

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ «ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ
НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ГОНЧАРОВА ОЛЕНА КОСТЯНТИНІВНА

УДК 377.8:37.091.3] : 373.3(043)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ**

011 Освітні, педагогічні науки

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



О. К. Гончарова

Науковий керівник: **Муковіз Олексій Павлович**, доктор педагогічних наук,
доцент

Одеса – 2025

АНОТАЦІЯ

Гончарова О. К. Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD) за спеціальністю: 011 – Освітні, педагогічні науки. – Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», Одеса, 2025.

Дослідження присвячене актуальній проблемі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів. Проведений аналіз наукових, психолого-педагогічних і методичних джерел, а також українського та закордонного досвіду підтверджує значущість і своєчасність обраної тематики, що відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки педагогічних кадрів.

У першому розділі дослідження – «Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів» проаналізовано ключові поняття дослідження, уточнено сутність, структура та зміст готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів, виявлено особливості підготовки вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів.

Компетентність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що поєднує знання, навички, ставлення, мотиваційні та поведінкові особливості, необхідні для успішної діяльності в різних життєвих і професійних контекстах. Соціальна компетентність як інтегральна характеристика особистості, що забезпечує ефективну соціальну взаємодію, комунікацію, співпрацю та вирішення конфліктів. Соціальна компетентність молодшого школяра як інтегральна характеристика особистості, що складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивного, поведінково-

комунікативного компонента з адаптивною складовою, емоційного та рефлексивного компонентів. Розглянуто вплив вікових особливостей молодших школярів на ефективність формування зазначеної компетентності, з урахуванням психофізіологічних характеристик розвитку та чутливості до соціального навчання.

У межах цього розділу розкриваються питання підготовки вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів як цілісного і багатокомпонентного процесу, спрямованого на оволодіння педагогами знаннями, вміннями, навичками та ставленнями, які необхідні для формування соціальної компетентності учнів. Представлено аналіз закордонного досвіду організації післядипломної підготовки педагогів, зокрема в аспекті розвитку їхньої готовності до реалізації завдань з формування соціальної компетентності учнів, з урахуванням тенденцій інтеркультурної освіти та педагогічної підтримки учнів з різним соціальним досвідом. Проаналізовано основні принципи, на яких має ґрунтуватися підготовка вчителів початкових класів: компетентнісний та особистісно орієнтований підходи, практична спрямованість і міждисциплінарність. Виокремлено складові підготовки вчителя початкових класів до формування соціальної компетентності учнів: педагогічні, соціальні, комунікативні, емоційні, а також здатність до рефлексії та професійного саморозвитку. Обґрунтовано необхідність підготовки вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів як багатокомпонентного процесу, що містить засвоєння теоретичних знань, розвиток педагогічних установок, практичних навичок та гнучкість освітніх підходів.

Готовність вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів інтерпретується як цілісна система професійних знань, умінь і особистісних якостей, що дозволяє реалізовувати освітній процес з урахуванням соціокультурного контексту. Також обґрунтовано структуру готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний,

діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти. Для кожного компонента визначено основні характеристики, які надалі стали підґрунтям для формулювання критеріїв і показників діагностики рівня готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів.

У другому розділі дослідження – «Практичні аспекти підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів» увагу зосереджено на аналізі змісту програм підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, які функціонують у закладах післядипломної педагогічної освіти України. Виокремлено сильні сторони та недоліки. З'ясовано рівень представленості в цих програмах інтерактивних методик, таких як рольові ігри, моделювання, проєктна діяльність та дискусійні форми навчання.

Рівень готовності вчителів до формування соціальної компетентності учнів значною мірою залежить від організації процесу підготовки вчителів у закладі післядипломної освіти та застосування інноваційних методик навчання. Для визначення рівня сформованості зазначених компонентів розроблено критерії та показники, а саме: мотиваційно-ціннісний критерій: усвідомлення важливості формування соціальної компетентності учнів; орієнтація на досягнення успіху в освітній діяльності, у тому числі у формуванні соціальної компетентності молодших школярів; когнітивний критерій: володіння базовими педагогічними і психологічними знаннями про формування соціальної компетентності молодших школярів; володіння знаннями про педагогічні моделі формування соціальної компетентності учнів та особливості їх ефективного застосування в освітньому процесі; знання алгоритму добору та оцінювання методів з формування соціальної компетентності з метою раціонального та ефективного їх застосування в освітньому процесі; діяльнісний критерій: вміння інтегрувати та адаптувати методи формування соціальної компетентності учнів у різні аспекти освітнього процесу, включаючи урочну, позаурочну діяльність та взаємодію

з батьками; здатність до співпраці з іншими вчителями, батьками та фахівцями (психологами, соціальними педагогами, методистами) для підтримки процесу формування соціальної компетентності учнів; використання ефективних комунікативних стратегій у взаємодії з учнями, колегами та батьками; особистісно-рефлексивний критерій: здатність здійснювати самооцінку власної готовності до формування соціальної компетентності учнів; здатність до рефлексії власного досвіду та постійне вдосконалення професійної діяльності у сфері формування соціальної компетентності учнів.

Представлено рівневий розподіл готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів (початковий, задовільний, достатній, високий), що ґрунтується на таксономії Б. Блума та дозволяє об'єктивно оцінювати рівень професійної підготовки педагогів у післядипломній освіті.

Висвітлено результати констатувального етапу педагогічного експерименту. Анкетування, тестування, самооцінювання та експертне оцінювання дозволили виявити потребу в удосконаленні існуючих програм післядипломної освіти, зокрема в аспектах збалансованості теоретичної та практичної підготовки, а також доступності освітніх ресурсів. Отримані результати стали підґрунтям для подальшої розробки педагогічних умов та моделі підготовки вчителів до формування соціальної компетентності учнів.

У третьому розділі дисертації – «Експериментальна перевірка моделі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів» – обґрунтовано комплекс педагогічних умов, що забезпечують результативність цього процесу: створення мотивуючого освітнього середовища для вчителів щодо формування соціальної компетентності учнів; інтеграція теоретичної і практичної підготовки через використання практико-орієнтованих завдань, що моделюють реальні соціальні ситуації; використання інтерактивних методів навчання, які сприяють розвитку соціальної компетентності в різних

аспектах професійної діяльності; забезпечення професійного супроводу для персоналізованого навчання педагогів формуванню соціальної компетентності учнів.

Модель підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів, яка стала предметом апробації, структуровано на основі трьох блоків: цільового (визначення мети та завдань), змістовно-технологічного (використання тренінгових програм, методичних рекомендацій, цифрових ресурсів) та оцінно-результативного (вимірювання рівня сформованості професійної готовності педагогів). Її ефективність перевірено шляхом проведення педагогічного експерименту за участю 246 учителів початкових класів. Вони взяли участь у експериментальній програмі, що включала шість тренінгових модулів. Освітня програма формувального етапу педагогічного експерименту містила інтерактивні заняття, аналіз педагогічних кейсів, моделювання професійних ситуацій, використання технології Lesson Study, групові дискусії та менторську підтримку в онлайн-форматі.

Результати контрольного етапу педагогічного експерименту засвідчили позитивну динаміку рівня готовності педагогів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів. Застосування статистичних методів аналізу (метод кутового перетворення Фішера (ϕ), критерій χ^2 Пірсона та коефіцієнт кореляції r -Пірсона) підтвердило достовірність змін та ефективність розробленої моделі.

Наукова новизна та теоретичне значення результатів дослідження полягає в тому, що:

- уперше обґрунтовано педагогічні умови підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів;
- розроблено модель підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів;

- визначено критерії, показники та рівні готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів;

- уточнено сутність понять «компетентність», «соціальна компетентність», «соціальна компетентність молодшого школяра», «підготовка вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів» і «готовність вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів» у контексті сучасної педагогіки;

- подальшого розвитку набули теоретичні та методичні підходи до інтеграції й адаптації методів формування соціальної компетентності молодших школярів в освітній процес.

Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості їх використання у програмах підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, створенні навчально-методичних матеріалів для формування соціальної компетентності молодших школярів, удосконаленні курсів післядипломної освіти, зокрема в аспектах інтерактивного навчання, рефлексивного підходу та педагогічного супроводу.

Отримані результати можуть бути використані в розробці освітніх програм, тренінгових модулів та спеціалізованих курсів для підготовки вчителів початкових класів, а також у науково-дослідній роботі, спрямованій на вдосконалення освітнього процесу у сфері формування соціальної компетентності молодших школярів.

Ключові слова: Нова українська школа; початкова освіта; початкова школа; післядипломна освіта; підвищення кваліфікації, підготовка вчителів; готовність вчителів початкових класів; молодші школярі; компетентність; компетентнісний підхід; соціальна компетентність; соціальні навички; м'які навички; тренінг; рефлексія.

ABSTRACT

Honcharova O. K. *Preparation of Primary School Teachers in the System of In-Service Teacher Education for the Formation of Pupils' Social Competence*. – Qualification scientific work (manuscript).

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy (PhD) in the specialty 011 – Educational and Pedagogical Sciences. – Municipal Institution of Higher Education «Odesa Academy of Continuing Education of the Odesa Regional Council», Odesa, 2025.

The research is devoted to the problem of preparing primary school teachers to develop pupils' social competence in the system of in-service teacher education. The analysis of scientific, psychological, pedagogical, and methodological literature, as well as Ukrainian and international experience, confirms the relevance and significance of the chosen topic.

The first chapter, «Theoretical Foundations of Preparing Primary School Teachers to Develop Pupils' Social Competence», focuses on the theoretical basis for in-service training of primary school teachers in developing social competence among young learners.

Competence is interpreted as an integral characteristic of a personality, combining knowledge, skills, attitudes, motivation, and behavioural traits necessary for successful functioning in diverse life and professional contexts. Social competence is defined as an integrative personality trait that ensures effective social interaction, communication, cooperation, and conflict resolution. The social competence of a primary school pupil is presented as a multidimensional construct comprising motivational and value-based, cognitive, behavioural-communicative (with an adaptive component), emotional, and reflective components. The chapter also examines the influence of age-related characteristics of younger schoolchildren on the effectiveness of social competence development, taking into account their psychophysiological development and sensitivity to social learning.

This section also explores the process of teacher preparation for fostering pupils' social competence as a holistic, multicomponent process aimed at equipping teachers with the necessary knowledge, skills, and attitudes. It includes an analysis of international experience in organizing in-service teacher education, particularly regarding readiness to implement tasks related to pupils' social development, taking into account intercultural education trends and the need to support students with diverse social backgrounds. Key principles of teacher preparation are outlined, including the competence-based and learner-centred approaches, practical orientation, and interdisciplinarity. The core components of teacher readiness are defined as pedagogical, social, communicative, emotional, and reflective dimensions. The necessity of comprehensive teacher training for the development of pupils' social competence is substantiated.

Readiness of primary school teachers to develop pupils' social competence is interpreted as a holistic system of professional knowledge, skills, and personal qualities that enables effective implementation of the educational process in its socio-cultural context. The structure of teacher readiness includes motivational-value, cognitive, activity-based, and personal-reflective components. The characteristics of each component formed the basis for defining criteria and indicators to assess the level of readiness in the context of in-service teacher training.

The second chapter, «Practical Aspects of Preparing Primary School Teachers in the System of In-Service Education for the Formation of Pupils' Social Competence», includes an analysis of the current state of teacher readiness and describes the criteria and indicators for its assessment.

The chapter focuses on the analysis of professional development programs for primary school teachers provided by Ukrainian in-service institutions. The strengths and weaknesses of these programs are identified, including limited duration, insufficient practical training, and unequal access to resources. The extent to which interactive teaching methods (role-play, modelling, project-based learning, discussions) are incorporated into these programs is also assessed.

It is substantiated that teacher readiness largely depends on how well in-service education incorporates innovative teaching approaches. Specific criteria and indicators are developed to measure the following aspects:

- motivational-value criterion: awareness of the importance of developing social competence in pupils; orientation towards success in professional and educational activities;
- cognitive criterion: knowledge of theoretical and methodological foundations of social competence formation and appropriate pedagogical models;
- activity-based criterion: ability to apply and adapt methods for developing social competence in diverse educational settings and in collaboration with stakeholders;
- personal-reflective criterion: capacity for self-assessment and continuous professional development in the field of social competence formation.

Levels of teacher readiness (initial, satisfactory, sufficient, high) are established based on B. Bloom's taxonomy, allowing for an objective evaluation of professional development outcomes.

The results of the diagnostic stage of the pedagogical experiment are presented. Surveys, tests, self-assessment, and expert evaluations identified a need to improve in-service education programs, particularly in terms of theory-practice balance and access to educational resources. These findings guided the development of pedagogical conditions and the model for teacher preparation.

The third chapter, «Experimental Verification of the Model for Preparing Primary School Teachers in the System of In-Service Education for the Formation of Pupils' Social Competence», presents the pedagogical conditions supporting this process: a motivating educational environment, integration of theory and practice through real-life tasks, interactive teaching methods, and professional support mechanisms.

The model tested in the study includes three blocks: goal-setting (definition of goals and objectives), content-technological (use of training programs, methodological guidelines, digital tools), and assessment-resultative (evaluation of

teacher readiness). It was validated through a pedagogical experiment involving 246 primary school teachers who participated in a six-module training program. The program included interactive activities, case studies, modelling of professional situations, Lesson Study methodology, group discussions, and online mentoring.

Results from the final stage confirmed a positive dynamic in teacher readiness levels. Statistical analysis (Fisher's angular transformation φ , Pearson's χ^2 test, and Pearson's correlation coefficient r) confirmed the reliability of the changes and the effectiveness of the model.

Scientific novelty and theoretical significance:

- for the first time, pedagogical conditions for preparing primary school teachers in the system of in-service education to develop pupils' social competence have been substantiated;
- a model of teacher preparation has been developed and tested;
- criteria, indicators, and levels of teacher readiness have been defined;
- key concepts such as «competence,» «social competence,» «pupil's social competence,» «teacher preparation,» and «teacher readiness» have been clarified;
- theoretical and methodological approaches to integrating and adapting methods for forming pupils' social competence in the educational process have been expanded.

Practical significance: the results can be used to enhance in-service teacher training programs, develop instructional materials for social competence development, and improve continuing education courses by integrating interactive learning, reflective practices, and mentoring. The findings are also applicable for designing curricula, training modules, and specialized courses aimed at improving the professional competence of primary school teachers.

Keywords: New Ukrainian School; primary education; in-service teacher training; teacher preparation; teacher readiness; junior pupils; competence; competence-based approach; social competence; social skills; soft skills; training; reflection.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ
Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати
дисертації

*Статті у наукових виданнях,
включених до переліку фахових видань України:*

1. Гончарова О. К. Соціальні навички учнів початкової школи як предмет педагогічного дослідження. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Вип. 1. С. 103–109. URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.1.15>.

2. Муковіз О., Гончарова О. Підходи до формування соціальних навичок учнів: зарубіжний досвід. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2024. №37 (2). С. 142–158. URL: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-142-158>.

3. Гончарова О. Критерії, показники і рівні готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів у системі післядипломної освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2025. № 2 (48). С. 304–315. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2\(48\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)).

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

4. Гончарова О. К. Навчальний тренінг як основна форма підготовки вчителів початкових класів до формування соціальних навичок учнів. *Нове покоління вчителів для української школи: виклики і досягнення: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 30 квітня 2021 р. Одеса : КЗВО «Одеська академія неперервної освіти вчителів Одеської обласної ради Одеської області», 2021. С. 74–78.*

5. Гончарова О. К. Обґрунтування вивчення і сутність поняття «готовність учителя початкових класів до формування соціальних навичок в учнів. *Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті: матеріали*

I наук.-практ. конф. здоб. вищ. осв., 24 берез. 2021 р. Одеса : КЗВО «Одеська академія неперервної освіти вчителів Одеської обласної ради Одеської області», 2021. С. 102–106.

6. Гончарова О. К. Педагогічні умови та показники готовності вчителів початкових класів до формування соціальних навичок молодших школярів. *Педагогічна наука і освіта в сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку*: матер. III Всеукр. наук.-практ. конф., 14 травня 2021 р. Одеса : КЗВО «Одеська академія неперервної освіти вчителів Одеської обласної ради Одеської області», 2021. С. 179–183.

7. Гончарова О. К. Педагогічні умови підготовки вчителів початкових класів до формування соціальних навичок молодших школярів у методичній системі школи. *Eurasian scientific discussions: International scient. and pract. conf. (February 13-15, 2022)* Barca Academy Publishing, Barcelona, Spain. 2022. С. 274–280.

8. Гончарова О. К. Структура готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів. *Педагогічна наука і освіта в сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку*: матер. IV Регіон. наук.-практ. конф. здоб. вищ. осв. та молод. наук., 25 вересня 2024 р., Одеса : КЗВО «Одеська академія неперервної освіти вчителів Одеської обласної ради Одеської області», 2024. С. 36–39.

9. Гончарова О. К. Аналіз сучасного стану підготовки вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів у системі післядипломної освіти. *Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів*: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. інтерн.-конф., 09 грудня 2024 р. Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2024. С. 47–51.

10. Гончарова О. Впровадження рольових і симуляційних ігор у підготовку вчителів початкових класів щодо формування соціальної компетентності учнів у системі післядипломної освіти. *Сучасний стан та пріоритети модернізації науки, освіти і суспільства*: матеріали Міжнар.

наук.-практ. конф., 21 січня 2025. Полтава : Центр фінансово-економічних наукових досліджень, 2025. С. 15–17.

11. Гончарова О. Рефлексія та самооцінювання у підготовці вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів у системі післядипломної освіти. *Початкова освіта: виклики, інновації, перспективи* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., 25-26 березня 2025. Переяслав: Університеті Григорія Сковороди в Переяславі, 2025. С. 81–84.

Праці, які додатково відображають результати дисертації:

12. Гончарова О. К. Розвиток інтелектуальних здібностей молодших школярів як основа формування соціальної компетентності. *Формування соціальної компетентності молодшого школяра*: наук.-метод. посіб. / за ред. О. В. Варецької. Запоріжжя : «Кругозір», 2020. С. 24–46.

13. Костенко Р., Гончарова О. Виклики Нової української школи: підготовка вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів початкових класів. *Початкова освіта у контексті шкільних змін: теорія, методика, практика, досвід* : монографія / за ред. д-ра. пед. н., професора В. В. Ягоднікової; к. психол. н., доцента О. В. Кузнецової. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2021. С. 230–248.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	17
ВСТУП.....	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ	
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ	
ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ	
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ.....	
1.1. Аналіз ключових понять дослідження.....	29
1.2. Сутність, структура та зміст готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів.....	52
1.3. Особливості підготовки вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів.....	73
Висновки до першого розділу.....	87
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ	
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ	
ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ	
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ.....	
2.1. Аналіз сучасного стану готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів.....	89
2.2. Критерії, показники та рівні готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів.....	101
2.3. Програма педагогічного експерименту.....	116
2.4. Результати констатувального етапу педагогічного експерименту...	121
Висновки до другого розділу.....	137

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ.....	139
3.1. Обґрунтування педагогічних умов підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів.....	139
3.2. Модель підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів.....	159
3.3. Апробація моделі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів.....	175
3.4. Результати формувального етапу педагогічного експерименту.....	197
Висновки до третього розділу.....	210
ВИСНОВКИ.....	212
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	217
ДОДАТКИ.....	242

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

НУШ	- Нова українська школа
СК	- соціальна компетентність
КЗ	- комунальний заклад
КЗВО	- комунальний заклад вищої освіти;
КВНЗ	- комунальний вищий навчальний заклад
АНО	- академія неперервної освіти
ІШПО	- інститут післядипломної педагогічної освіти
МООС	- Massive Open Online Course (масові відкриті онлайн курси)
СЕН	- соціально-емоційне навчання
CASEL	- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (співтовариство з академічного, соціального та емоційного навчання)
SEL	- Social and Emotional Learning (соціально-емоційне навчання)
OECD	- Organisation for Economic Co-operation and Development (організація економічного співробітництва та розвитку)
Г1	- група 1
Г2	- група 2
КГ	- контрольна група
ЕГ	- експериментальна група

ВСТУП

Актуальність і ступінь дослідженості проблеми. Проблема підготовки вчителів початкової школи, які будуть здатні якісно розвивати учнів засобами соціальної взаємодії, є досить актуальною. Йдеться не тільки про глибоке розуміння вчителем змісту соціальних процесів комунікації й взаємодії, а й про сформованість його особистої готовності до формування соціальної компетентності учнів початкових класів.

Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» визначають розвиток ключових компетентностей, зокрема соціальної. Вони регламентують необхідність створення освітнього середовища, яке сприяє набуттю учнями навичок ефективної комунікації, співпраці, розв'язання конфліктів та відповідального громадянства. «Професійний стандарт учителя початкових класів» встановлює вимоги до педагогічної діяльності, акцентуючи увагу на розвитку соціальної взаємодії та громадянської свідомості учнів, а також визначає обов'язковість впровадження сучасних освітніх методик для формування соціальнокомпетентної особистості.

У Державному стандарті початкової освіти (2020 р.) соціальна та громадянська компетентності визначені як одна з десяти ключових компетентностей, формування яких є стратегічною метою сучасної української школи. Ці компетентності передбачають здатність особистості взаємодіяти з іншими людьми на засадах поваги, емпатії, співпраці, дотримання морально-етичних норм, а також готовність брати участь у житті громади, дотримуватись демократичних цінностей і виконувати обов'язки громадянина. Попри інтегрований характер громадянської та соціальної компетентностей, у межах цього дослідження соціальна компетентність розглядається як окремий об'єкт аналізу. Таке розмежування зумовлене потребою в більш глибокому вивченні саме соціальної складової, яка безпосередньо пов'язана із здатністю молодших школярів до ефективної міжособистісної взаємодії, адаптації в соціальному середовищі, розвитку

емпатії, саморегуляції, комунікативних і поведінкових навичок. Соціальна компетентність, на відміну від громадянської, менше пов'язана з політико-правовими знаннями чи усвідомленням громадянської позиції, а більше – з повсякденним функціонуванням особистості в соціальних умовах, її готовністю будувати конструктивні взаємини у шкільному колективі та поза ним.

Соціальна компетентність – одна з ключових компетентностей, передбачених Концепцією «Нова українська школа». Вона передбачає здатність учнів ефективно взаємодіяти з іншими, розуміти та дотримуватися соціальних норм, а також брати активну участь у житті суспільства. Формування соціальної компетентності в учнів початкової школи відбувається через інтерактивні методи навчання, які сприяють співпраці та взаєморозумінню між учнями та вчителями, що допомагає дітям набути практичних навичок, таких як партнерство, лідерство, ініціативність та відповідальність.

Заклади післядипломної освіти відіграють ключову роль у підготовці вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів. Саме в цьому середовищі педагоги отримують можливість вдосконалити професійні компетентності, опанувати ефективні методиками та адаптувати сучасні педагогічні підходи. Особливий акцент робиться на вчителів початкових класів, оскільки саме вони формують соціальну компетентність молодшого школяра на ранніх етапах їхнього розвитку, що має довготривалий вплив на подальшу інтеграцію дітей у суспільство.

Такий підхід вимагає нових шляхів в організації освітнього процесу, набуття нових компетентностей самих вчителів та їхньої готовності до формування соціальної компетентності учнів. Наразі, вчителі початкових класів мають на уроці не лише надати академічні знання, сформувані навички і ставлення, а й сприяти формуванню соціальної взаємодії, навичкам співпраці учнів тощо.

Проблема підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів є предметом постійного зацікавлення дослідників. Наукові пошуки вчених представлено у публікаціях, в яких висвітлено різні аспекти цієї теми.

Проблему формування професійної готовності та дослідження її структури вивчали Т. Гуркова, Дж. Лукас, Р. Марцано, О. Муращенко, О. Рома та ін.

Питання теорії і практики формування готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності висвітлено у роботах Н. Бахмат, О. Гончарук, М. Ковальчук, Л. Колбіна, О. Ліннік, М. Марко, М. Нестеренко, Т. Тутова, О. Федій та ін.

Проблеми підготовки вчителів у системі післядипломної освіти досліджуються у роботах О. Варецької, Л. Дарлінг-Геммонд, О. Муковоза, О. Муращенко, Р. Пріми, І. Сараєвої, В. Ягоднікової та ін.

Питання соціальної компетентності розглянуто у дослідженнях М. Денхема, Г. Ф. Дойчманна, Д. Гоулмана, К. Рігбі та ін.

Питання соціальної компетентності молодших школярів та її структури розглянуто в дослідженнях Е. Фрейденберга, В. Коваленко, Л. Коломієць, Л. Малініної та ін.

З цієї причини доцільно виокремити суперечності у процесі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів, які постають між:

- зростаючими вимогами суспільства до педагогів, здатних формувати соціальну компетентність учнів, та обмеженими можливостями традиційної системи післядипломної освіти, яка не завжди забезпечує необхідну підготовку в цьому напрямі;

- потребою сучасної початкової освіти в учителях, які володіють ефективними методами формування соціальної компетентності учнів, та фрагментарністю впровадження відповідних педагогічних технологій у програмах підвищення кваліфікації;

- необхідністю інтеграції сучасних методик формування соціальної компетентності в освітній процес початкової школи та недостатнім рівнем сформованості у вчителів відповідних професійних і методичних навичок;
- потребою у науково обґрунтованій системі підготовки вчителів до формування соціальної компетентності учнів та відсутністю комплексних моделей, які враховують особливості післядипломної освіти й андрагогічного підходу.

Отже, в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» проблема підготовки вчителів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів набуває особливої значущості й актуальності та може розглядатися як новий предмет дослідження. Актуальність проблеми, її значущість та необхідність вирішення визначених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційної роботи: *«Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дослідження визначена в рамках теми науково-дослідної роботи кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»: «Розвиток та удосконалення професійних та особистісних якостей учасників освітнього процесу» (номер державної реєстрації 0121U111309). Тему наукового дослідження уточнено рішенням вченої ради КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» (протокол № 7/5 від 30.08.2024 р.; наказ «Про введення в дію рішення вченої ради академії від 30.08.2024 р.» № 01-2/305 ОД від 03.09.2024 р.).

Об'єкт дослідження: підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Предмет дослідження: підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити модель підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження:**

1. Уточнити сутність базових понять дослідження.
2. Проаналізувати сучасний стан готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів.
3. Визначити критерії, показники та рівні готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів.
4. Обґрунтувати педагогічні умови, за яких ефективно здійснюється підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів.
5. Розробити та експериментально перевірити модель підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів.

Теоретико-методологічну базу дослідження становлять компетентнісний підхід в освіті (І. Бех, О. Савченко, О. Пошетун, Д. Макклелланд, Дж. Равен, Е. Фрейденберг та ін.); системний підхід (Л. Берталанфі та ін.); андрагогічний підхід (П. Джарвіс, Л. Лук'янова, Н. Ярмиш та ін.); рефлексивний підхід (С. Вакуленко, Р. Хмелюк, О. Федій та ін.); теорії професійної підготовки вчителів (Н. Бахмат, О. Будник, Л. Колбіна, О. Ліннік, Р. Пріма, І. Сараєва, В. Ягоднікова та ін.); теорії формування професійної готовності вчителів (О. Варецька, Т. Гуркова, Р. Марцано, О. Муковіз, О. Рома та ін.); підхід до соціальної компетентності як здатності ефективно вирішувати завдання в професійному та соціальному контексті (Г. Ф. Дойчманн, К. Рігбі та ін.); концепція емоційного інтелекту (Д. Гоулман та ін.); концепція розвитку емоційної регуляції у дітей

молодшого віку (М. Денхем та ін.); дослідження соціальної взаємодії (К. Рігбі); концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р.; теоретико-методологічні основи моделювання педагогічних систем та процесів (Є. Лодатко та ін.); методологічні основи дослідження ґрунтуються на роботах Л. Берталанфі, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, В. Кременя, І. Підласого, Й. Рандерса, М. Фуллана та ін.

Для розв'язання завдань дослідження використано комплекс взаємодоповнювальних **наукових методів**:

- *теоретичні*: аналіз (міждисциплінарний, порівняльний, дефінітивний, кластерний, SWOT, контент-аналіз), синтез, систематизація, порівняння, узагальнення – для визначення теоретичних засад, уточнення понятійного апарату дослідження, визначення компонентів, показників та рівнів готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів, обґрунтування педагогічних умов; моделювання – для розроблення моделі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів;

- *емпіричні*: опитування, анкетування – для визначення ключових аспектів проблеми підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів; тестування, психолого-педагогічне діагностування, самооцінювання – для вимірювання рівня готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів; педагогічний експеримент);

- *статистичні*: метод кутового перетворення Фішера (ϕ) – для виявлення вірогідних розбіжностей між вибірками експериментальної та контрольної груп; критерій χ^2 Пірсона – для статистичного підтвердження вагомості отриманих результатів динаміки рівнів готовності вчителів до формування соціальної компетентності учнів експериментальної групи порівняно з вчителями контрольної групи до і після формувального етапу експерименту; коефіцієнт кореляції Пірсона (r-Пірсона) – для визначення

кореляційного зв'язку між рівнями готовності вчителів в експериментальній групі за різними критеріями.

Експериментальна база дослідження. КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради.

Загалом у дослідженні взяли участь 426 осіб, зокрема до формувального експерименту було залучено 126 учителів початкової школи.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що

- уперше: *обґрунтовано педагогічні умови* ефективної підготовки вчителів до формування соціальної компетентності учнів, зокрема: створення мотивуючого освітнього середовища для вчителів щодо формування соціальної компетентності учнів; інтеграція теоретичної і практичної підготовки через використання практико-орієнтованих завдань, що моделюють реальні соціальні ситуації; використання інтерактивних методів навчання, які сприяють розвитку соціальної компетентності в різних аспектах професійної діяльності; забезпечення професійного супроводу для персоналізованого навчання педагогів формуванню соціальної компетентності учнів;

- *розроблено* модель підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів;

- *визначено компоненти, критерії і показники* готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів:

мотиваційно-ціннісний критерій: усвідомлення важливості формування соціальної компетентності учнів; орієнтація на досягнення успіху в освітній діяльності, у тому числі у формуванні соціальної компетентності молодших школярів;

когнітивний критерій: володіння базовими педагогічними і психологічними знаннями про формування соціальної компетентності молодших школярів; володіння знаннями про педагогічні моделі формування

соціальної компетентності учнів та особливості їх ефективного застосування в освітньому процесі; знання алгоритму добору та оцінювання методів з формування соціальної компетентності з метою раціонального та ефективного їх застосування в освітньому процесі;

діяльнісний критерій: вміння інтегрувати та адаптувати методи формування соціальної компетентності учнів у різні аспекти освітнього процесу, включаючи урочну, позаурочну діяльності та взаємодію з батьками; здатність до співпраці з іншими вчителями, батьками та фахівцями (психологами, соціальними педагогами, методистами) для підтримки процесу формування соціальної компетентності учнів; використання ефективних комунікативних стратегій у взаємодії з учнями, колегами та батьками;

особистісно-рефлексивний критерій: здатність здійснювати самооцінку власної готовності до формування соціальної компетентності учнів; здатність до рефлексії власного досвіду та постійне вдосконалення професійної діяльності у сфері формування соціальної компетентності учнів.

- *визначено рівні* сформованості готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності (початковий, задовільний; достатній, високий);

- *уточнено сутність понять:* «компетентність», «соціальна компетентність учнів початкових класів», «підготовка вчителів початкових класів», «готовність вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів»;

- *подальшого розвитку* набули наукові знання про реалізацію компетентнісного, андрагогічного та рефлексивного підходів у підготовці педагогів до формування соціальної компетентності учнів у контексті сучасних вимог Концепції «Нова українська школа».

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробці і систематизації діагностичного інструментарію, що створює можливості для моніторингу рівня готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності

учнів; у впровадженні в освітній процес закладів післядипломної освіти моделі підготовки вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів; розробці системи тренінгових занять, методичного і менторського супроводу педагогів. Результати дослідження можуть бути використані викладачами закладів післядипломної освіти для створення курсів і модулів, орієнтованих на підвищення рівня підготовки вчителів початкових класів щодо формування соціальної компетентності учнів, удосконалення методичних матеріалів, розробки інтерактивних тренінгів та впровадження сучасних педагогічних технологій у систему професійного розвитку педагогів тощо.

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» (довідка № 90 від 28.02.2025); Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського (довідка № 01-33/27 від 08.04.2025); КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради (довідка № 01-29/98 від 15.03.2025); Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (довідка № 471/01 від 14.03.2025); Університет Григорія Сковороди в Переяславі (довідка № 69/1 від 22.01.2025).

Особистий внесок здобувача в роботах, опублікованих у співавторстві. Презентовані в дисертації наукові результати отримано автором самостійно.

У наукових працях, що подані у списку публікацій за темою дослідження, автору належать ключові ідеї щодо теоретичного аналізу підходів до формування соціальної компетентності учнів початкової школи, критеріїв та показників готовності вчителів до її формування, а також педагогічних умов професійної підготовки педагогів у системі післядипломної освіти. У працях розглянуто питання інтеграції інноваційних освітніх технологій, зокрема, використання інтерактивних методів навчання,

а також цифрового освітнього середовища як складових ефективного розвитку професійної компетентності педагогів.

У статті «Підходи до формування соціальних навичок учнів: зарубіжний досвід» (співавтор О. Муковіз) здійснено порівняльний аналіз сучасних закордонних підходів до формування соціальної компетентності молодших школярів. О. Муковіз аналізував теоретичні засади закордонного досвіду, зокрема, методи та стратегії, що застосовуються у країнах Європи для розвитку навичок комунікації, кооперації та емоційної регуляції в освітньому середовищі. О. Гончарова досліджувала можливості адаптації цих підходів до української освітньої системи, виокремила перспективні напрями вдосконалення освітнього процесу в Україні.

У статті «Виклики Нової української школи: підготовка вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів початкових класів» (співавтор Р. Костенко) проаналізовано сучасні виклики, які постають перед системою підготовки педагогів у контексті реформи освіти. Р. Костенко було розглянуто ключові компетентності, необхідні сучасному вчителю початкових класів для ефективного формування соціальної компетентності учнів. О. Гончаровою охарактеризовано існуючі програми підвищення кваліфікації педагогів, запропоновано шляхи їх удосконалення на основі компетентнісного підходу й інтерактивних технологій.

Апробація матеріалів дисертації. Основні результати дослідження представлені та обговорені на науково-практичних конференціях:

- *міжнародного рівня*: «Eurasian scientific discussions» (Barcelona, Spain, 2022); «Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів» (Умань, 2024); «Сучасний стан та пріоритети модернізації науки, освіти і суспільства» (Полтава, 2025); «Початкова освіта: виклики, інновації, перспективи» (Переяслав, 2025);

- *всеукраїнського рівня*: «Нове покоління вчителів для української школи: виклики і досягнення» (Одеса, 2021); «Педагогічна наука і освіта в сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку» (Одеса, 2021);

- *регіонального рівня*: «Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті» (Одеса, 2021); «Педагогічна наука і освіта в сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку» (Одеса, 2024).

Теоретичні та практичні аспекти проблеми дослідження розглядалися під час методичних заходів (форумів, шкіл, воркшопів, майстерень тощо) для керівників, педагогічних працівників та здобувачів освіти ЗЗСО різних областей України. Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 13 публікаціях автора (11 одноосібних), з яких: 13 – відображають основні наукові результати дисертації (3 статті опубліковано у наукових фахових виданнях України категорії «Б», 8 – засвідчують апробацію матеріалів дисертації, 2 – додатково відображають результати дисертації).

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації українською та англійською мовами, списку опублікованих праць за темою дисертації, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 364 сторінки друкованого тексту, із них основний текст – 200 сторінок. Дисертація містить 13 таблиць, 14 рисунків, 26 додатків. Список використаних джерел містить 260 найменувань, із них – 88 іноземною мовою.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

1.1. Аналіз ключових понять дослідження

Формування соціальної компетентності учнів є одним із ключових завдань сучасної освіти, оскільки воно відіграє критично важливу роль у підготовці молоді до життя в складному та динамічному соціальному середовищі. Дослідження багатьох науковців підтверджують, що розвиток соціальної компетентності сприяє не лише успішній адаптації особистості до суспільних умов, але й значно підвищує її професійну конкурентоспроможність. Розглянемо поняття «компетентність» з метою подальшого уточнення терміна «соціальна компетентність».

У Європейській рамці ключових компетентностей для навчання протягом життя компетентність визначається як поєднання знань, навичок і відношень, що допомагають ефективно виконувати завдання або досягати цілей. Це визначення підкреслює роль компетентностей у процесі постійного навчання і саморозвитку [189; 192].

Відповідно до Закону України «Про освіту», компетентність трактується як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [62].

Компетентність у контексті Концепції Нової української школи [77] розуміється як інтегрована здатність особистості, що містить знання, уміння, навички, цінності та ставлення, необхідні для успішної діяльності та самореалізації в суспільстві. Важливо, що компетентність не обмежується

лише знаннями, але й охоплює здатність застосовувати ці знання на практиці в різних життєвих ситуаціях.

У Концепції НУШ під компетентностями розуміються також наскрізні вміння, такі як критичне мислення, креативність, вміння працювати в команді, ефективне спілкування, управління емоціями та іншими. Ці компетентності є основою для підготовки учнів до життя в сучасному світі, де необхідно постійно адаптуватися до змін, навчатися новому, брати відповідальність за своє життя та внесок у суспільство.

Концепція передбачає розвиток 10 ключових компетентностей, серед яких: спілкування державною мовою, математична компетентність, цифрова компетентність, підприємливість та фінансова грамотність, соціальна та громадянська компетентності, а також екологічна грамотність. Соціальна компетентність є частиною цього цілісного підходу до підготовки учнів до життя в динамічному соціумі, оскільки вона зосереджується на здатності взаємодіяти в суспільстві й адаптуватися до його змін [77].

Поняття «компетентність» в різних наукових школах і підходах отримало багатоманітні трактування. Підходи закордонних науковців до визначення поняття «компетентність» вирізняються комплексністю та орієнтацією на інтеграцію знань, навичок і ставлень, що забезпечують ефективну діяльність у різних контекстах. На основі аналізу праць провідних учених (Р. Бояціса, Л. Спенсера, Р. Уайта, Д. Макклелланда, Дж. Равена та ін.) у межах нашого дослідження було узагальнено та систематизовано основні підходи до розуміння компетентності.

1. Поведінковий підхід. Р. Бояціс розглядає компетентність як основну характеристику особистості, що є ключовим фактором ефективної професійної діяльності [186].

2. Функціональний підхід. Л. Спенсер та С. Спенсер визначають компетентність як базову характеристику особистості, що забезпечує успішне виконання професійних обов'язків [252].

3. Мотиваційний підхід. Р. Уайт розглядає компетентність як мотиваційну систему, що спрямована на постійне вдосконалення [260]. Автор поняття «ключові компетенції» Д. Макклелланд стверджує, що саме компетенції, а не інтелектуальні здібності, є найкращими показниками успіху в професійному житті. Також, дослідник підкреслює, що для успіху важливіші прикладні навички та здібності, ніж суто інтелектуальний потенціал [232].

4. Інтегративний підхід. Дж. Равен визначає компетентність як інтеграцію знань, навичок, відносин і поведінкових характеристик, які дозволяють індивіду досягати результатів у певній сфері діяльності. Цей підхід підкреслює комплексний характер компетентності, що містить як когнітивні, так і поведінкові аспекти [240].

Зазначені вище підходи закордонних науковців до визначення поняття «компетентність» підкреслили важливість інтеграції знань, навичок, ставлень і поведінкових характеристик для досягнення ефективної діяльності в різних життєвих і професійних контекстах. Компетентність розглядається як комплексна характеристика, що охоплює не лише когнітивні, але й поведінкові аспекти, які забезпечують успіх у певній сфері діяльності. Особлива увага приділяється практичному застосуванню цих компетентностей, що робить їх вирішальними для професійного успіху, навіть більш значущими, ніж інтелектуальні здібності. У контексті нашого дослідження представлені підходи акцентують увагу на необхідності формування у вчителів саме таких комплексних компетентностей, які дозволяють ефективно працювати з учнями та подавати їх до реальних життєвих і професійних ситуацій.

В українській науковій традиції поняття «компетентність» розглядається як багатовимірне явище, що охоплює різні аспекти розвитку особистості, її здатність до ефективної діяльності в соціальній, професійній та особистісній сферах. Підходи українських дослідників до трактування цього терміна варіюються залежно від наукового контексту, проте

об'єднуються навколо розуміння компетентності як інтегральної характеристики, що забезпечує успішну самореалізацію індивіда в ключових сферах життєдіяльності.

Порівняльний аналіз дефініцій, запропонованих українськими науковцями, дозволив виокремити основні напрями тлумачення поняття та згрупувати їх за провідними підходами.

Соціальний підхід до поняття «компетентність» акцентує увагу на здатності індивіда до виконання соціальних ролей, ефективної взаємодії з оточенням і адаптації до змін у суспільстві. Цей підхід знайшов відображення в працях, Н. Ничкало, О. Пометун, В. Огнев'юка та ін.

У межах соціального підходу О. Пометун також трактує компетентність як здатність до ефективної соціальної взаємодії та адаптації до змін у суспільстві. Вона підкреслює, що формування цієї якості потребує інтеграції знань, соціальних навичок і ціннісних орієнтацій. Компетентність, на її думку, забезпечує не лише успішну соціалізацію, а й готовність особистості до виконання соціальних ролей у різних життєвих контекстах [112].

Науковиця Н. Ничкало аналізує соціальний вимір компетентності в межах професійної освіти. Вона наголошує, що ефективна підготовка фахівця повинна включати не лише технічні чи професійні знання, а й формування соціальних навичок, які дозволяють успішно взаємодіяти в професійному середовищі, будувати партнерські відносини та адаптуватися до динамічних змін у суспільстві. Соціальна компетентність, за її підходом, розглядається як невід'ємна складова професійної підготовки, яка забезпечує інтеграцію особистості в соціальне середовище [108].

В. Огнев'юк зосереджує увагу на необхідності інтеграції компетентнісного підходу у всі рівні освіти. Він розглядає компетентність як здатність діяти у соціальних контекстах, адаптуватися до нових умов та активно брати участь у суспільному житті. Такий підхід, на думку

дослідника, сприяє формуванню соціальної відповідальності й здатності до життєвої самореалізації [113].

З точки зору психологічного підходу поняття «компетентність» розглядається як інтеграція когнітивних, поведінкових, мотиваційних і ціннісних складових, що забезпечують ефективність діяльності, соціальну адаптацію та особистісний розвиток. Цього підходу дотримуються І. Бех, О. Савченко, В. Рибалка.

І. Бех трактує компетентність як здатність до відповідальної й етичної поведінки, пов'язуючи її з моральним вихованням та формуванням соціально зрілої особистості. Науковець акцентує увагу на необхідності включення морально-етичних засад до структури компетентності, адже саме вони забезпечують стійкі соціальні відносини й гармонійний розвиток [8; 9].

Водночас, О. Савченко робить акцент на важливості врахування психологічних чинників у формуванні компетентності на всіх етапах освіти. Вона зазначає, що компетентність ґрунтується на поєднанні когнітивних, поведінкових і мотиваційних складників, а також містить такі ключові риси, як критичне мислення, самостійність у прийнятті рішень і здатність до адаптації [137; 138].

На думку В. Рибалка компетентність є психолого-педагогічною категорією, що охоплює когнітивний, операційний, мотиваційний і ціннісний компоненти. Він підкреслює її інтегративну природу, що виявляється у здатності особистості діяти ефективно в різних життєвих ситуаціях. Особливу увагу вчений приділяє зв'язку між розвитком компетентності та особистісним зростанням упродовж усього життя [130].

Професійно-орієнтований підхід до поняття «компетентність» акцентує увагу на здатності індивіда ефективно реалізовувати професійні завдання, інтегруючи знання, уміння, навички та соціально прийнятні норми у процесі професійної діяльності. Представниками цього підходу в українському науковому дискурсі є Н. Бібік, О. Муковіз, Н. Ничкало, Л. Хоружа, Л. Губерський та ін.

Так, Л. Хоружа розглядає професійну компетентність як здатність до результативної професійної діяльності, що передбачає інтеграцію знань, практичних навичок і ціннісних орієнтацій [113]. О. Муковіз наголошує на її комплексному характері, підкреслюючи, що компетентність вчителя містить не лише високий рівень науково-теоретичної й практичної підготовки, а й здатність до творчої педагогічної діяльності, взаємодії з учнями, застосування сучасних освітніх технологій і досягнення значущих результатів на основі педагогічного партнерства [103].

Позиція Н. Бібік зосереджена на міждисциплінарному підході до формування компетентностей, що особливо актуально в гуманітарній освіті. Науковиця підкреслює важливість синтезу знань з різних галузей для підготовки конкурентоспроможного фахівця [11; 12].

У дослідженнях Н. Ничкало професійна компетентність трактується як поєднання технічних, соціальних і етичних складових. Її підхід базується на інтеграції освітніх, моральних і ціннісних аспектів, що забезпечують не лише ефективність, а й етичність професійної діяльності сучасного фахівця [108].

У контексті освітнього підходу до трактування компетентності провідне місце посідає її розуміння як результату освітньої діяльності, що містить засвоєння знань, формування умінь і навичок у процесі соціальної взаємодії. Цього погляду дотримуються такі українські науковці, як О. Савченко, О. Пометун, Л. Любарська, О. Губерський, В. Громовий та ін.

Так, О. Савченко, яка наголошує на необхідності розвитку компетентностей із перших років навчання. На її думку, освітній процес має бути спрямований на формування у школярів тих знань і вмінь, які забезпечують адаптацію до вимог сучасного суспільства [137; 138].

Подібного підходу дотримується й В. Громовий визначає компетентність як інтегральну характеристику особистості, що поєднує не лише знання, уміння й навички, а й соціальні та емоційні складники. Особливої уваги він надає процесу формування компетентностей через освітнє середовище та взаємодію [52].

У працях О. Пометун ключовою є ідея компетентнісного підходу, що орієнтує навчання на набуття учнями здатності діяти у різноманітних життєвих ситуаціях. Вона розглядає компетентність як поєднання знань, умінь і практичної здатності до застосування набутих результатів [112; 123].

Узагальнення поглядів окремих науковців (зокрема І. Беха, О. Савченко, О. Пометун та ін.) засвідчує, що концепція компетентності виходить за межі одного наукового підходу та має міждисциплінарний характер. Її зміст охоплює когнітивні, соціальні, емоційні та етичні аспекти розвитку особистості, що зумовлює потребу в комплексному підході до її визначення й формування. Ефективне опанування цього феномену вимагає врахування як знанневих та операційних складників, так і соціальних умінь, ціннісних орієнтацій і моральних якостей.

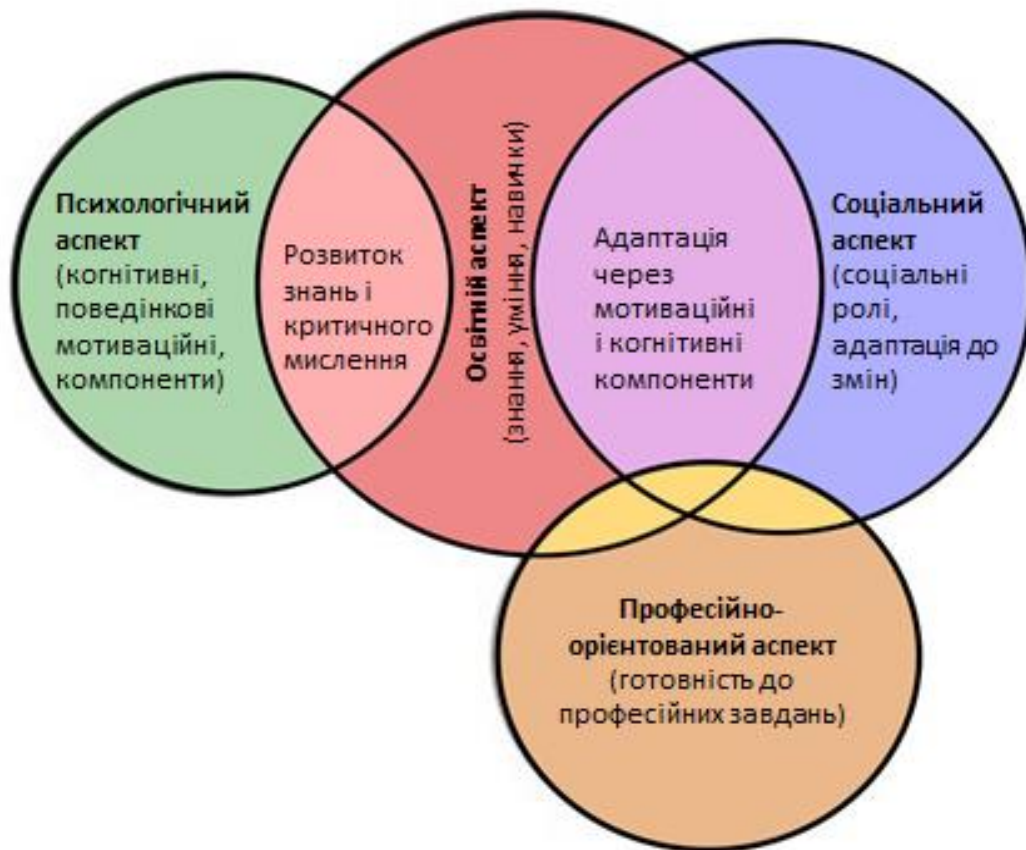


Рис 1.1. Підходи українських науковців до визначення поняття «компетентність»

Діаграма Вена (див. рис. 1.1) візуалізує взаємозв'язок освітнього, психологічного, соціального та професійно-орієнтованого підходів до визначення поняття «компетентність». Освітній підхід відображає значення знань, умінь і навичок, що формуються через навчання та взаємодію (О. Савченко). Психологічний підхід охоплює когнітивні й мотиваційні чинники, що забезпечують соціальну адаптацію й саморегуляцію (І. Бех, В. Рибалка). Соціальний підхід підкреслює роль соціальних навичок та адаптації до змін (В. Огнев'юк, Н. Ничкало). Професійно-орієнтований підхід стосується практичного застосування знань і інтеграції соціальних норм у професійну діяльність (Н. Бібік, Л. Хоружа). Перетин освітнього та психологічного підходів свідчить про необхідність інтеграції когнітивного розвитку з соціальною взаємодією. Освітній та соціальний підходи взаємопов'язані через важливість як академічних знань, так і здатності до адаптації (І. Бех). Соціальний і професійно-орієнтований підходи вказують на значення комунікації у професійній діяльності. Інтеграція всіх чотирьох аспектів формує цілісну компетентну особистість.

Таким чином, компетентність інтегрує освітні, психологічні, соціальні та професійні складові, що є важливим у контексті підготовки педагогічних кадрів. Відповідно до підходів Р. Бояціса, Д. Макклелланда, Дж. Равена, Л. Спенсера, а також українських дослідників І. Беґа, О. Пометун, О. Савченко компетентність визначається як інтегрована характеристика особистості, що містить знання, навички, мотивацію та поведінкові особливості, необхідні для досягнення успіху в житті й професійній діяльності. Спираючись на ці концепції, у подальшому дослідженні ми розуміємо компетентність як інтегральну характеристику особистості, що поєднує знання, навички, ставлення, мотиваційні та поведінкові особливості, необхідні для успішної діяльності в різних життєвих і професійних контекстах.

Розглянемо поняття «соціальна компетентність», який містить елементи поняття «компетентність» і доповнюється характеристиками,

пов'язаними з соціальним контекстом. Соціальна компетентність є однією з ключових складових загальної компетентності, яка визначає здатність особистості ефективно виконувати соціальні ролі, співпрацювати з іншими та адаптуватися до змін у соціальному середовищі. Соціальна компетентність пов'язана з умінням спілкуватися, розуміти соціальні норми та цінності, а також керувати своїми емоціями в соціальних контекстах.

З метою систематизації підходів до визначення поняття «соціальна компетентність» нами було використано кластерний аналіз як метод умовно-логічного групування (див. додаток А.1). У науковій практиці кластерний аналіз застосовується для виявлення структурної подібності між об'єктами дослідження та формування кластерів – відносно однорідних груп за спільними характеристиками. У даному випадку він був використаний як метод якісної типологізації, що дозволив згрупувати наукові підходи українських і закордонних авторів відповідно до домінуючих акцентів у визначенні соціальної компетентності (див. рис. 1.2). На основі порівняльного аналізу дефініцій було виокремлено п'ять кластерів, що відображають основні концептуальні підходи: знаннево-вмінневий, комунікативний, адаптаційний, емоційно-регулятивний та інтегративний. Це дозволило об'єктивно представити змістове розмаїття наукового бачення феномену соціальної компетентності та виявити потенційні напрямки його подальшого педагогічного опрацювання.

Кластер 1 «Соціальні знання та вміння». Цей кластер ґрунтується на уявленні про соціальну компетентність як сукупність знань, умінь та уявлень, необхідних для успішної соціальної взаємодії.

Так, М. Аргайл визначає соціальну компетентність як комбінацію соціальних знань і вмінь, що забезпечують ефективну взаємодію в соціумі [173]. Дж. Мейер і П. Саловой трактують її як комплекс здібностей та знань, які дозволяють людині результативно керувати соціальними взаємодіями [231]. Е. Херлок розглядає соціальну компетентність як систему уявлень і

знань про соціальну поведінку, які сприяють адаптації особистості до соціальних умов [221].

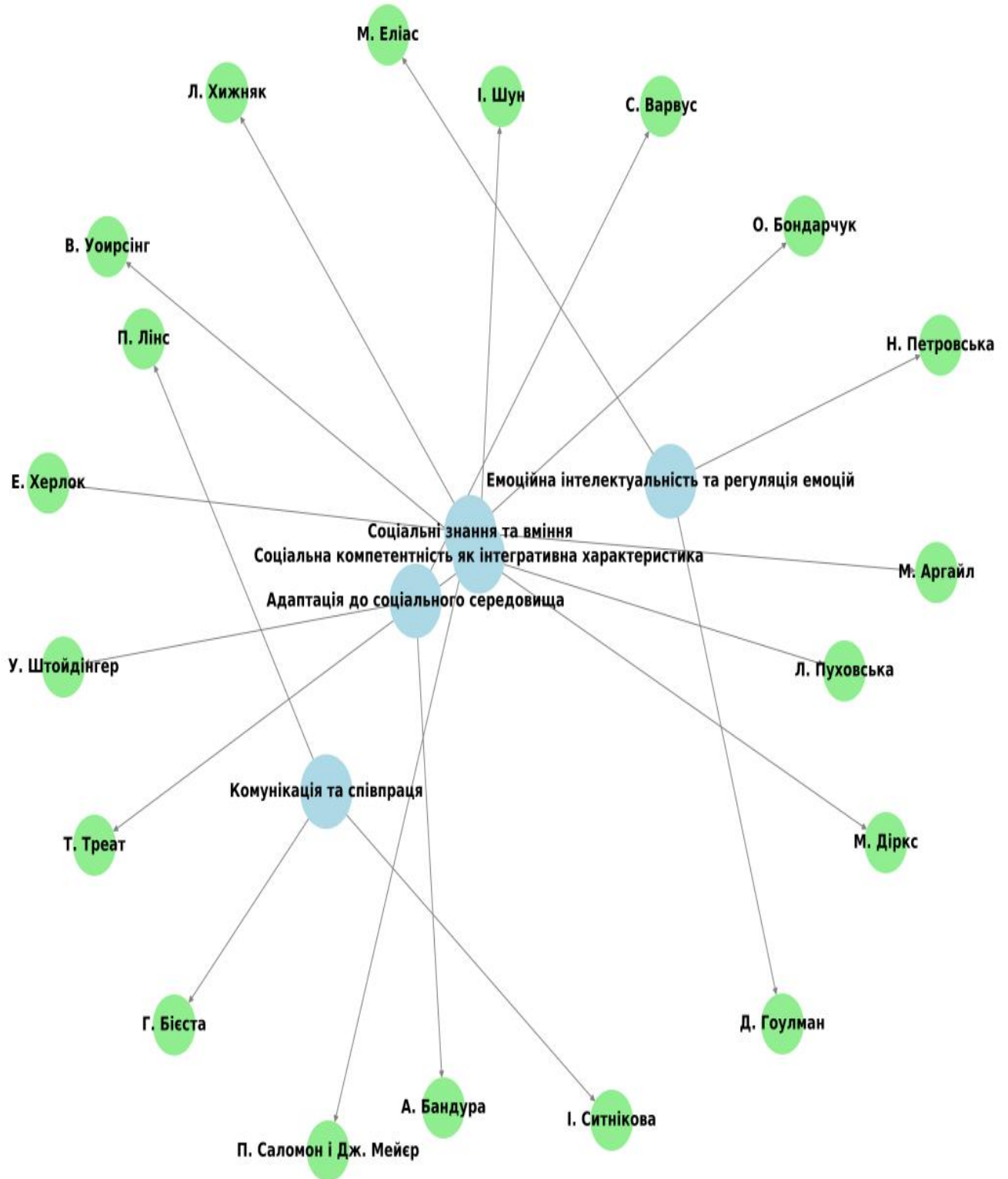


Рис. 1.2. Схема кластерного аналізу поняття «соціальна компетентність»

Подібну позицію поділяє й українська дослідниця О. Бондарчук, яка інтерпретує соціальну компетентність як систему уявлень про соціальну поведінку, сформовану в процесі соціалізації, що є підґрунтям для ефективної взаємодії [17]. Л. Хижняк розширює цю позицію, визначаючи соціальну компетентність як інтегративне утворення, що поєднує знання, вміння та мотиваційні складові, необхідні для ефективного функціонування особистості в соціальних групах і суспільстві загалом [160].

Таким чином, цей кластер підкреслює провідну роль соціальних знань, уявлень та практичних умінь, які формуються в процесі соціалізації й забезпечують здатність особистості адаптуватися до соціального середовища, а також результативно взаємодіяти з іншими. Соціальні знання і вміння, як засвоєний індивідом досвід соціальної поведінки, є необхідною умовою успішної інтеграції в суспільство та побудови ефективних соціальних зв'язків.

Кластер 2 «Комунікація та співпраця». Основна ідея цього кластеру полягає у визначенні соціальної компетентності як здатності до ефективної комунікації та взаємодії з іншими, що є необхідною умовою успішної соціалізації особистості.

Так, Г. Бієста розглядає соціальну компетентність у контексті здатності до соціальної взаємодії, акцентуючи на важливості комунікативних навичок і співпраці як ключових чинників соціального розвитку [180]. П. Лінс також трактує цю якість як здатність до успішної взаємодії з іншими людьми, яка передбачає сформованість комунікативних умінь і готовність до конструктивної співпраці [226]. Українська дослідниця І. Ситнікова характеризує соціальну компетентність як складну інтегративну якість особистості, що містить здатність до адаптації, ефективної комунікації та партнерської взаємодії в умовах стрімких соціальних змін [141].

Отже, соціальна компетентність у межах цього кластеру охоплює не лише здатність до вербального та невербального спілкування, а й готовність до продуктивної співпраці в різних соціальних контекстах. Її формування

потребує розвитку адаптивності, комунікативної гнучкості та навичок взаємодії, що особливо актуально в умовах змінності й динаміки сучасного суспільства.

Кластер 3 «Адаптація до соціального середовища». У межах цього кластеру соціальна компетентність трактується як здатність особистості до адаптації в соціальному середовищі, зокрема в ситуаціях стресу, змін і соціальних викликів.

А. Бандура підкреслює, що прояви соціальної компетентності тісно пов'язані з поведінковими реакціями особистості в умовах напруженості та зовнішнього тиску, коли необхідно мобілізувати внутрішні ресурси для ефективної взаємодії [176; 177]. С. Ваврус також акцентує на адаптивному аспекті, визначаючи соціальну компетентність як здатність ефективно функціонувати в умовах соціального стресу, що зумовлює потребу в гнучкості поведінки та стійкості до змін [257]. У. Штаудінгер розглядає соціальну компетентність як здатність до адаптивної поведінки в складних соціальних ситуаціях, яка реалізується завдяки використанню попереднього досвіду та когнітивних стратегій прийняття рішень [253].

Таким чином, у межах цього підходу соціальна компетентність розглядається крізь призму адаптивної поведінки, заснованої на індивідуальному досвіді, саморегуляції та стратегічному мисленні. Здатність до соціальної адаптації набуває особливої значущості в умовах стресогенних ситуацій, невизначеності та динамічних соціальних змін, що робить її критично важливим компонентом соціальної компетентності.

Кластер 4 «Емоційна інтелектуальність та регуляція емоцій». У межах цього кластеру соціальна компетентність розглядається у тісному зв'язку з розвитком емоційного інтелекту та здатністю особистості до регуляції власних емоцій. Ключова ідея полягає в тому, що ефективна соціальна взаємодія передбачає не лише володіння соціальними знаннями й навичками, а й уміння керувати емоційними станами – власними й чужими.

Один із найвідоміших представників цього підходу, Д. Гоулман, визначає соціальну компетентність як результат інтеграції емоційного інтелекту, знань та вмінь, які є необхідними для ефективного функціонування особистості в соціальних контекстах [55; 200]. М. Еліас акцентує на тому, що соціальна компетентність передбачає здатність регулювати емоції та поведінку у складних ситуаціях взаємодії, що вимагає гнучкості, самоконтролю та емпатії [197; 198]. Н. Петровська, розглядаючи цей феномен у контексті виховної роботи, підкреслює значущість розвитку соціальної компетентності через гармонійне поєднання соціальних знань, умінь і емоційної інтелектуальності [119].

Отже, у межах цього кластеру соціальна компетентність трактується як здатність особистості регулювати власні емоції, розуміти емоційні стани інших і будувати на цій основі конструктивну соціальну взаємодію. Розвинений емоційний інтелект і вміння управляти емоційними реакціями виступають важливими чинниками успішної соціалізації, особливо в умовах напружених або непередбачуваних ситуацій.

Кластер 5 «Соціальна компетентність як інтегративна характеристика особистості». У цьому кластері соціальна компетентність трактується як інтегративна особистісна характеристика, що поєднує різні аспекти соціальної поведінки та забезпечує ефективну взаємодію в суспільстві. Згідно з поглядами М. Діркса, Т. Треата і В. Уорсинга, соціальна компетентність визначається як комплексна якість, що містить комунікаційні навички, адаптивність і здатність до емоційної регуляції – складові, які є критично важливими для результативної соціальної взаємодії [198]. І. Шун, у свою чергу, пропонує інтегративну таксономію соціально-емоційних компетентностей, що охоплює ключові домени їх прояву – від самосвідомості та соціального мислення до управління емоціями й побудови міжособистісних відносин [247]. На думку Л. Пуховської, соціальна компетентність є багатовимірною інтегрованою характеристикою особистості, яка забезпечує її здатність адекватно реагувати на життєві

виклики, зберігаючи внутрішню цілісність і готовність до конструктивної поведінки в соціально значущих ситуаціях [129].

Таким чином, соціальна компетентність у цьому кластері постає як складне багатокomпонентне утворення, що синтезує знання, уміння, емоційний інтелект, здатність до адаптації та саморегуляції. Її інтегративний характер забезпечує ефективне функціонування особистості в соціальному середовищі, підтримку гармонійних міжособистісних стосунків та успішну реалізацію соціальних ролей.

Здійснений кластерний аналіз дозволив виявити різноманіття підходів до визначення соціальної компетентності та їх об'єднання у відповідні групи (кластери). Це свідчить про різноманіття підходів до структури соціальної компетентності, що можуть включати як соціальні знання, вміння, ставлення, уявлення, так і комунікативні навички, здатність до адаптації, емоційний інтелект та інші компоненти. Врахування цих аспектів у подальших дослідженнях може сприяти більш глибокому розумінню соціальної компетентності як складного, багатокomпонентного явища, що вимагає інтегративного підходу для його вивчення та розвитку.

Отже, соціальна компетентність забезпечує ефективну соціальну взаємодію, успішну адаптацію в суспільстві та формується в процесі соціалізації. До її змісту також входить здатність до співпраці, управління соціальними ситуаціями та конструктивного реагування на соціальні виклики, що слугує основою для гармонійної інтеграції особистості в соціальне середовище. І у подальшому під соціальною компетентністю розуміємо інтегральну характеристику особистості, що поєднує соціальні знання, уміння, комунікативні навички, здатність до адаптації, емоційний інтелект і навички емоційної регуляції.

З огляду на викладене, доцільним є аналіз підходів до тлумачення поняття «соціальна компетентність молодших школярів» як одного з ключових у межах нашого дослідження.

У своїх наукових працях К. Рігбі визначає соціальну компетентність як здатність дитини ефективно взаємодіяти з іншими в соціальному середовищі, що містить як когнітивний, так і поведінковий компоненти. Науковець наголошує на значенні соціальної взаємодії, особливо в умовах шкільного життя, де дитина вчиться співпрацювати, вирішувати конфлікти та адаптуватися до колективу. Водночас він підкреслює, що соціальна компетентність передбачає здатність дитини усвідомлювати власні емоції та емоції інших, а також управляти ними, що є необхідною умовою для формування гармонійних стосунків у шкільному середовищі [241].

Е. Фрейденберг розглядає соціальну компетентність молодшого школяра як багатокомпонентну структуру, яка охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти, що забезпечують ефективну взаємодію дитини в соціальному просторі. Зокрема, когнітивний компонент, за її підходом, містить розуміння соціальних норм і здатність до аналізу соціальних ситуацій; емоційний – емпатію та навички саморегуляції; а поведінковий – розвиток соціальних навичок, комунікативної компетентності та вміння розв'язувати конфлікти [213].

Згідно з підходом Д. Гоулмана, соціальна компетентність полягає у здатності людини до ефективної взаємодії з іншими на основі розвитку соціального й емоційного інтелекту. У центрі такого розуміння – уміння розпізнавати та регулювати емоції, розуміти емоційні стани інших (емпатія) і будувати гармонійні взаємини. Дослідник наголошує на важливості таких складових, як конфліктологічна компетентність, ефективна комунікація й соціальна обізнаність, що є визначальними елементами соціального інтелекту й сприяють адаптації особистості в соціальних групах [200].

О. Семенюк інтерпретує соціальну компетентність молодших школярів як здатність дитини ефективно діяти в соціальних ситуаціях, дотримуючись соціальних норм та виконуючи відповідні соціальні ролі, що забезпечує її успішну інтеграцію в соціальне середовище. Дослідниця також підкреслює

значення цілеспрямованої педагогічної підготовки майбутніх учителів як одного з чинників формування цієї якості в учнів [140, с. 41].

Н. Шевчук визначає соціальну компетентність як здатність школяра до ефективного розв'язання соціальних завдань, зокрема у процесі навчальної діяльності. Науковиця звертає увагу на роль шкільних предметів як чинника формування соціальних навичок учнів [166, с. 48].

О. Васильчук акцентує на тому, що соціальна компетентність є здатністю дитини адаптуватися до соціальних вимог і налагоджувати ефективну взаємодію з іншими в позаурочний час, що, на її думку, є особливо важливим для повноцінного соціального розвитку [24, с. 25].

У своєму дисертаційному дослідженні О. Гринь тлумачить соціальну компетентність як здатність до інтеграції соціальних знань і навичок у процесі використання інтерактивних методів навчання, що сприяє успішній соціалізації учнів [51].

На думку Л. Малініної, соціальна компетентність молодших школярів полягає у здатності мобілізувати та застосовувати власні внутрішні ресурси – знання, уміння, установки, риси характеру – для ефективного функціонування в нових умовах. Це містить формування оптимістичного ставлення до життя, уміння орієнтуватися в соціальному середовищі, здійснювати самовизначення, виявляти гнучкість, прагнення до співпраці та постійного розширення власного соціального досвіду [96; 110].

В. Коваленко характеризує соціальну компетентність молодшого школяра як складне особистісне утворення, що поєднує низку взаємопов'язаних компонентів – когнітивно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний, комунікативний, інформаційно-рефлексивний – які в сукупності забезпечують ефективну соціальну адаптацію дитини [69].

Таким чином, підходи до визначення поняття «соціальна компетентність молодшого школяра» відрізняються наголосами на окремих складових: когнітивних, емоційних, поведінкових чи соціально-

інтерактивних. Утім, усі розглянуті автори єдині у тому, що дана компетентність є провідною умовою успішної соціалізації дитини та її здатності до ефективної взаємодії в соціумі.

Відтак, у межах нашого дослідження соціальна компетентність молодшого школяра розглядається як здатність конструктивно комунікувати та співпрацювати з іншими, ефективно вирішувати соціальні завдання, залишатися гнучким у взаємодії в умовах соціальної мінливості, а також володіти навичками стресостійкості, саморегуляції й критичного мислення.

Отже, соціальна компетентність молодшого школяра – це інтегральна особистісна характеристика, що забезпечує здатність дитини адаптуватися до нестабільного соціального середовища, вибудовувати конструктивні соціальні відносини та зберігати емоційну стійкість у стресових ситуаціях.

Структуру соціальної компетентності молодшого школяра активно досліджують як закордонні, так і українські науковці, кожен з яких акцентує увагу на окремих складових, зумовлених особливостями їхніх наукових підходів.

Так, у дослідженні Е. Фрейденберг акцент зроблено на когнітивному, емоційному та поведінковому компонентах. Науковиця зазначає, що дитина має володіти знаннями про соціальні норми, здатністю аналізувати соціальні ситуації й ефективно застосовувати емоційні та соціальні навички для конструктивної взаємодії. Значну роль у цьому контексті відіграють емпатія та саморегуляція, що, на її думку, сприяють побудові продуктивних соціальних стосунків [213].

У межах концепції соціального інтелекту, Д. Гоулман наголошує на значущості емпатії, соціальних навичок та соціальної обізнаності. Він підкреслює, що вміння розуміти емоції інших, встановлювати стосунки та розв'язувати конфлікти є базовими складовими соціального інтелекту дитини, що сприяють її успішній інтеграції в соціальні групи [55; 200].

З погляду К. Рігбі, соціальна компетентність формується в контексті соціальних відносин у шкільному середовищі. Він акцентує на важливості

соціальної підтримки та інтеграції дитини в колектив, розглядаючи ці чинники як необхідні умови успішної соціалізації. Особливу увагу приділено впливу емоційного стану дитини на її соціальну поведінку [241].

У підході Л. Коломієць основну увагу зосереджено на здатності дитини до ефективної взаємодії й адаптації в соціальному середовищі. Авторка виокремлює комунікативні здібності (як вербальні, так і невербальні), соціально-перцептивні навички, а також емоційно-вольові характеристики, зокрема самоконтроль і емпатію [76].

Іншого аспекту торкається І. Бех, який інтерпретує соціальну компетентність як компонент особистісного розвитку. У межах його концепції виокремлюються морально-етичний (розуміння та прийняття етичних норм), комунікативний (уміння вести діалог і слухати), а також емоційно-ціннісний компонент, що передбачає розвиток емпатії й позитивного ставлення до оточення [8; 9].

Згідно з підходом О. Карп'юк, формування соціальної компетентності тісно пов'язане з освітнім процесом. У центрі її уваги – соціальна адаптація учнів, яка розглядається через призму здатності до співпраці, мотивації до взаємодії та культурно-етичного розвитку, що містить засвоєння норм і правил поведінки [68].

На матеріалі досліджень, отриманих у ході вивчення поведінки дітей з мовленнєвими порушеннями, Р. Павлюк обґрунтовує необхідність індивідуального підходу, адаптації навчальних методик і створення спеціальних педагогічних умов. Вона визначає мотивацію до спілкування, розвиток соціальних навичок і підтримку з боку педагогів як ключові чинники формування соціальної компетентності в цієї категорії учнів [115].

Роль позашкільної діяльності у формуванні соціальної компетентності учнів підкреслює В. Скрипніков. На його думку, участь дітей у гуртках, секціях, громадських ініціативах сприяє формуванню таких компонентів, як комунікативні вміння, міжособистісна взаємодія та толерантність. Участь у

неформальних освітніх середовищах, на думку дослідника, формує навички відповідального прийняття рішень і соціальної активності [143].

Комплексну модель соціальної компетентності пропонує Л. Малініна. У її підході виокремлюються п'ять компонентів: когнітивний (знання соціальних норм, аналіз ситуацій), емоційний (емпатія, емоційна регуляція), поведінковий (практичне застосування навичок взаємодії), мотиваційно-ціннісний (ініціативність, відповідальність, позитивне ставлення до соціальних ролей) і рефлексивний (самоаналіз, оцінка власної поведінки) [110]. Такий багатовимірний підхід дозволяє розглядати соціальну компетентність як динамічну систему, що забезпечує успішну адаптацію до соціального середовища.

У контексті структурного аналізу В. Коваленко виокремлює такі компоненти: когнітивно-пізнавальний (знання про соціальні ролі, норми, способи взаємодії), мотиваційно-ціннісний (ставлення до соціальної діяльності, емоційна залученість), поведінково-діяльнісний (конструктивна поведінка, розв'язання конфліктів), комунікативний (усне, письмове та невербальне спілкування) й інформаційно-рефлексивний (здатність до самоаналізу соціальної поведінки) [69]. Представлена структура дозволяє трактувати соціальну компетентність як цілісний процес, що охоплює знання, мотивацію, дії, взаємодію та рефлексію.

У межах дослідження було здійснено контент-аналіз наукових підходів до визначення структури соціальної компетентності молодшого школяра (див. додаток А.2). Метою цього аналізу стало виявлення спільних і відмінних рис у концептуалізації структури соціальної компетентності, визначення ключових компонентів, а також зіставлення позицій українських і закордонних науковців.

Процедура контент-аналізу передбачала кілька послідовних етапів. Насамперед було сформовано корпус джерел, до якого увійшли наукові праці українських та закордонних дослідників, що репрезентують різні підходи до структурування соціальної компетентності в умовах початкової освіти. На

другому етапі здійснено змістовне кодування матеріалів, у результаті чого були виокремлені структурні компоненти, які найчастіше зустрічаються у проаналізованих дослідженнях: когнітивний, емоційний, поведінково-діяльнісний, комунікативний, мотиваційно-ціннісний та рефлексивний. Для кожного з них було визначено критерії оцінювання та відповідні показники, що слугували індикаторами рівня сформованості зазначених складових у дітей молодшого шкільного віку. На завершальному етапі здійснено інтерпретацію отриманих результатів.

Відтак, у більшості підходів особливе місце посідає когнітивний компонент, що зумовлено характером мислення дітей 6–10 років, які переважно спираються на наочність. Саме тому ефективним є засвоєння соціальних норм через приклади, рольові ігри та інші інтерактивні методи, що передбачають активне залучення до моделювання соціальних ситуацій. Так, Ж. Піаже у своїй теорії зазначав, що на етапі конкретних операцій діти поступово усвідомлюють соціальні ролі та їхнє значення у взаємодії [237]. А В. Коваленко підкреслює, що когнітивний розвиток є основою для формування базових соціальних навичок, зокрема через використання інноваційних технологій в освітньому процесі [69, с. 39].

Е. Фрейденберг розглядає когнітивні здібності, як-от здатність аналізувати соціальні ситуації та розуміти соціальні норми, як необхідні передумови ефективної соціальної взаємодії [213]. Д. Гоулман, хоча і зосереджений насамперед на емоційному інтелекті, визнає важливість соціальної обізнаності – розуміння контексту взаємодії та групової динаміки, що становить складову когнітивного аспекту соціальної компетентності [55; 200]. Л. Коломієць досліджує соціально-перцептивні навички, пов'язані з розумінням і застосуванням соціальних норм у повсякденному житті [76]. І. Бех акцентує на морально-етичних аспектах, які формуються на когнітивній основі й передбачають здатність до усвідомлення цінностей і етичних норм [8; 9]. До когнітивного компонента О. Карп'юк відносить також навички соціальної адаптації, важливі для орієнтації у нових ситуаціях

[68]. Л. Малініна інтегрує цей компонент у межах соціально-емоційного навчання, підкреслюючи значення рефлексії у процесі осмислення соціального досвіду [110]. В. Коваленко розглядає когнітивний аспект у контексті здатності дитини усвідомлювати соціальні правила й застосовувати їх у різних ситуаціях [69].

Загалом, у більшості проаналізованих підходів когнітивний компонент визнається фундаментальним у структурі соціальної компетентності молодшого школяра, хоча наголоси варіюються: закордонні дослідники більше зосереджені на загальному розумінні соціальних норм і контекстів, тоді як українські науковці акцентують на взаємозв'язку когнітивних, моральних та адаптивних складових.

Емоційний компонент є ще одним елементом соціальної компетентності. Вікові особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку зумовлюють їхню відкритість до засвоєння емпатії як провідного механізму соціальної взаємодії. Саме в цей період діти вчаться розпізнавати емоції інших і відповідно реагувати, що є передумовою гармонійного співжиття в колективі. Дж. Хекман підкреслює, що здатність до емоційної регуляції у молодшому віці є запорукою ефективної взаємодії у груповому середовищі [219]. І. Гавриш пов'язує розвиток емоційної сфери з емоційною відповіддю дорослого на поведінку дитини, що сприяє формуванню первинних соціальних навичок [31].

У підході Е. Фрейденберг емпатія та саморегуляція виступають базовими елементами емоційного розвитку, які забезпечують конструктивну взаємодію [213]. Д. Гоулман трактує емпатію як центральну складову емоційного інтелекту, що формує основу для якісного спілкування та розуміння інших [55; 200]. К. Рігбі, аналізуючи проблеми булінгу, акцентує на впливі емоційного стану дитини на її поведінку, підкреслюючи необхідність розвитку емоційної чутливості у шкільному середовищі [241].

Українські науковці також активно досліджують емоційний компонент. Л. Коломієць наголошує на значенні таких емоційно-вольових якостей, як

самоконтроль і здатність до емпатії, у формуванні соціальної компетентності [76]. І. Бех зосереджується на емоційно-ціннісних засадах, які формують позитивне ставлення до інших [8; 9]. У підході О. Карп'юк мотиваційний компонент тісно пов'язаний з емоційною включеністю до соціальної діяльності [68]. Л. Малініна обґрунтовує значущість розвитку емоційного інтелекту в межах соціально-емоційного навчання [110]. Водночас, В. Коваленко містить емоційний елемент до мотиваційного блоку, що вказує на функціональну єдність афективної й мотиваційної сфер [69].

Аналіз засвідчив, що в підходах українських науковців переважає акцент на мотиваційно-ціннісних та адаптивних аспектах, тоді як закордонні дослідники здебільшого зосереджуються на соціально-емоційних навичках, емпатії, емоційній регуляції та розвитку емоційного інтелекту. Отримані результати дозволили не лише систематизувати наукові уявлення про структуру соціальної компетентності, а й слугували основою для конструювання власної моделі цього феномену, адаптованої до потреб початкової школи.

Узагальнюючи результати аналізу наукових підходів до структури соціальної компетентності молодших школярів, доцільно представити її як цілісне утворення, що формується поступово – від мотиваційно-ціннісних основ до когнітивного усвідомлення, практичного застосування, емоційного переживання, адаптації до соціальних умов і рефлексивного осмислення соціального досвіду:

1. Мотиваційно-ціннісний компонент: мотивація до співпраці (внутрішнє бажання брати участь у соціальній діяльності, допомагати іншим і співпрацювати для досягнення спільних цілей; прагнення до розвитку: бажання розвивати свої соціальні навички та знання для покращення якості власної соціальної взаємодії та успішної адаптації до нових умов).

2. Когнітивний компонент: знання соціальних норм і ролей (містить усвідомлення соціальних правил, ролей, прийнятних моделей поведінки в різних соціальних контекстах; розуміння соціальних ситуацій: здатність

розпізнавати соціальні динаміки, аналізувати їх та приймати відповідні рішення).

3. Поведінково-комунікативний компонент з адаптивною складовою: соціальні навички: здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми через комунікацію, співпрацю, вирішення конфліктів та побудову відносин на основі взаємної поваги; вербальна та невербальна комунікація (уміння будувати ефективну комунікацію за допомогою мови, жестів, міміки та інтонацій, відповідно до соціальних норм і контексту; активне слухання: здатність слухати інших, правильно сприймати інформацію, вести діалог і взаємодіяти в групі); адаптація до соціальних викликів (здатність реагувати на різкі зміни в соціальному оточенні, такі як вимушена ізоляція через епідемію або інші надзвичайні обставини; психоемоційна стійкість: здатність зберігати психічне здоров'я та конструктивну поведінку у важких життєвих ситуаціях, підтримувати рівновагу між емоційною стабільністю та активністю).

4. Емоційний компонент: емпатія і співчуття (здатність розуміти та реагувати на емоції інших людей, виявляти співчуття та підтримку, особливо в стресових ситуаціях; оптимістичне ставлення: формування позитивного емоційного ставлення до соціальних взаємодій та власної ролі в суспільстві; ціннісна орієнтація: розвиток морально-етичних принципів, таких як чесність, справедливість, відповідальність та гідність; стресостійкість (уміння зберігати емоційну рівновагу та діяти конструктивно в умовах стресу, спричиненого соціальними викликами, такими як пандемія чи війна тощо).

5. Рефлексивний компонент: самоаналіз соціальної поведінки (здатність аналізувати власні дії та соціальні взаємодії, розуміти свої сильні та слабкі сторони, вчитися на помилках; критичне мислення: вміння оцінювати соціальні ситуації, розпізнавати потенційні ризики та знаходити шляхи їх подолання).

Таким чином, представлена структура соціальної компетентності молодшого школяра відображає комплексний підхід до формування соціальної компетентності молодших школярів, враховуючи як традиційні компоненти (знання, комунікативні навички), так і виклики мінливої сучасності. Стресостійкість і адаптивність відіграють ключову роль у сучасних реаліях, тому вони інтегровані в поведінковий і адаптивний компоненти.

1.2. Сутність, структура та зміст готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів

Готовність до різних видів педагогічної діяльності є предметом наукового інтересу вітчизняних науковців. Сутність, структура, критерії та рівні готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти вивчали О. Варецька [21; 22], Т. Гуркова [54], О. Муращенко [107], Р. Пріма [125], О. Рома [131], Ю. Руднік [133], Сараєва І.[106], Н. Тягло [149] та ін.; майбутніх учителів початкової школи – О. Будник [14], О. Васильчук [24], О. Гончарук [48], М. Ковальчук [71], Л. Колбіна [74], О. Ліннік [86], М. Марко [97], М. Нестеренко [109], Р. Пріма [126]; Л. Петрик [118], Ю. Саєнко [139], О. Семенюк [140], Т. Тутова [148], Л. Чередник [163], О. Шквир [167] та ін. Водночас готовність вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів є маловивченим і актуальним предметом наукових досліджень.

Перш ніж детально розглянути поняття «готовність учителя початкових класів до формування соціальної компетентності учнів» торкнемося питання визначення дотичного поняття, такого як «підготовка вчителя». Наголосимо лише на тих положеннях, які вважаємо важливими в контексті нашого дослідження.

Отже, за словником з освіти та педагогіки поняття «підготовка» трактується як формування та збагачення знань, умінь, навичок та настанов,

яких потребує особистість для продуктивного виконання поставлених завдань [144]. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «підготовка» розглядається як дія за значенням підготувати, запас знань, навиків, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності [27].

У словнику з освіти та педагогіки професійна підготовка визначається як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, особистісних якостей, трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [143]. Науковиця І. Гавриш зазначає, що термін «підготовка», який тісно пов'язаний з фаховою освітою та базується на концепції безперервного навчання, збагачує поняття готовність; підготовка до професії розглядається як процес формування готовності до неї, а готовність як результат професійної підготовки [31].

Підготовка вчителя в українській педагогічній науці розглядається як багатогранний і комплексний процес, що містить різні компоненти, залежно від специфіки професійної діяльності та цілей освіти. Аналіз визначень поняття «підготовка вчителя/майбутнього вчителя початкових класів» у дисертаційних дослідженнях українських науковців дозволив виділити кілька складових підготовки вчителів початкових класів (див. Додаток А.3).

Важлив місце у підготовці вчителів початкових класів. займає комплексність і системність процесу. Так, дослідниця О. Будник визначає підготовку вчителя як складову частину системи професійної підготовки, яка охоплює різні аспекти педагогічної діяльності: мету, завдання, методи, форми та критерії оцінки ефективності. Вона підкреслює, що підготовка повинна бути цілісним процесом, що формує готовність учителя до роботи з учнями [14]. З точки зору Т. Гуркової підготовку слід розглядати як цілеспрямований процес, спрямований на розвиток когнітивних і практичних компетенцій, що забезпечують ефективну діяльність вчителя у навчальному процесі [54].

Друга складова стосується спеціалізованих завдань підготовки вчителя. О. Гончарук акцентує увагу на підготовці вчителів до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів, що містить формування загальних і фахових компетентностей для успішного проведення освітнього процесу поза межами класної роботи [48]. У своїй роботі О. Рома розглядає підготовку вчителів до застосування ігрових методів навчання засобами LEGO як спеціалізований процес, спрямований на формування готовності вчителів до використання ігрових стратегій у навчанні [131].

Третя складова підготовки вчителя початкових класів – використання технологій в освітньому процесі. Науковець О. Муковіз розглядає підготовку вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій як важливий елемент сучасної освіти, що формує психолого-педагогічну готовність учителя до роботи в системі неперервної освіти [103]. Л. Петрик підкреслює необхідність оволодіння медіазасобами для ефективного використання їх в освітньому процесі, особливо на уроках іноземних мов, що дозволяє зробити навчання сучасним і цікавим для учнів [118].

Наступна складова стосується підготовки вчителя до роботи з окремими категоріями учнів. Т. Тутова досліджує підготовку до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів як процес, що допомагає вчителю ефективно працювати з учнями різних рівнів підготовки та соціальних статусів. Це забезпечує високу результативність освітнього процесу в різноманітних групах [148]. Л. Чередник акцентує увагу на вихованні учнів на засадах толерантності та гуманізму, що є ключовими принципами соціалізації та формування моральних якостей у дітей [163].

Окрім цього, деякі вчені виділяють науково-дослідницьку складову в підготовці вчителів. Так, Н. Тягло підкреслює важливість формування готовності вчителів до організації та супроводу наукових досліджень учнів, що сприяє розвитку їх наукової діяльності [149]. О. Шквир розглядає підготовку вчителя як поетапний процес формування дослідницької

компетентності, що є важливим елементом сучасної педагогічної діяльності [167].

Таким чином, підготовка вчителя визначається як багатокомпонентний процес, що охоплює як загальні, так і спеціалізовані складові: підготовку до роботи з різними категоріями учнів, технологічну й науково-дослідницьку складову тощо. Цей процес спрямований на забезпечення високого рівня професійної компетентності вчителів, що є необхідним для ефективної педагогічної діяльності в сучасному освітньому середовищі.

Представлений вище аналіз дає змогу уточнити поняття «підготовка вчителя початкових класів» з огляду на предмет нашого дослідження.

Підготовка вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів цілісний і багатокомпонентний процес, спрямований на оволодіння педагогами знаннями, вміннями, навичками та ставленнями, які необхідні для формування соціальної компетентності учнів.

Відтак, процес підготовки вчителів початкових класів до формування СК учнів містить формування мотиваційно-ціннісних орієнтацій, педагогічних компетентностей, практичних навичок роботи з різними соціальними групами дітей, використання інтерактивних та інноваційних методів навчання, таких як ігрові методики та інформаційно-комунікаційні технології. Важливою складовою є також підготовка вчителів до взаємодії з учнями в контексті толерантного та інклюзивного виховання, що забезпечує всебічний розвиток соціальних навичок учнів і їх успішну адаптацію в соціумі.

Перейдемо до аналізу ключового для цього підрозділу питання. У науково-довідковій літературі поняття «готовність» трактується неоднозначно:

- властивість і стан за значенням готівий або бажання: внутрішня потреба чого-небудь, зацікавленість у здійсненні чого-небудь, володінні чим-небудь [27];

- готовність до дії (з англ. readiness to action) визначається як стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій [170];

- стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [60].

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях поняття готовності до професійної діяльності визначається як системна якість особистості, яка формується у процесі професійної підготовки і базується на понятті «готовність до діяльності» – стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [35, с. 137].

Готовність учителя до діяльності у науково-педагогічних дослідженнях розглядається щонайменше у двох площинах: теоретичній та психологічній.

Теоретична готовність розглядається вченими з різних позицій: системність знань (формування системи знань, які охоплюють педагогічні, психологічні, методичні та спеціальні дисципліни, що забезпечує учителів основами для ефективної організації освітнього процесу) [21; 22; 48; 71; 74; 109; 163]; інтеграція теоретичних знань і практики (інтеграція знань з різних галузей освіти з практичними вміннями та навичками; містить застосування теорії на практиці, що дозволяє вчителям ефективно виконувати свої професійні обов'язки) [54; 97; 133; 148; 167]; орієнтація на спеціалізацію (теоретична підготовка повинна враховувати специфіку професійної діяльності вчителя; знання, які отримує вчитель, мають бути адаптовані до конкретних умов праці, наприклад, до роботи з певними віковими групами або з використанням спеціальних методик) [71; 107; 139]; постійне оновлення знань (постійне оновлення знань вчителів відповідно до сучасних вимог освіти, у тому числі освоєння нових освітніх технологій, методик і підходів, що дозволяє вчителям залишатися конкурентоспроможними та ефективними у своїй професійній діяльності) [54; 71; 74; 133; 163]; гнучкість і адаптивність (теоретична підготовка вчителів має бути гнучкою та адаптивною, що

дозволяє їм швидко реагувати на зміни в освітній сфері та адаптувати свої знання і вміння до нових умов і вимог) [86; 107; 131; 149]; формування науково-дослідницької компетентності (містить розвиток науково-дослідницької компетентності, що передбачає здатність вчителів до проведення наукових досліджень у галузі освіти, аналізу отриманих результатів і їхнього застосування для підвищення якості навчання) [149; 167].

Ці позиції відображають різні аспекти теоретичної підготовки вчителів, які є необхідними для формування висококваліфікованих педагогів, здатних успішно реалізовувати свої професійні завдання в умовах сучасної освіти.

Психологічна готовність особистості вчителя забезпечує внутрішню підготовленість вчителя до виконання своїх професійних обов'язків, включаючи управління емоціями, стресостійкість та адаптацію до змін (О. Будник, О. Варецька, О. Гончарук тощо) та охоплює такі елементи, як професійна спрямованість, мотивація до педагогічної діяльності, психологічна стійкість і здатність до самоконтролю:

1. Професійна спрямованість і мотивація: передбачає наявність у вчителя чіткої професійної спрямованості та високого рівня мотивації до виконання своїх обов'язків. Це містить усвідомлення важливості своєї професії, бажання постійно вдосконалюватися, а також позитивне ставлення до учнів і до освітнього процесу в цілому [74; 97; 163].

2. Емоційна стабільність та стресостійкість: для успішної реалізації професійних завдань вчителю необхідно мати високий рівень емоційної стабільності та стресостійкості. Психологічна готовність містить здатність вчителя керувати своїми емоціями, залишатися спокійним у стресових ситуаціях і підтримувати позитивний психологічний клімат у класі [71; 107; 133].

3. Рефлексія та самоконтроль: передбачає вміння вчителя аналізувати свої дії, оцінювати їх ефективність і вносити необхідні корективи.

Рефлексивна здатність дозволяє вчителю постійно вдосконалювати свою професійну діяльність [139; 149; 167].

4. Здатність до міжособистісної взаємодії: передбачає розвиток комунікативних навичок, емпатії, толерантності та здатності будувати конструктивні відносини з учнями, колегами та батьками [86; 131; 163].

Ці компоненти психологічної готовності забезпечують не лише внутрішню готовність учителя до професійної діяльності, але й його здатність підтримувати позитивний психологічний клімат у класі, ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу та постійно вдосконалювати свою професійну діяльність.

Відтак, для нашого дослідження важливо уточнення змісту ключових компонентів теоретичної та психологічної готовності вчителів початкових класів: системність знань, їх інтеграція з практикою, а також емоційна стійкість і професійна мотивація, які забезпечують ефективне формування соціальної компетентності учнів, і дозволяє вчителям адаптуватися до сучасних викликів в освіті та успішно реалізовувати свої професійні завдання.

Звернімося до більш ґрунтовного аналізу підходів науковців щодо визначення поняття «готовність учителя початкових класів» та структури цієї готовності в змістово дотичних до нашого дослідження наукових працях. Теоретичне опрацювання дисертаційних досліджень (див. Додаток А.4) дало змогу виокремити різноманітні наукові підходи до тлумачення сутності поняття «готовність учителя початкових класів»:

1. Готовність як особистісно-професійне утворення, що містить систему знань, умінь, навичок, мотивів, цінностей, установок і особистісних якостей. Цей підхід підкреслює інтеграцію різних аспектів особистості, які забезпечують ефективне виконання професійних функцій. Зокрема, Л. Чередник [163] зазначає, що готовність майбутніх учителів до толерантного виховання молодших школярів визначається як цілісне особистісно-професійне утворення, що дозволяє майбутнім учителям

ефективно реалізовувати толерантне виховання в освітньому процесі. А науковця О. Рома [131] вбачає у готовності вчителів до використання ігрових методів як складне особистісно-професійне утворення, яке містить системну інтегративну якість для ефективного застосування ігрових методів у навчанні. У своєму дослідженні О. Ліннік [86] розглядає готовність майбутнього вчителя як особистісне утворення, що забезпечує внутрішні мотиви діяльності, педагогічну самосвідомість, педагогічні здібності, знання, вміння та навички, здатність до інтегрування знань, професійно значущі якості особистості. Воно містить особистісну складову (педагогічна самосвідомість, інтерес до діяльності, потреба в ній, мотиви діяльності) та процесуальну (педагогічні здібності, знання про предмет і способи діяльності, навички й уміння, професійно значущі якості) і мобілізує особистість на включення у професійну діяльність.

1. Готовність як результат професійної підготовки. Деякі автори визначають готовність як результат професійної підготовки, що охоплює оволодіння систематизованими знаннями, уміннями і навичками, а також розвиток професійно важливих якостей. Так, О. Будник визначає у своїй роботі, що готовність майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності розглядається як результат їхньої професійної підготовки, що містить оволодіння знаннями, уміннями, навичками і розвиток професійно важливих якостей [14].

2. Готовність як цілісна інтегральна характеристика. Готовність представлена як цілісна інтегральна характеристику особистості, яка містить мотиваційні, когнітивні, операційні та рефлексивно-корекційні компоненти. І на думку авторів, вона є необхідною для ефективного виконання педагогічних завдань. А саме, М. Марко визначає готовність вчителів як цілісну інтегральну характеристику особистості, що містить мотиваційні, когнітивні, операційні та рефлексивно-корекційні компоненти [97]. Науковиця Л. Колбіна підтримує подану думку і визначає готовність як здатність майбутніх учителів усвідомлено і відповідально виконувати

завдання з формування ціннісних орієнтацій у дітей молодшого шкільного віку, що містить відповідні знання, уміння, навички та установки [74].

3. Готовність як структурне утворення. На думку науковців, готовність вчителів як структурне утворення містить мотиваційно-ціннісні орієнтації, знання, уміння, навички та рефлексивні якості. Цей підхід підкреслює важливість наявності чітко визначеної структури компонентів, що забезпечують педагогічну діяльність. Зокрема, О. Муращенко вважає готовність вчителів складним структурним утворенням, що містить цінності, мотиви, здібності, компетентності та особистісні якості, які дозволяють успішно реалізовувати інтегративний підхід освіти [107]. Ю. Руднік визначає готовність учителя як структурне утворення особистості, яке містить мотиваційні установки, знання та практичні вміння [133].

Ці позиції демонструють різноманітність поглядів на формування та зміст готовності вчителів до професійної діяльності, відображаючи як загальні, так і специфічні аспекти підготовки педагогів.

Отже, на основі теоретичного аналізу джерел можна уточнити визначення поняття «готовність вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів» як інтегративну характеристику особистості вчителя, що містить:

1. Теоретичну готовність: систематизовані знання з педагогіки, психології, методики навчання, які забезпечують розуміння сутності соціальної компетентності та шляхів її формування в учнів; здатність інтегрувати теоретичні знання з практикою, адаптувати педагогічні стратегії до конкретних умов навчання та розвитку учнів.

2. Психологічну готовність: мотивацію та професійну спрямованість до розвитку соціальних компетентностей учнів; емоційну стійкість, здатність управляти власними емоціями та створювати позитивний психологічний клімат у класі, що сприяє формуванню соціальних навичок у дітей; рефлексивні здібності, що дозволяють аналізувати свою діяльність, коригувати підходи до навчання та взаємодії з учнями.

3. Практичну готовність: здатність до реалізації педагогічних технологій і методик, спрямованих на формування соціальної компетентності в учнів; зміння створювати середовище, яке підтримує соціальну взаємодію, сприяє розвитку комунікативних навичок, емпатії та відповідальності у дітей.

4. Соціальну готовність: навички ефективної комунікації з учнями, їхніми батьками та колегами, що є важливими для розвитку соціальної компетентності; здатність до співпраці та активної участі у соціальних проєктах та ініціативах, які сприяють розвитку соціальних навичок у дітей.

Таким чином, готовність учителя початкових класів до формування соціальної компетентності учнів є інтегративною характеристикою, яка об'єднує теоретичні знання, психологічну підготовленість, практичні навички та соціальну активність, що забезпечує успішне формування у дітей здатності до ефективної соціальної взаємодії та адаптації в суспільстві.

У науковій літературі готовність до професійної діяльності досліджується за її структурними компонентами. Так, науковицею І. Гавриш виокремлено два рівні аналізу підходів до визначення структури готовності до професійної діяльності – загальнотеоретичний і професіографічний [31].

Загальнотеоретичний підхід базується на принципах формування готовності до професійної діяльності незалежно від конкретної професії. У рамках цього підходу готовність розглядається як багатокомпонентна структура, що містить когнітивні, мотиваційні, емоційно-вольові та поведінкові компоненти. Готовність трактується як система, яка охоплює внутрішні якості особистості та спрямована на професійне самовдосконалення. Особлива увага звертається на загально-психологічні аспекти готовності, такі як професійна мотивація, спрямованість на діяльність, а також загальні пізнавальні знання та навички, що є універсальними для будь-якої професії.

Професіографічний підхід до визначення структури готовності щодо професійної діяльності фокусується на детальному описі вимог до конкретної професії через професіограму. Професіограма шукає ключові аспекти,

необхідні для успішної професійної діяльності. Поданий підхід підкреслює важливість спеціальних знань, які охоплюють як предметні, так і методичні аспекти. Для вчителів це містить знання педагогіки, методики викладання, психології та інших дисциплін, пов'язаних із навчальним процесом [32].

Професійна готовність розглядається як складне, структурно насичене поняття. Це зумовлює потребу в аналізі різних наукових підходів до визначення її компонентного складу, оскільки для подальшого дослідження принциповим є виокремлення тих компонентів, які формують готовність учителя початкових класів до розвитку соціальної компетентності учнів.

З-поміж взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів фахової підготовки, що забезпечують позитивний результат професійного становлення та формування професійної компетентності майбутнього вчителя, І. Хижняк виокремила в структурі готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, проєктивний. [159].

У своїх роботах Р. Пріма і Д. Пріма визначають готовність учителя початкової школи як інтегративну особистісно-професійну характеристику, що забезпечує ефективну взаємодію в умовах післядипломної педагогічної освіти. На думку авторів готовність учителя початкових класів до ефективної взаємодії складається з кількох ключових компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційно-діялісного, емоційно-рефлексивного та самоактуалізаційного [125]. А у структурі професійно-комунікативної компетентності, яка визначається як інтегративне особистісно-професійне утворення, що забезпечує ефективну педагогічну діяльність Р. Пріма, Д. Пріма, К. Десятник виділяють чотири основні компоненти: мотиваційний, когнітивний, діялісно-практичний та емоційно-рефлексивний [126].

До основних компонентів професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи І. Пальшкова віднесла такі: когнітивний (система знань про цілі, призначення, способи реалізації педагогічної діяльності в системі

початкової освіти, дитину як об'єкта і суб'єкта освітнього процесу та ін.); діяльнісно-поведінковий (система культуровідповідних дій педагога, його поведінки); ціннісно-орієнтаційний (система моральних орієнтирів, настанов і мотивів, що визначають гуманістичну спрямованість дій учителя) [116].

У структурі готовності майбутнього вчителя початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання, Л. Бекіровою були виділені наступні компоненти: ціле-мотиваційний, змістовний, операційний, рефлексивний, інтеграційний [7].

Методичну компетентність учителя математики С. Скворцова розглядає як теоретичну і практичну готовність до проведення занять з математики за різними навчальними комплектами та спроможність ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі. Зміст теоретичної готовності розкривається через узагальнене вміння педагогічно мислити, що передбачає наявність аналітичних, прогностичних, проектних і рефлексивних умінь. Під практичною готовністю майбутнього педагога до проведення уроків математики С. Скворцова розуміє набуття ним досвіду застосування складових теоретичної готовності на практиці: через імітацію майбутньої педагогічної діяльності під час рольових ігор, через проектну діяльність з розв'язування методичних проблем тощо [143].

У своєму дослідженні О. Муковіз, Н. Кузнєцова аналізують сучасні концепції та підходи до формування методичної компетентності вчителів, зокрема акцентують увагу на інтегративному підході, який поєднує теоретичні знання з практичними навичками, і зазначають провідну роль рефлексії та безперервного професійного розвитку у вдосконаленні методичної компетентності педагогів [103].

З ряду проаналізованих нами досліджень (див. Додаток А.5) можна виділити такі спільні компоненти структури готовності вчителів початкових класів:

Мотиваційний компонент готовності вчителів до професійної діяльності є базовим та фундаментальним у всіх розглянутих дослідженнях.

У всіх досліджених випадках мотиваційний компонент містить внутрішні мотиви, інтереси та професійні установки, які стимулюють вчителя до виконання своїх обов'язків. Цей компонент часто розглядається як базовий і основний для формування готовності вчителя до професійної діяльності. Також, автори підкреслюють важливість усвідомлення вчителями значущості своєї діяльності, що формує позитивне ставлення до обраної професії та сприяє ефективності їхньої роботи.

Поданий компонент охоплює внутрішню мотивацію та емоційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності (О. Будник), формує стійке бажання й готовність до професійної реалізації (М. Ковальчук), включає прийняття цінності дитинства й гри, а також позитивне ставлення до педагогічної та ігрової діяльності (О. Рома). За Л. Чередник, цей компонент охоплює професійні мотиви, інтереси й цінності, які стимулюють педагога до активної діяльності.

Незважаючи на загальну спільність поглядів, дослідники акцентують увагу на різних змістових аспектах мотивації, що відображається у варіативності назв компонентів та їхніх функціональних характеристиках. Так, в одному з підходів наголос зроблено на ціннісно-мотиваційному компоненті, який охоплює професійні настанови та цінності, що визначають ставлення вчителя до науково-дослідної діяльності [148]. О. Муковіз підкреслює необхідність усвідомлення потреби в оволодінні теорією й технологією дистанційного навчання, що здійснюється через самоосвітню діяльність на рівні самореалізації [103]. Позиція О. Муращенко полягає у виокремленні аксіологічно-мотиваційного компонента, орієнтованого на формування мотивації особистісного зростання та професійного вдосконалення в умовах інтегрованого навчання [107]. Ю. Руднік фокусує увагу на мотиваційному компоненті, який пов'язаний із внутрішніми потребами та мотивами щодо впровадження інноваційних освітніх технологій [133].

Розбіжності у термінологічному позначенні компонентів також відображають специфіку дослідницьких акцентів— на цінностях, аксіологічних засадах або особистісному розвитку педагога. Зокрема, вживаються такі назви: мотиваційно-настановчий (Л. Колбіна), аксіологічно-мотиваційний (О. Муращенко, М. Нестеренко), ціннісний (О. Рома), мотиваційно-ціннісний (О. Муковіз, Ю. Саєнко), аксіологічний (Т. Тутова), ціннісно-мотиваційний (Н. Тягло, О. Шквир) тощо.

Когнітивний компонент у різних дослідженнях має спільний фундамент у вигляді систематизованих знань, необхідних для професійної діяльності вчителя. Змістове наповнення компоненту, залежно від предметної області, включає низку ключових знань, необхідних для професійної діяльності вчителя початкової школи.

Так, О. Будник акцентує увагу на засвоєнні системи методологічних та теоретико-методичних знань про соціально-педагогічну діяльність [14]. У підході О. Муковіз центральне місце посідає сформованість особистісно присвоєних знань щодо сучасних інформаційних технологій навчання, організації освітнього процесу в початковій школі, а також способів реалізації фахової діяльності з їх використанням задля професійного становлення і саморозвитку [103]. М. Ковальчук розглядає цей компонент як показник рівня оволодіння специфічними педагогічними технологіями, що включають знання, необхідні для їх ефективного застосування в освітньому процесі [71]. Л. Чередник підкреслює важливість володіння знаннями з теорії толерантного виховання, сформованого полікультурного світогляду та здатності до критичного мислення [163]. Р. Костенко визначає компонент як такий, що охоплює знання і уявлення про професійну діяльність учителя, зокрема способи розв'язання педагогічних завдань [80]. У роботі О. Муращенко основна увага приділяється розумінню сутності, змісту та механізмів інтеграційного підходу в початковій школі [107]. Водночас, О. Варецька наголошує на значущості усвідомлення соціальної місії професії та знаннях, пов'язаних із досягненням професійної мети [21]. У дослідженнях

зустрічається значна варіативність у назві компоненту: пізнавальний (О. Варецька), змістовий (Л. Колбіна), когнітивно-діяльнісний (О. Муращенко, М. Нестеренко) тощо.

Операційно-діяльнісний компонент містить практичні вміння та навички, необхідні для виконання професійних обов'язків учителя. Ці вміння та навички дозволяють вчителю ефективно застосовувати свої знання на практиці, організовувати освітній процес та вирішувати педагогічні завдання. Також, науковці у проаналізованих роботах, наголошують на важливості формування саме практичних умінь і навичок, що є необхідними для успішної реалізації педагогічної діяльності в умовах реального освітнього середовища.

Проте існують певні відмінності у наповненні цього компоненту. Так, у своїй роботі Н. Тягло підкреслює важливість оптимального поєднання репродуктивної і творчої діяльності в процесі формування операційно-діяльнісного компонента, що особливо актуально для проведення педагогічних досліджень [149]. А науковець О. Муковіз наголошує на комплексі майстерних дій і операцій, пов'язаних із використанням технологій дистанційного навчання у професійній діяльності [103]. Тоді як М. Марко у своїх дослідженнях робить акцент в операційно-діяльнісному компоненті на здатності до організації та проведення навчально-виховного процесу з використанням мультимедійних технологій [97]. М. Ковальчук зосереджується на розвитку навичок створення та використання мультимедійного контенту в освітньому процесі як частини операційно-діяльнісного компонента [71]. Науковиця О. Шквир наголошує на формуванні умінь і навичок, необхідних для проведення педагогічних досліджень, підкреслюючи значення творчої діяльності в цьому процесі [167]. У дослідженні О. Рома поданий компонент є синтезом професійних умінь, таких як гностичні, проєктувальні, комунікативні та рефлексивні [131].

Отже, операційно-діяльнісний компонент є одним з ключових компонентів у підготовці вчителів початкових класів. Науковці підкреслюють важливість розвитку практичних вмінь та навичок педагогів, однак роблять акцент на різних аспектах діяльності, залежно від специфіки досліджень. Це відображається в різноманітті підходів до організації освітнього процесу та використання технологій. У деяких авторів є варіації назв компоненту: операційно-діяльнісний (М. Ковальчук, Р. Костенко, О. Ліннік, М. Марко, О. Шквир); діяльнісний (Ю. Руднік, Ю. Саєнко); діяльнісно-поведінковий (О. Гончарук); діяльнісно-комунікативний (Л. Чередник); діяльнісно-технологічний (О. Будник); операційний (Т. Гуркова); операційно-рефлексивний (Л. Колбіна); технологічний (Л. Петрик); конструктивний (О. Рома, Н. Тягло) тощо.

Рефлексивно-корекційний компонент забезпечує можливість для самоконтролю, об'єктивної оцінки власної педагогічної діяльності та її постійного вдосконалення. У більшості досліджень цей компонент включає здатність до аналізу, самооцінки та корекції педагогічних дій, що дає змогу адаптувати методики до конкретного освітнього контексту, сприяти підвищенню якості освітнього процесу та досягати високих результатів у професійній діяльності. Рефлексія розглядається дослідниками як основа для безперервного саморозвитку та професійного зростання педагога, що передбачає не лише критичну оцінку власних дій, а й вироблення висновків для вдосконалення педагогічної майстерності.

Незважаючи на загальну схожість підходів, автори роблять акценти на різних аспектах змісту цього компонента, що зумовлює його варіативне наповнення та назви. Так, О. Будник трактує компонент як здатність до самостійного аналізу й оцінки ефективності педагогічної діяльності [14]. М. Ковальчук акцентує увагу на оцінці ефективності застосування мультимедійних технологій і подальшому коригуванні освітнього процесу [71]. Ю. Руднік підкреслює значення самоаналізу та оцінки власної педагогічної діяльності [133]. Л. Петрик відзначає важливість самоконтролю,

аналізу результатів застосування медіазасобів і внесення відповідних коректив [118]. Н. Тягло, у свою чергу, наголошує на значущості аналізу результатів дослідницької діяльності та корекції методик роботи з учнями на основі отриманих результатів [149].

О. Муращенко виокремлює рефлексивно-оцінювальний компонент, який передбачає не лише саморефлексію й адекватну самооцінку результатів запровадження інтегрованого навчання, а й системну самоорганізацію з орієнтацією на подальше самовдосконалення [107].

Варіативність назв компонента також засвідчує розмаїття акцентів у підходах дослідників: рефлексивний (О. Гончарук, Т. Гуркова, Л. Петрик, Ю. Саєнко, Н. Тягло); рефлексивно-корекційний (М. Ковальчук, Р. Костенко, О. Ліннік, М. Марко); рефлексивно-оцінювальний (О. Муращенко, Н. Нестеренко) тощо.

Водночас у більшості проаналізованих структур готовності вчителів цей компонент не представлений [14; 21; 22; 80; 103; 131; 133; 148; 163; 167], що пов'язано з пріоритетом інших змістових акцентів досліджень або специфікою обраної моделі професійної підготовки.

У проаналізованих дослідженнях можна виокремити специфічні компоненти структури готовності вчителя до певної діяльності: соціально-комунікативний: здатність до ефективного спілкування з учасниками педагогічного процесу, вміння встановлювати й підтримувати комунікативну сферу як в професійному, так і в особистісному сенсі; здатність до професійної адаптації у середовищі освітнього закладу, наявність комунікативних та організаторських здібностей [14]; морально-естетичний компонент: моральна та естетична зрілість, що містить здатність до емпатії.; спроможність долати конфліктні ситуації, знаходити компромісні рішення, налагодження співпраці в процесі соціально-педагогічної взаємодії [14]; емоційний: гордість за професію, естетичне ставлення до професійної майстерності [21]; вольовий компонент: уміння мобілізувати свої сили та долати труднощі на шляху досягнення мети [22]; оцінний: спрямований на

оцінювання результатів своєї діяльності та її коригування з метою підвищення ефективності формування соціально-ціннісних орієнтацій у дітей [74]; продуктивно-творчий: здатність моделювати урок на основі сучасних навчальних технологій, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення [109]; конструктивний: професійні уміння, необхідні для організації, планування та супроводу педагогічних досліджень або ігрової діяльності дітей [131; 149]; аксіологічний компонент, що містить ціннісні орієнтації, що формують моральну і професійну позицію вчителя [148]; комунікативний компонент, який містить вміння та навички педагогічного спілкування, зокрема в умовах різноманітних класів, здатність до організації продуктивної комунікації між учасниками освітнього процесу [148]; прогностичний компонент: забезпечує здатність до передбачення можливих труднощів у співпраці з гетерогенними групами учнів та розробки відповідних педагогічних стратегій [148]; емоційно-ціннісний компонент, що орієнтований на емоційні аспекти, такі як формування толерантності та емпатії в освітньому процесі [140; 163].

Отже, аналіз компонентів готовності вчителя початкових класів свідчить про те, що науковці акцентують увагу на різних аспектах професійної діяльності педагога, підкреслюючи значущість мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного компонентів у загальній структурі його професійної готовності. На підставі узагальнення наукових підходів (див. Додаток А.5) та з урахуванням специфіки системи післядипломної педагогічної освіти, в межах якої здійснюється розвиток готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів, доцільним є виокремлення таких її компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та особистісно-рефлексивного (див. рис. 1.3):

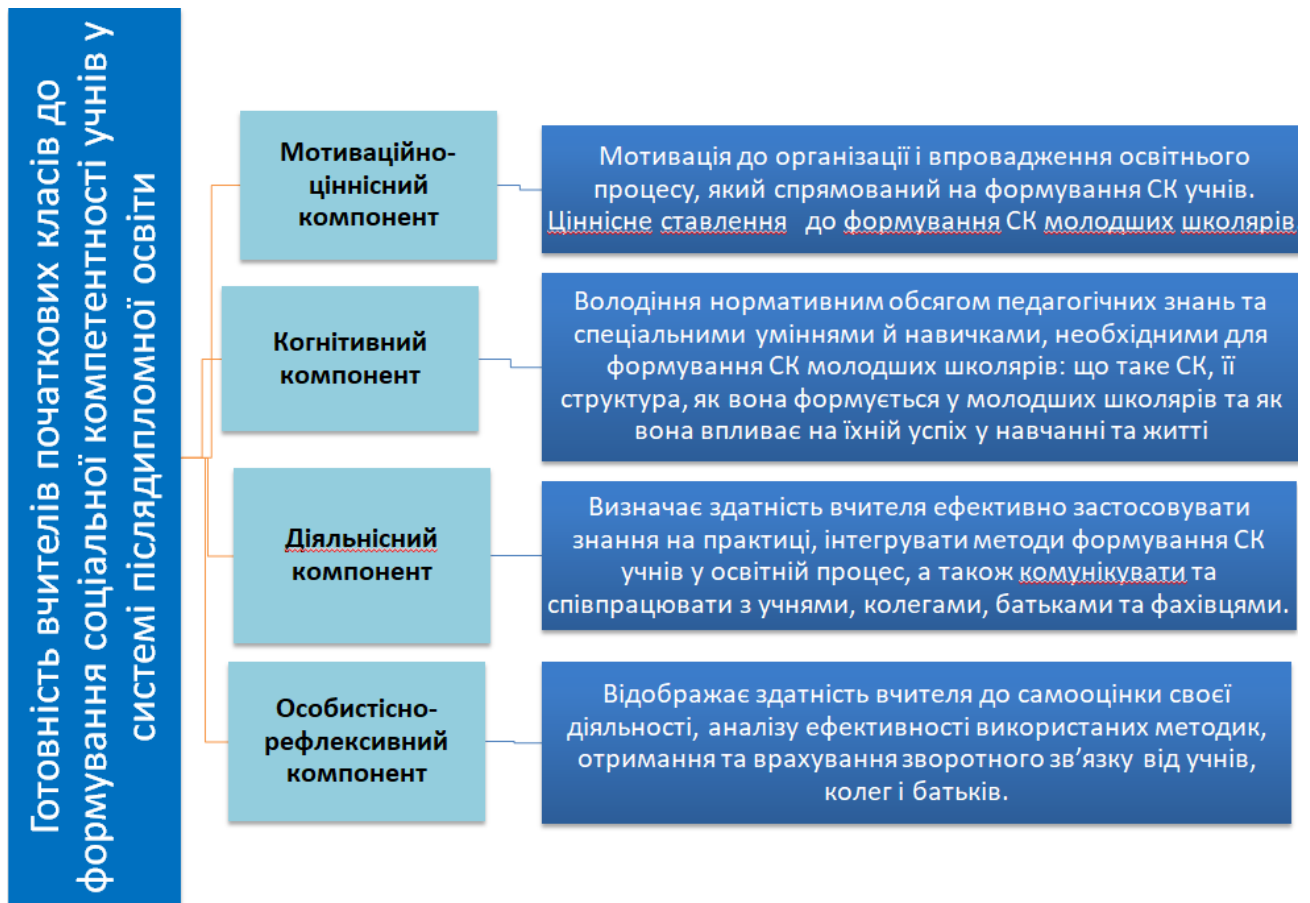


Рис. 1.3. Структура готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів

- *мотиваційно-ціннісний компонент*: визначає ціннісну спрямованість на педагогічну професію та усвідомлене ставлення до процесу формування соціальної компетентності учнів. Він містить *мотиваційну складову*: усвідомлення значущості соціальної компетентності як ключового результату освіти учнів початкових класів; внутрішню мотивацію до організації та впровадження освітнього процесу, спрямованого на формування СК учнів; професійну зацікавленість у створенні соціально сприятливого середовища для розвитку комунікативних, кооперативних та емоційно-регулятивних навичок учнів; орієнтацію на застосування інтерактивних методів навчання, що сприяють активному соціальному навчанню; готовність до рефлексії власної педагогічної діяльності з метою підвищення ефективності формування соціальної компетентності учнів; *складова ціннісного ставлення*:

визнання соціальної компетентності як важливого чинника успішної соціалізації молодших школярів; позитивне ставлення до формування в учнів навичок ефективної комунікації, співпраці, емпатії та відповідальності; відповідальне ставлення до професійного розвитку у сфері педагогічної взаємодії та виховання соціально зрілих особистостей;

- *когнітивний компонент*: забезпечує наявність необхідних знань про соціальну компетентність, її структуру, методологічні основи формування та розвиток в учнів. Він охоплює знання про теоретичні аспекти соціальної компетентності, педагогічні технології та методики, що сприяють ефективному формуванню цих компетентностей у молодших школярів;

- *діяльнісний компонент*: містить вміння і навички, необхідні для організації освітнього процесу, спрямованого на формування соціальної компетентності учнів. Зокрема використання інтерактивних методів навчання, практичних завдань, рольових ігор, проєктів та інших технологій, які сприяють розвитку соціальних навичок і компетентностей у дітей;

- *особистісно-рефлексивний компонент*: охоплює здатність вчителя до рефлексії, самоаналізу та самовдосконалення у процесі формування соціальної компетентності учнів; прагнення проявити себе у соціальній діяльності педагогічного колективу школи; здатність педагога взаємодіяти з суб'єктами освітнього середовища на основі соціальних правил та норм; сформованість особистісних якостей; здатність до соціальної виразності й співпереживання. А також містить особистісні якості педагога, здатність до емпатії, критичного мислення, самоконтролю та адаптації педагогічної діяльності відповідно до потреб учнів та специфіки освітнього середовища.

Зміст кожного з компонентів, критерії, показники та рівні їх розвитку буде розглянуто у другому розділі дисертації (див. п. 2.2).

Зазначимо, що готовність вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів узгоджується з чинним Професійним стандартом вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти [127]. Згідно зі Стандартом, педагог має володіти загальнопрофесійними та

професійними компетентностями, серед яких особливе значення мають соціально-громадянська, комунікативна, емоційно-етична та рефлексивна компетентності.

Зокрема, соціально-громадянська компетентність охоплює здатність дотримуватися етичних норм, створювати сприятливе й безпечне освітнє середовище, забезпечувати партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу. Комунікативна компетентність містить вміння ефективно комунікувати, застосовувати вербальні й невербальні засоби взаємодії. Рефлексивна компетентність передбачає здатність до самопостереження, самоаналізу й саморегуляції професійної діяльності, а також готовність до професійного саморозвитку.

Представлена структура готовності вчителя до формування соціальної компетентності учнів є взаємопов'язаною з вимогами Стандарту: мотиваційно-ціннісний компонент узгоджується із соціально-громадянською компетентністю й відображає внутрішню готовність педагога до реалізації завдань з формування соціальної компетентності, усвідомлення значущості соціалізації учнів, а також орієнтацію на етичні норми взаємодії; когнітивний компонент корелює з професійною компетентністю в частині реалізації освітніх програм і передбачає знання про сутність, зміст, структуру соціальної компетентності та шляхи її розвитку; діяльнісний компонент відповідає практичній реалізації освітнього процесу, зокрема – застосуванню педагогічних технологій, методик і стратегій соціалізації учнів; особистісно-рефлексивний компонент тісно пов'язаний із рефлексивною компетентністю, оскільки охоплює вміння педагога здійснювати самооцінку, коригувати власну педагогічну діяльність та будувати індивідуальну траєкторію професійного зростання.

Отже, компоненти визначеної структури готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів не лише узгоджуються з положеннями Професійного стандарту, а й деталізують його

вимоги в контексті конкретного професійного завдання – соціалізації учнів у початковій ланці освіти.

1.3. Особливості підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів

У сучасному суспільстві формування соціальної компетентності учнів є однією з ключових складових освітнього процесу. Соціальні навички забезпечують успішну інтеграцію дітей у колектив, сприяють розвитку комунікації, співпраці та розв'язання конфліктів. Особливо важливими ці навички є для дітей молодшого шкільного віку, коли відбувається закладка основ соціальної взаємодії. У зв'язку з цим, важливу роль відіграє система післядипломної освіти, яка повинна готувати вчителів до формування соціальної компетентності молодших школярів.

Післядипломна освіта є складовою неперервної освіти та професійного розвитку, яка передбачає підвищення кваліфікації фахівців у відповідності до нових вимог сучасного ринку праці. Важливість післядипломної освіти підтверджується численними нормативними документами, що регламентують її як в Україні, так і за кордоном.

Згідно з визначенням, у Законі України «Про освіту», післядипломна освіта – це спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь і навичок на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду. Це визначення підкреслює, що післядипломна освіта є невід'ємною частиною професійного розвитку фахівців у всіх галузях [62].

Як складова неперервної освіти, післядипломна освіта є важливою частиною професійного розвитку фахівців у сучасному світі. Постійне оновлення знань та навичок, зокрема через післядипломне навчання, є необхідним для адаптації до нових вимог ринку праці та змін у технологіях.

Як відзначає О. Вільницька, післядипломна освіта є важливим елементом розвитку професійних компетентностей педагогів у контексті глобальних тенденцій. Це явище пов'язане з глобальними змінами у всіх сферах життя, включно з ринковими та соціальними процесами. Вона також підкреслює соціальну значущість післядипломної педагогічної освіти у розвитку Нової української школи [29].

Науковець О. Муковіз зазначає, що неперервна освіта, включно з дистанційним навчанням, є фундаментальним елементом підвищення кваліфікації вчителів, особливо у початковій школі. Ця модель містить сучасні підходи до навчання, які сприяють формуванню готовності педагогів до дистанційного навчання, що є важливим аспектом неперервного професійного розвитку [103; 106].

Глобальні підходи до неперервної освіти в різних країнах також демонструють її значущість для професійного розвитку. Вона дозволяє інтегрувати нові технології в освітній процес. Як зазначено в дослідженні, багато країн активно застосовують інноваційні технології для дистанційного навчання вчителів, що містить онлайн-курси, вебінари та масові відкриті онлайн-курси (МООС). Це надає можливість безперервного професійного навчання навіть без відриву від основної діяльності [53].

Загалом, післядипломна освіта забезпечує постійне вдосконалення професійних навичок та є важливим чинником збереження конкурентоспроможності фахівців на ринку праці. Неперервне навчання є важливою складовою системи освіти, яка допомагає педагогам адаптуватися до нових викликів у своїй професійній діяльності

Система післядипломної педагогічної освіти вчителів початкових класів в Україні містить формальні курси підвищення кваліфікації і неформальні освітні ініціативи, такі як тренінги, форуми, участь у міжнародних програмах академічної мобільності тощо. Натомість, закордонний досвід підготовки вчителів початкових класів демонструє дві основні форми післядипломної освіти педагогів:

1) курсова модель (course model), яка реалізується на базі університетів та інститутів професійного розвитку;

2) шкільна модель (school-based in-service model), що передбачає розвиток професійної компетентності вчителів безпосередньо в освітньому закладі [102].

По-перше, розглянемо особливості курсової моделі закордонних систем післядипломної освіти щодо підготовки вчителів початкових класів формувати соціальну компетентність учнів. Курсова модель післядипломної освіти передбачає формальне навчання в межах курсів, що організовані на базі університетів або інститутів професійного розвитку. Вона будується на чітко визначеній програмі, що охоплює різні аспекти педагогічної діяльності, включаючи як теоретичні, так і практичні знання. У курсовій моделі виділяють декілько підходів до навчання педагогів. Так, традиційний підхід використовує лекційні методи викладання й основний акцент робиться на передачу теоретичних знань. При реалізації цього підходу викладачі виступають як експерти, які передають знання слухачам, а слухачі виступають у ролі пасивних учнів. Тоді як, практико-орієнтований підхід містить практичні завдання, лабораторні роботи, тренінги та практикуми, які спрямовані на розробку конкретних умінь та навичок, а оцінка результатів ґрунтується на результатах практичних робіт та кейс-стаді. У зв'язку із пандемією у світі спостерігається великий запит на дистанційне та змішане навчання, які поєднують традиційні аудиторні заняття з онлайн-компонентами, забезпечують гнучкість у навчанні та доступ до навчальних матеріалів з будь-якого місця [192].

Необхідно зазначити, що також існує декілька систем навчання у курсовій моделі підвищення кваліфікації, що мають свої специфічні особливості. Отже, модульна система: курси розбиті на модулі, кожен з яких охоплює певну тему або аспект професійної підготовки. Вчителі можуть обирати модулі відповідно до своїх потреб, що забезпечує гнучкість навчання. Кредитно-модульна система подібна до модульної системи, але з

додаванням кредитів за кожен модуль, тобто педагоги можуть набирати кредити, які зараховуються до їхнього сертифікаційного курсу або до підвищення кваліфікації. А от, основу рефлексійного підходу складає саморефлексія вчителя щодо своєї професійної діяльності. Вчителі пишуть рефлексивні есе, проводять самоаналіз, аналізують власну практику для постійного професійного зростання [29; 85; 154].

По-друге, розглянемо більш детально реалізацію шкільної моделі підвищення кваліфікації вчителів початкових класів (school-based in-service model), що передбачає розвиток професійної компетентності вчителів безпосередньо в умовах освітнього закладу. Навчання в цій моделі проходить у середовищі школи, де педагоги постійно взаємодіють з колегами та керівництвом, що дозволяє швидко адаптуватися до нових умов і вимог. У шкільній моделі також існує декілька підходів до навчання педагогів. Відтак, наставництво (менторинг), коли досвідчені вчителі виступають у ролі наставників для молодих колег. В цьому підході акцент робиться на практичну допомогу в конкретних педагогічних ситуаціях. Також, педагоги об'єднуються у професійні навчальні спільноти для обміну досвідом, обговорення викликів і пошуку спільних рішень. Цей підхід допомагає створити культуру співпраці та підтримки серед вчителів. Педагогічний підхід Lesson Study (дослідження уроків) дозволяє вчителям розвивати свої педагогічні навички, базуючись на результатах досліджень реальних уроків, адже група вчителів спільно планує, проводить та аналізує уроки з метою покращення якості навчання. А от, основою для рефлексивного навчання є систематичний аналіз власної педагогічної практики педагогами. Учителі проводять самооцінку своєї діяльності, фокусуючись на власних помилках і досягненнях [196; 197].

Зупинимось на підході Lesson Study більш детально як такому, що буде використовуватися під час формувального етапу нашого дослідження. Педагогічний підхід Lesson Study використовується в багатьох країнах, включаючи США, Великобританію, Швецію, Канаду, Сінгапур, Гонконг і

Китай. Вчителі застосовують цей підхід для покращення методик викладання та підвищення рівня знань учнів [197; 224].

Мета Lesson Study – покращення процесів навчання та викладання через спільне планування, спостереження та аналіз уроків групою вчителів. Основними цілями поданого підходу є планування, проведення та аналіз уроків; залучення учнів у процес навчання, передача отриманих знань колегам.

Lesson Study має свої переваги у реалізації в умовах методичної системи школи такі як покращення розуміння потреб учнів конкретної школи і класу; спільне планування та аналіз уроків дозволяють учителям краще розуміти особливості освітнього процесу у поданій освітній системі; розширення знань і навичок учителів про методи викладання та підвищення якості навчання.

Процес Lesson Study передбачає роботу вчителів у групах (наприклад, група вчителів однієї паралелі класів), спільне планування уроків, спостереження за навчанням учнів, аналіз результатів та документування отриманих висновків. За алгоритмом реалізації педагогічного підходу уроки проводяться в циклах, кожен з яких містить планування, проведення та аналіз уроку. Група вчителів, зацікавлених у новому підході має провести початкове засідання для визначення очікуваних результатів та встановлення правил роботи, далі вже плануються уроки з урахуванням потреб учнів та проводиться їх спільне спостереження та аналіз. Особливістю є те, що вчителі обирають трьох «досліджуваних учнів», які представляють різні рівні навчальних досягнень, та спостерігають за їхнім прогресом у поданій темі.

Lesson Study сприяє професійному розвитку вчителів через співпрацю та обмін знаннями. Цей підхід допомагає створити більш ефективне та персоналізоване освітнє середовище [197].

Шкільна модель підвищення кваліфікації педагогів передбачає наявність різноманітних систем навчання:

1. Індивідуальні плани професійного розвитку. Кожен вчитель складає індивідуальний план професійного розвитку, який враховує його сильні та слабкі сторони. Ці плани зазвичай погоджуються з адміністрацією школи і можуть включати наставництво, відвідування семінарів і тренінгів [123].

2. Колективні семінари та тренінги. Організуються безпосередньо у школі і спрямовані на вирішення конкретних педагогічних завдань, з якими стикається школа. Мають колективний характер, що сприяє згуртованості педагогічного колективу [89].

3. Action Research (дослідницька діяльність). Вчителі беруть участь у дослідницьких проектах, що проводяться на базі їхнього освітнього закладу. Це дозволяє їм впроваджувати нові методики та оцінювати їхній вплив на освітній процес безпосередньо у школі [122; 189].

Відтак, наставництво є найбільш ефективним для нових вчителів, оскільки забезпечує негайну допомогу та практичну підтримку, тоді як професійні навчальні спільноти більше спрямовані на довготривалий колективний розвиток і обмін досвідом. А от, Lesson Study акцентує на спільному вдосконаленні уроків, що дає змогу зосередитися на реальних проблемах освітнього процесу, але потребує значного часу на планування та аналіз. Тоді як, рефлексивне навчання стимулює індивідуальний розвиток, забезпечуючи глибокий самоаналіз, проте може бути менш ефективним без зовнішньої підтримки чи керівництва.

Отже, дві моделі післядипломної педагогічної освіти мають свої сильні та слабкі сторони. Курсова модель забезпечує вчителям можливість отримати глибокі теоретичні знання та доступ до сучасних педагогічних досліджень. Шкільна модель, навпаки, спрямована на інтеграцію теорії у практику та розвиток компетентностей в умовах реальної педагогічної діяльності.

Наступним етапом нашого дослідження стане детальний розгляд особливостей системи післядипломної освіти в Україні та закордонних країнах, зокрема програми для вчителів початкових класів. Це дозволить

визначити ключові аспекти та можливості для вдосконалення педагогічної підготовки у цій важливій сфері.

Система післядипломної педагогічної освіти в Україні регулюється ключовими нормативно-правовими актами, які формують основи професійного розвитку вчителів, а саме:

1. Закон України «Про освіту» (2017 р.) – визначає післядипломну освіту як частину професійної підготовки вчителів. Він встановлює необхідність підвищення кваліфікації для вчителів, особливо у сферах, пов'язаних із новими освітніми вимогами, зокрема компетентнісним підходом [62].

2. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) – підкреслює важливість навчання вчителів формуванню соціальних компетентностей у школярів. Закон зобов'язує вчителів брати участь у програмах підвищення кваліфікації, які зосереджуються на розвитку педагогічних, соціальних та емоційних компетентностей [63].

3. Концепція «Нова українська школа» (2016 р.) – це основа реформи загальної середньої освіти в Україні. Однією з головних ідей концепції є компетентнісний підхід до навчання, включаючи соціальні компетентності учнів [77].

Післядипломна педагогічна освіта в Україні здебільшого здійснюється на базі комунальних закладів освіти, інститутів післядипломної педагогічної освіти тощо. Основною формою є курси підвищення кваліфікації, семінари та тренінги. Формування соціальної компетентності є частиною ширшої стратегії розвитку компетентностей у рамках НУШ. Післядипломне навчання орієнтоване на практичні навички, необхідні для впровадження нових освітніх методів і підходів.

Науковиця Р. Пріма розглядає систему післядипломної педагогічної освіти як важливий механізм професійного розвитку вчителя початкової школи, який сприяє вдосконаленню його готовності до ефективної взаємодії в освітньому середовищі та відповідає сучасним викликам педагогічної

діяльності. Вона акцентує увагу на тому, що післядипломна педагогічна освіта має бути спрямована не лише на поглиблення знань, а й на формування практичних умінь і навичок ефективного спілкування, співпраці та рефлексії; має базуватися на принципах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що дозволяє створювати комфортне освітнє середовище, спрямоване на розвиток партнерських відносин між учасниками освітнього процесу [125].

На думку Р. Пріми сучасна післядипломна педагогічна освіта має забезпечувати: оновлення змісту навчання відповідно до вимог сучасної школи; розвиток комунікативних та соціальних компетентностей учителя; формування здатності до рефлексії та саморегуляції в умовах професійної діяльності; використання інтерактивних методик і технологій навчання для розвитку ефективної взаємодії; підготовку до роботи у змінних умовах освітнього процесу з урахуванням сучасних тенденцій та викликів [125].

Зазначимо, що підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти має низку специфічних особливостей, які зумовлені як віковими особливостями учнів, так і вимогами до професійної діяльності педагога початкової школи. Вчитель початкових класів, на відміну від учителів-предметників, працюють з дітьми в інтегрованому освітньому середовищі, забезпечуючи формування не лише предметних знань, а й ключових компетентностей, зокрема соціальної компетентності. Післядипломна педагогічна освіта вчителів початкових класів передбачає багатопрофільний характер підготовки. Вчитель повинен оновлювати знання не лише зі спеціальних методик викладання, а й психології розвитку молодших школярів, організації соціальної взаємодії, інклюзивного навчання, емоційної регуляції учнів тощо. Для порівняння, післядипломна педагогічна підготовка вчителів-предметників більшою мірою зосереджена на поглибленні предметних знань, новітніх методах викладання конкретної дисципліни. Оскільки вчителі початкових класів викладають одразу кілька предметів, їх післядипломна педагогічна підготовка має інтегрований характер, поєднуючи методики викладання різних дисциплін. Це особливо

важливо у контексті реалізації Концепції НУШ, яка передбачає міжпредметну інтеграцію та формування наскрізних ключових компетентностей. Натомість, для вчителів-предметників післядипломна підготовка часто фокусується на вузькоспеціалізованих питаннях їхнього предмета. Вчителі початкових класів працюють із дітьми 6-9 років, у яких активно розвиваються когнітивні, емоційні та соціальні навички. Відповідно, їх післядипломна педагогічна підготовка містить значний блок знань з вікової психології, педагогічної підтримки учнів, методів стимулювання пізнавальної активності та адаптації дітей до освітнього процесу. Для вчителів-предметників такі аспекти менш пріоритетні. Важливим аспектом післядипломної підготовки вчителів початкових класів є наставництво (супервізія) та інтервізійні групи, у яких педагоги можуть обмінюватися досвідом, розбирати складні педагогічні ситуації, отримувати підтримку від досвідчених колег. Це сприяє професійному зростанню та адаптації до нових освітніх викликів. У післядипломній педагогічній освіті вчителів-предметників подібні механізми також існують, але частіше у формі предметних семінарів або майстер-класів, орієнтованих на підвищення фахової компетентності. Післядипломна освіта вчителів початкових класів акцентує увагу на використанні ігрових методів, казкотерапії, арт-терапії та інших формах активного навчання, що сприяють природному розвитку дітей. У свою чергу, післядипломна освіта вчителів-предметників орієнтована на більш академічні підходи, такі як дидактичні моделі пояснення матеріалу, аналіз наукових текстів тощо. В умовах сучасних освітніх реформ і соціальних викликів підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти містить опанування технологій дистанційного навчання, формування інклюзивного середовища, розвиток гнучкості та адаптивності до змін у суспільстві. Ці аспекти також важливі для вчителів-предметників, але для них пріоритетним є використання цифрових технологій у викладанні та підготовка учнів до зовнішнього незалежного оцінювання. Таким чином, підготовка вчителів початкових

класів у системі післядипломної освіти суттєво відрізняється від підготовки вчителів-предметників, оскільки має комплексний, інтегративний характер, значний акцент на формуванні соціальної компетентності учнів, емоційної регуляції тощо.

Аналіз освітніх програм для вчителів початкових класів у закладах післядипломної педагогічної освіти України (див. Додаток А.7) виявив, що основними формами роботи із вчителями початкових класів є: курси підвищення кваліфікації - вчителі проходять короткотермінові курси, які організовують на базі КЗВО та ІППО. Зміст курсів зосереджений на інтеграції нових освітніх технологій, розробці освітніх програм, а також методах розвитку соціальних та емоційних навичок учнів); *семінари та тренінги* проводяться для ознайомлення вчителів із сучасними підходами до соціального навчання, зокрема розвитку співпраці, емпатії, емоційної грамотності; дистанційні курси: останнім часом зросла кількість дистанційних освітніх платформ, які пропонують вчителям широкий спектр курсів, включаючи формування соціальної компетентності учнів. Програми освітніх закладів післядипломної освіти в Україні орієнтовані на комплексний розвиток компетентностей вчителів, пропонуючи різноманітні підходи та інструменти для формування соціальної компетентності учнів [30; 64; 65; 66; 93; 114; 147; 157; 158; 164].

Наступним етапом дослідження є аналіз систем післядипломної педагогічної освіти Великої Британії, США, Фінляндії та України (див. Додаток А.6). Вибір цих країн для аналізу обумовлений різними підходами у післядипломній педагогічній підготовці вчителів. Це дозволить визначити ефективні стратегії підготовки вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів. Так, у Великій Британії система післядипломної педагогічної освіти для вчителів початкових класів характеризується гнучкістю професійного розвитку та акцентом на індивідуальне вдосконалення. У США пропонують багаторівневу систему підвищення кваліфікації з акцентом на інноваційні освітні технології.

Фінляндія демонструє найуспішніші підходи до підготовки вчителів, які базуються на рефлексії, дослідницькій діяльності та розвитку соціальних навичок учнів. Українська система післядипломної освіти знаходиться в процесі реформування та інтеграції європейських стандартів. Порівняльний аналіз систем післядипломної освіти обраних країн [21; 29; 53; 85; 89; 90; 123; 189; 190; 193; 197; 204; 205; 210; 227; 235; 239; 248; 256] (див. додаток А.6) виявив унікальні особливості в системі післядипломної педагогічної освіти вчителів початкових класів кожної країни, які впливають на здатність вчителів розвивати соціальну компетентність учнів. Ці компетентності (вміння взаємодіяти з іншими, працювати в групі, розв'язувати конфлікти, проявляти емпатію тощо) стають все більш важливими в сучасному світі, де соціальні та емоційні навички є ключовими для успішної інтеграції в суспільство.

Британська система післядипломної педагогічної освіти зосереджена на практичній підготовці вчителів, що дозволяє їм застосовувати отримані знання в реальних класах. Це важливо для розвитку соціальної компетентності учнів, оскільки вчителі отримують можливість втілювати практичні вправи для формування цих навичок. Одним із ключових нормативних документів Великої Британії є «Standards for Teachers' Professional Development» [196], який визначає обов'язкові вимоги до підвищення кваліфікації вчителів. Документ підкреслює важливість соціальних та емоційних компетентностей у професійному розвитку. Післядипломна освіта у Великій Британії орієнтована на постійне професійне зростання вчителів. Курси часто проводяться на рівні шкіл, а також через національні освітні центри. Основні акценти програм: інклюзивність (соціальна компетентність розглядається через призму інклюзивної освіти, де вчителі навчаються працювати з різноманітними групами учнів); соціально-емоційне навчання (курси з розвитку емоційного інтелекту вчителів, які допомагають учням регулювати свої емоції, розвивати навички співчуття та взаємодії); педагогічні методика (освітні програми підвищення кваліфікації

акцентують увагу на новітніх педагогічних методах, які дозволяють формувати у дітей соціальну компетентність через гру, командні завдання та рольові ігри) [217; 235]. Однак, через надмірне навантаження та стрес, викликаний постійними оцінками, вчителі можуть бути виснаженими, що негативно впливає на здатність приділяти належну увагу розвитку соціальних навичок учнів. Британській системі бракує глибшого теоретичного підґрунтя, яке могло б краще підготувати вчителів до розуміння та розвитку соціальної компетентності учнів.

Система післядипломної педагогічної освіти у США відзначається гнучкістю та різноманітністю курсів, що дозволяє вчителям обирати ті програми, які найбільше відповідають професійним потребам. Важливим документом у США, що стосується формування соціальної компетентності учнів у школі, є «Every Student Succeeds Act» (2015 р.) [256], який підтримує інтеграцію соціально-емоційного навчання (SEL) в освітні програми. SEL передбачає системну роботу з учнями, спрямовану на розвиток соціальних та емоційних навичок. Програми підвищення кваліфікації вчителів у США часто включають навчальні модулі, розроблені на основі ініціативи CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) [204; 205]. Ця ініціатива пропонує комплексні програми професійного розвитку, що включають: соціально-емоційне навчання (SEL) (вчителі проходять навчання з розвитку навичок емпатії, емоційного саморегулювання, ефективної комунікації та розв'язання конфліктів у класі); проєктне навчання (практичні методи формування соціальної компетентності через командну роботу та колаборативні проєкти); тренінги з емоційної грамотності (курси підготовки, спрямовані на розвиток емоційної стабільності вчителів, щоб вони могли передати ці навички своїм учням) [210].

Це надає можливість обирати курси, спеціально спрямовані на формування соціальної компетентності учнів. Підтримка дистанційного навчання дозволяє вчителям підвищувати кваліфікацію без відриву від роботи, що є значною перевагою. Крім того, інклюзивність є одним із

ключових аспектів підготовки вчителів початкових класів, що дозволяє ефективно працювати з учнями з різними потребами. Проте, нерівномірність рівня підготовки між різними штатами та висока вартість освітніх програм створюють суттєві бар'єри для доступу до якісної післядипломної педагогічної освіти, що негативно впливає на формування соціальної компетентності учнів у менш забезпечених регіонах.

Фінська система післядипломної педагогічної освіти вирізняється високими академічними вимогами та інтеграцією педагогічної освіти з дослідженнями у сферах психології та соціальних наук. Це забезпечує вчителів глибоким розумінням соціальної взаємодії та допомагає їм ефективно працювати над розвитком соціальних навичок у дітей. Система післядипломної освіти вчителів у Фінляндії регулюється законодавством, що встановлює високі стандарти для підготовки вчителів, включаючи післядипломну освіту. Ключовим документом є Закон про освіту (2011 р.) [210], який вимагає від вчителів отримання ступеня магістра для викладання, що вже містить вивчення формування соціальної компетентності у дітей. Післядипломна освіта у Фінляндії, як і вся система освіти, орієнтована на автономію вчителів та розвиток практичних навичок. Вчителі мають широкий доступ до курсів підвищення кваліфікації.

У Фінляндії пропонуються довготривалі освітні програми, в яких ключовими темами є співпраця та емпатія як елементи соціальної компетентності. Вчителі активно інтегрують ці знання в роботу з дітьми через командну роботу, проекти та розв'язання конфліктів у класі [239]. Великий акцент зроблен на інклюзивній освіті, що дозволяє вчителям формувати соціальну компетентність у всіх учнів, незалежно від їх можливостей. Однак, висока вартість підтримки такої системи є значним навантаженням для уряду країни, а обмежена гнучкість в освітніх підходах перешкоджає впровадженню інноваційних методик.

Відтак, у розглянутих системах післядипломної освіти закордонних країн можна виділити спільні і відмінні риси. Так, усі розглянуті країни

визнають важливість соціальної компетентності у професійному розвитку вчителів, особливо для роботи з молодшими школярами. Освітні програми закладів післядипломної педагогічної освіти у всіх країнах включають навчання вчителів формуванню соціальної та емоційної компетентностей у дітей. У кожній країні акцентується увага на інтеграції соціальної компетентності у контексті інклюзивної освіти. Проте, фінські вчителі мають високий рівень автономії у виборі програм підвищення кваліфікації, зосереджених на тривалій підготовці та інтеграції соціальної компетентності через проєктне навчання. Тоді як підготовка вчителів у Великій Британії зосереджена на формуванні соціальної компетентності через інклюзивну освіту та стандарти професійного розвитку. Соціально-емоційне навчання (SEL) у США інтегрується в усі освітні рівні, і вчителі проходять систематичні курси підвищення кваліфікації в рамках програми CASEL.

У цілому, системи післядипломної педагогічної підготовки вчителів початкових класів у Великій Британії, США, Україні та Фінляндії демонструють як сильні сторони, так і певні недоліки. Серед основних викликів, характерних для цих систем, можна виокремити необхідність забезпечення балансу між теоретичною та практичною складовими підготовки, фінансові обмеження, а також потребу в гарантуванні рівного доступу до якісної освіти. Перевагою систем Великої Британії та Фінляндії є їхня практична орієнтація, яка забезпечує вчителів початкових класів реальним досвідом роботи. Водночас надмірний акцент на практиці у Великій Британії може спричиняти професійне виснаження педагогів, а у Фінляндії – обмежувати простір для інновацій. Освітня система США вирізняється гнучкістю та інклюзивністю, проте нерівномірність стандартів підготовки в різних штатах знижує загальну ефективність цієї моделі. Українська система післядипломної педагогічної освіти потребує посилення ресурсного забезпечення для підтримки інноваційних методів викладання, зокрема у напрямі формування соціальної компетентності учнів. Доцільним є вивчення та адаптація позитивного досвіду Фінляндії й США, зокрема щодо

тривалішої, більш інтегрованої моделі професійної підготовки вчителів, що сприяє ефективному розвитку соціальної компетентності молодших школярів.

Висновки до першого розділу

Соціальна компетентність як інтегральна характеристика особистості є цілісним феноменом, що об'єднує знання про соціальні норми, комунікативні навички, адаптивність до змін, емоційний інтелект і здатність до самоконтролю. В умовах початкової освіти вона відіграє вирішальну роль у формуванні особистості дитини, сприяючи її ефективному включенню в соціальне середовище. Компетентність розглядається як інтегральна особистісна характеристика, що поєднує знання, уміння, цінності, мотиваційні та поведінкові характеристики, необхідні для ефективної діяльності в різних соціальних, освітніх і професійних контекстах. Соціальна компетентність молодшого школяра трактується як інтегральна характеристика особистості, що забезпечує здатність дитини до конструктивної взаємодії з соціальним оточенням, налагодження міжособистісних контактів, адаптації до нових умов, ефективного розв'язання соціальних ситуацій та емоційної саморегуляції. Вона формується в процесі соціалізації дитини, активної участі в освітній діяльності та міжособистісній взаємодії у класному колективі. Структура соціальної компетентності молодших школярів охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, поведінково-комунікативний компонент з адаптивною складовою, емоційний та рефлексивний компоненти.

Готовність учителя початкових класів до формування соціальної компетентності молодших школярів розглядається як інтегративне поєднання його професійної компетентності, педагогічної майстерності та особистісної готовності до роботи з дітьми в контексті соціального розвитку. Доведено, що ключовими аспектами такої готовності є знання про соціальні процеси,

методики формування комунікативних навичок, розвиток емоційної стійкості та здатність до педагогічної рефлексії. Важливою складовою цього процесу є післядипломна освіта, що відкриває можливості для безперервного професійного зростання педагогів та їх адаптації до викликів сучасної освіти.

Дослідження закордонного досвіду підготовки вчителів початкових класів у Великій Британії, США та Фінляндії дозволило виявити як сильні сторони їхніх освітніх моделей, так і потенційні напрями адаптації цих підходів до українського контексту. Ефективні системи підготовки педагогів ґрунтуються на принципах інтеграції традиційних і сучасних методик, орієнтації на практичну підготовку та використанні технологій дистанційного навчання. Залучення міжпрофесійної взаємодії, зокрема співпраці педагогів із психологами та соціальними працівниками, сприяє комплексному підходу до формування соціальних компетентностей учнів. Вдосконалення післядипломної освіти в Україні має спиратися на адаптацію передового міжнародного досвіду та впровадження сучасних педагогічних технологій. Важливим аспектом є акцент на формуванні комунікативних навичок педагогів, використанні інтерактивних навчальних методів і підвищенні рівня методичної підготовки. Отримані висновки закладають підґрунтя для подальших досліджень, спрямованих на вдосконалення практичних підходів до формування соціальної компетентності учнів початкової школи.

Основні положення розділу відображено в таких роботах автора:

[41; 44; 45; 46; 47; 106].

РОЗДІЛ 2.

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

2.1. Аналіз сучасного стану готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів

За останні роки в українській системі післядипломної педагогічної освіти відбулися значні зміни пов'язані із багатьма факторами, такі як введенням в дію Законів України в галузі освіти, Державних стандартів, «Професійного стандарту вчителя початкових класів», реалізація Концепції НУШ тощо. Особливого значення у підготовці вчителів початкових класів набув фокус на інтерактивних методах навчання та співпраці між вчителями й учнями, що сприяє кращому формуванню соціальної компетентності у дітей. Відтак, практична підготовка вчителів початкових класів спрямована на інтеграцію і адаптацію сучасних підходів до навчання, що дає змогу краще підготувати учнів до соціальної взаємодії в сучасному світі.

Проведений нами SWOT-аналіз стосовно впровадження підготовки вчителів початкових класів у систему післядипломної педагогічної освіти щодо формування соціальної компетентності учнів показав (див. Додаток Б.1), що серед сильних сторін варто виділити вже існуючу інтеграцію компетентнісного підходу в систему післядипломної освіти, що дозволяє вчителям формувати соціальну компетентність учнів. Однак, цей позитивний аспект частково знижується через нестачу практичної підготовки. Хоча вчителі отримують знання щодо формування соціальної компетентності учнів, вони часто не мають достатньо можливостей для застосування цих знань на практиці.

Державна підтримка, зокрема реформа «Нова українська школа», створює міцну нормативно-правову базу для формування соціальної компетентності учнів в освітніх закладах. Проте, цей процес уповільнюється через обмеженість ресурсів, адже не всі школи мають доступ до сучасних технологій, необхідних для впровадження інтерактивних методик навчання.

Сильна сторона у вигляді різноманіття освітніх програм, що пропонуються різними закладами післядипломної освіти, допомагає вчителям обирати курси, орієнтовані на формування соціальної компетентності учнів. Однак, нерівномірний рівень підготовки вчителів у різних регіонах призводить до значної різниці в якості підвищення кваліфікації, що може вплинути на результати навчання учнів.

Важливою перевагою є впровадження інтерактивних методів навчання вчителів, що включають рольові ігри, групову роботу, симуляції, які моделюють технології і методи формування комунікативних та соціальних навичок учнів. Але через короткотермінові курси післядипломної освіти вчителі не завжди мають достатньо часу для глибокого засвоєння цих методик, що знижує їх ефективність.

Інклюзивність у підготовці вчителів є важливим фактором для взаємодії з учнями, які мають різні освітні потреби. Проте школи, особливо в менш розвинених регіонах, часто стикаються з проблемою відсутності ресурсів для забезпечення повноцінної інклюзивної освіти.

Однією з найбільших можливостей є використання міжнародного досвіду. Практики Австрії, Великої Британії, Німеччини та Фінляндії можуть суттєво підвищити якість українських програм із формування соціальної компетентності учнів. Проте цю можливість може суттєво обмежити недостатнє фінансування, яке часто є головною перешкодою для модернізації освітніх процесів.

Впровадження дистанційного навчання є великою можливістю для охоплення більшої кількості вчителів. Однак, технічні бар'єри, такі як нестача доступу до інтернету чи недостатнє забезпечення комп'ютерною

технікою, можуть стати серйозною загрозою для успішної реалізації дистанційних курсів.

Міжнародна підтримка також є важливим чинником у впровадженні програм з формування соціальної компетентності учнів. Співпраця з міжнародними організаціями здатна розширити можливості післядипломної педагогічної освіти в Україні. Проте, різниця в рівнях підготовки вчителів по регіонах може завадити рівномірному поширенню таких програм, створюючи нерівності в доступі до якісної освіти.

Залучення місцевих громад і бізнесу до підтримки освітніх ініціатив може значно сприяти формуванню соціальної компетентності учнів. Водночас, низька мотивація вчителів через відсутність належних стимулів може уповільнити цей процес. Без фінансових або професійних заохочень вчителі можуть не бути достатньо зацікавленими у впровадженні нових підходів до формування соціальної компетентності учнів.

Впровадження підготовки вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності молодших школярів у систему післядипломної педагогічної освіти має великий потенціал, проте стикається з низкою проблем, які необхідно подолати. Сильні сторони, такі як державна підтримка та інтерактивні методи навчання, повинні бути доповнені кращою практичною підготовкою вчителів та рівномірним доступом до якісної освіти по всій країні. Міжнародний досвід і можливості дистанційного навчання можуть значно покращити ефективність програм, але для цього потрібно подолати такі загрози, як фінансові та технічні бар'єри. Успішна реалізація цих ініціатив потребує комплексного підходу, який враховує не тільки освітні, але й фінансові та технічні аспекти.

Отже, для успішного впровадження навчання вчителів щодо формування соціальної компетентності молодших школярів в системі післядипломної освіти України, необхідно зміцнювати сильні сторони (державна підтримка, інтерактивні методи), мінімізувати слабкі сторони (недостатня практична підготовка), використовувати можливості

(дистанційне навчання, міжнародний досвід) та враховувати загрози (недофінансування, технічні бар'єри).

У межах нашого дослідження було проаналізовано програми для вчителів початкових класів щодо формування соціальної компетентності учнів, які пропонують заклади післядипломної педагогічної освіти (див. Додаток Б.2). Аналіз часу впровадження поданих програм у закладах післядипломної освіти показує, що більшість програм було введено після 2018 року, що збігається з початком реформ освітньої системи в Україні, зокрема впровадженням концепції «Нова українська школа». Серед основних причини впровадження у систему післядипломної педагогічної освіти програм підготовки вчителів початкових класів щодо формування соціальної компетентності учнів:

1. Потреба у підготовці вчителів до роботи в нових умовах, з використанням компетентнісного підходу.

2. Інклюзивна освіта – більшість програм зосереджені на розвитку соціальних компетентностей, включно з інтеграцією учнів з особливими потребами, що відповідає загальним тенденціям у світовій освіті.

3. Розвиток критичного мислення та використання інтерактивних методів – актуальні методики, як-от інтерактивні презентації, рольові ігри, групові заняття та проекти, стають дедалі важливішими в освітніх процесах для підвищення залученості учнів.

Аналіз програм закладів післядипломної педагогічної освіти виявив, що тільки вісім програм з проаналізованих мають основним завданням формування соціальної компетентності учнів, а у трьох програмах – це додаткова частина курсу.

Програми, орієнтовані на підготовку вчителів початкових класів щодо формування соціальної компетентності учнів як основного завдання:

1. «Соціальні навички у сучасній початковій школі», Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти [65].

2. «Інклюзивне навчання: розвиток соціальної компетентності», КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради [64].

3. «Інтерактивні методи в початковій школі», КЗ Львівської обласної ради «Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» [93].

4. «Підготовка вчителів до впровадження інклюзивної освіти», КЗВО «Одеська академія неперервної освіти» Одеської обласної ради [114].

5. «Соціальна компетентність через інклюзію», Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти [147].

6. «Соціальна компетентність учнів початкових класів», КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти [157].

7. «Нова українська школа: розвиток соціальних компетентностей» КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, [158].

8. «Розвиток соціальної компетентності через інтерактивне навчання», КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради» [164].

Програми, які розглядають підготовку вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів як додаткову частиною курсу:

1. «Інтерактивне навчання у початковій школі», Волинський ІППО [30].

2. «Компетентнісно орієнтоване навчання у початковій школі», Київський університет імені Бориса Грінченка, ІППО [66].

3. «Професійний розвиток учителя початкових класів та вихователя групи подовженого дня» Київський університет імені Бориса Грінченка, ІППО [66].

Таким чином, із одинадцяти проаналізованих програм закладів післядипломної педагогічної освіти для вчителів початкових класів у восьми програмах формування соціальної компетентності молодших школярів

визначено як провідне завдання, тоді як у трьох – розглядається лише як складова окремих курсів.

Зазначимо, що проаналізовані програми для вчителів початкових класів, спрямовані на формування соціальних компетентностей учнів, мають низку спільних рис, що відображають сучасні підходи до освіти. Насамперед, усі ці програми активно використовують інтерактивні методи навчання. Такі підходи сприяють активному залученню учнів до освітнього процесу через рольові ігри, групові заняття та симуляційні вправи, що дозволяє учням розвивати соціальні навички в реалістичних ситуаціях. Важливим компонентом цих програм є акцент на розвитку соціальної взаємодії. Це містить формування комунікативних навичок, уміння співпрацювати, вирішувати конфлікти та ефективно працювати в командах.

Крім того, багато програм приділяють увагу інклюзивній освіті, інтегруючи дітей з особливими освітніми потребами в загальні класи. Це є важливою складовою соціальної компетентності, оскільки вчить дітей толерантності, співпраці та взаємодії в різноманітному середовищі.

Що стосується відмінностей, варто відзначити, що деякі програми, зокрема в програмах Одеської АНО та Запорізького ІППО, роблять особливий акцент на інклюзивності. У цих програмах розвиток соціальних компетентностей учнів відбувається через взаємодію з дітьми з різними освітніми потребами. Інші заклади, як, наприклад, Київський університет імені Бориса Грінченка, зосереджуються на використанні цифрових інструментів для організації навчання, тоді як Львівський ІППО акцентує увагу на рольових іграх та тренінгах. Також помітні відмінності у підходах до формування компетентностей. У програмах Харківської та Херсонської АНО приділяють більше уваги розвитку критичного мислення та навичок вирішення конфліктів, тоді як в програмі Івано-Франківського ІППО більше уваги приділяється емоційному інтелекту та груповій взаємодії.

Загалом, усі розглянуті програми закладів післядипломної педагогічної освіти мають значний вплив на формування соціальної компетентності учнів

початкових класів. Вони інтегрують різноманітні методи, технології та підходи, що дозволяють вчителям вибирати найбільш ефективні моделі та стратегії для навчання.

Також було здійснено співставлення змісту зазначених програм із компонентами структури соціальної компетентності молодших школярів (див. п. 1.1) з метою визначення, наскільки програми закладів системи післядипломної педагогічної освіти охоплюють відповідні змістові напрями та забезпечують підготовку вчителів до формування кожного з компонентів цієї компетентності (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Охоплення програмами закладів післядипломної педагогічної освіти компонентів структури СК молодших школярів (у %)

Назва програми, заклад післядипломної педагогічної освіти	Мотиваційно- ціннісний (%)	Когнітивно- пізнавальний (%)	Поведінково- комунікативний (%)	Емоційний (%)	Діяльнісний (%)	Рефлексивний (%)
«Компетентнісно-орієнтоване навчання у початковій школі», Київський ІППО	18	38	11	15	13	5
«Інтерактивні методи в початковій школі, Львівський ІППО	27	48	15	-	23	-
«Підготовка вчителів до впровадження інклюзивної освіти», Одеська АНО	10	40	22	8	15	-
«Соціальна компетентність учнів початкових класів» Харківська АНО	15	45	-	15	20	5
«Нова українська школа: розвиток соціальних компетентностей», Херсонська АНО	14	40	14	10	20	2
«Соціальні навички у сучасній початковій школі», Івано-Франківський ІППО	12	35	20	13	20	-
«Інклюзивне навчання: розвиток соціальної компетентності», Запорізький ІППО	10	45	8	22	15	-
«Соціальна компетентність через інтерактивне навчання», Черкаський ІППО	21	50	-	12	15	2
«Інтерактивне навчання у початковій школі», Волинський ІППО	25	35	18	-	22	-
«Соціальна компетентність через інклюзію», Тернопільський ІППО	14	47	-	10	26	3

Когнітивний компонент структури соціальної компетентності молодших школярів у програмах закладів післядипломної освіти, як от «Компетентнісно-орієнтоване навчання у початковій школі» (Київський ІППО) та «Соціальна компетентність учнів початкових класів» (Харківська АНО), спрямований на розвиток розуміння соціальних норм і ситуацій через інтерактивні презентації, кейс-методи, проєктну діяльність, дебати та моделювання конфліктних ситуацій. Більшість з проаналізованих програм, як от «Інтерактивні методи в початковій школі» (Львівський ІППО) та «Соціальні навички у сучасній початковій школі» (Івано-Франківський ІППО) діяльнісний компонент розвивають через рольові ігри, командну роботу та інтерактивні вправи, що допомагають уподальшому учням навчитися ефективно співпрацювати та вирішувати конфлікти. Програми, такі як «Підготовка вчителів до впровадження інклюзивної освіти» (Одеська АНО) і «Соціальна компетентність через інклюзію» (Тернопільський ІППО) з огляду на емоційно-ціннісний компонент акцентують увагу на емпатії, співчутті та підтримці учнів. Вони включають адаптацію навчальних матеріалів під різні потреби дітей, що сприяє формуванню позитивного ставлення і ціннісних орієнтацій.

Такі програми, як «Інтерактивне навчання у початковій школі» (Волинський ІППО) та «Нова українська школа: розвиток соціальних компетентностей» (Херсонська АНО), акцентують увагу на розвитку комунікативних навичок, таких як активне слухання, вербальна та невербальна комунікація, що розвивається через інтерактивні уроки та групову роботу. Програми, зокрема «Соціальна компетентність через інтерактивне навчання» (Черкаський ІППО), сприяють формуванню внутрішньої мотивації до співпраці та розвитку соціальних навичок через критичне мислення та участь у групових завданнях. Хоча прямої згадки про рефлексивний компонент у програмах немає, більшість із них опосередковано розвивають рефлексивні навички через аналіз соціальних ситуацій, конфліктів та навчання критичному мисленню, що є важливим

елементом соціальної компетентності. Такі програми як «Інклюзивне навчання: розвиток соціальної компетентності» (Запорізький ІППО) і «Соціальна компетентність через інклюзію» (Тернопільський ІППО), акцентують увагу на адаптації до соціальних викликів через інклюзивне навчання та інтерактивні методи.

Відтак, більшість програм післядипломної освіти охоплюють ключові компоненти соціальної компетентності молодших школярів. Вони зосереджені на розвитку соціальних навичок, комунікації, емоційної стійкості та адаптивності, що дозволяє учням успішно функціонувати в сучасному соціальному середовищі. Однак, спостерігається недостатнє охоплення рефлексивного та адаптивного компонентів, що свідчить про необхідність розробки нових курсів, спрямованих на формування саморефлексії у вчителів та їхню здатність до адаптації в умовах динамічного соціального середовища. Проте, під час аналізу програм післядипломної освіти [30, 64, 65, 66, 93, 114, 147, 157, 158, 164] в контексті формування соціальної компетентності молодших школярів були виявлені декілька слабких сторін:

1. Недостатня увага до рефлексивного компонента. Більшість програм не містить явного акценту на розвитку рефлексивних навичок, таких як самоаналіз і критичне мислення. Ці важливі аспекти соціальної компетентності залишаються недооціненими.

2. Обмежений акцент на адаптивність до соціальних викликів. Хоча деякі програми враховують потребу адаптації до нових умов, як-от інклюзія або соціальні зміни, цей компонент не розвинутий достатньо в усіх програмах. Адаптація до соціальних викликів, зокрема у зв'язку зі стресовими ситуаціями, не завжди є центральним елементом.

3. Незбалансоване охоплення компонентів. Деякі програми зосереджуються на окремих аспектах, таких як комунікаційні або когнітивні навички, проте менше уваги приділяється емоційно-ціннісному компоненту, який містить розвиток емпатії, співчуття та стресостійкості.

4. Відсутність інтеграції сучасних викликів. Хоча програми враховують інклюзивну освіту та співпрацю, недостатньо уваги приділяється таким сучасним викликам, як цифрова грамотність і соціальна взаємодія в умовах онлайн-освіти.

Отже, ці слабкі сторони можуть обмежувати ефективність підготовки вчителів до формування у дітей всебічно розвиненої соціальної компетентності, яка містить здатність до саморефлексії, адаптації та емоційного розвитку.

Відтак, в системі післядипломної освіти України існує ряд програм та ініціатив, що орієнтовані на розвиток соціальної компетентності у дітей початкових класів і підготовку вчителів початкових класів до впровадження відповідних методик у освітній процес. Ці програми забезпечують вчителів ресурсами і методами, які сприяють розвитку соціально-емоційних навичок у молодших учнів. Ці програми для вчителів початкових класів у контексті соціальної компетентності фокусуються на таких аспектах:

- розвиток умінь взаємодії учнів між собою;
- формування навичок співпраці, розв'язання конфліктів;
- розвиток емоційної компетентності.

Формування соціальної компетентності у початковій школі вимагає від вчителів володіння інтерактивними методами, що дозволяють включати учнів у процес навчання та розвитку в умовах активної взаємодії. Програми навчання вчителів початкових класів, спрямовані на формування соціальної компетентності, включають різноманітні методики і ресурси для ефективної роботи з дітьми. Вони забезпечують педагогів інструментами для інтеграції соціально-емоційних навичок в освітній процес, що сприяє створенню позитивного і підтримуючого освітнього середовища.

Аналіз програм для вчителів початкових класів щодо формування соціальної компетентності учнів [30, 64, 65, 66, 93, 114, 147, 157, 158, 164] показав що здебільшого вказані такі методи навчання вчителів (див. рис. 2.1):

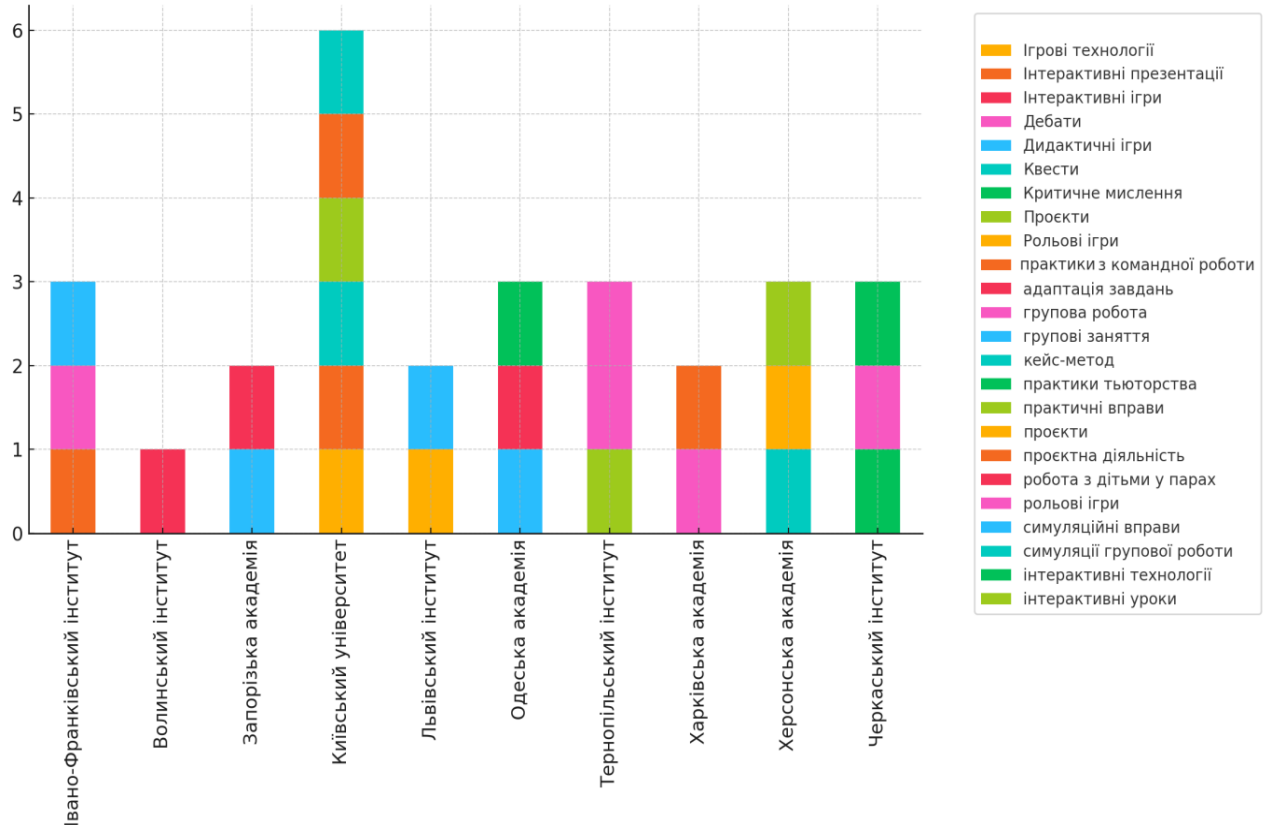


Рис. 2.1. Аналіз програм для вчителів початкових класів у закладах післядипломної освіти з формування соціальної компетентності учнів щодо методів підготовки вчителів

1. Рольові та симулятивні ігри, що допомагають відчувати на собі соціальні ситуації, розвивають навички співпраці та вирішення конфліктів і дозволяють працювати з реалістичними моделями соціальних взаємодій, що підвищує здатність до адаптації в суспільстві.

2. Проектна діяльність, групова робота та дидактичні ігри, що сприяють розвитку навичок взаємодії, зокрема через колективне розв'язання завдань. Інтеграція гри в освітній процес дозволяє не лише засвоювати академічні знання, але й розвивати соціальні та емоційні навички.

Ці методи є найпоширенішими серед освітніх закладів, що можна співвіднести з високими стовпчиками на діаграмі в частині закладів, особливо там, де активно використовуються інтерактивні та ігрові підходи.

Найменш вживаний метод – це інтерактивні презентації. Поданий методи менш популярний, що видно з відповідних коротких стовпців на графіку і це обумовлено малою залученістю учасників у процес навчання.

Тож, згідно з діаграмою, найбільш часто використовувані методи – це ті, що залучають вчителів початкових класів через практику, проекти і рольові ігри, тоді як інтерактивні презентації та подібні підходи використовуються рідше.

Отже, аналіз особливостей підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів показав, що програми післядипломної освіти в Україні активно впроваджують інтерактивні методи, такі як рольові ігри, групова робота, проекти, симуляції. Ці методи сприяють розвитку комунікаційних і соціальних навичок учнів, включаючи співпрацю, вирішення конфліктів та адаптацію до різноманітних соціальних ситуацій. Багато програм акцентують увагу на інклюзивній освіті, що є важливою складовою формування соціальної компетентності. Інклюзивність допомагає вчителям навчати учнів толерантності та співпраці в різноманітному соціальному середовищі, особливо з дітьми з особливими освітніми потребами. Значна увага приділяється розвитку емоційної компетентності учнів, зокрема емпатії, співчуття, саморегуляції. Це допомагає школярам не лише краще взаємодіяти з однолітками, але й забезпечує їхню емоційну стабільність. Однією з основних проблем залишається нерівномірний доступ до якісної післядипломної освіти у різних регіонах країни. Це впливає на якість формування соціальної компетентності школярів. У більшості програм недостатньо уваги приділяється розвитку рефлексивних навичок (критичне мислення, самоаналіз) та адаптивності до нових соціальних викликів. Це може обмежувати можливості учнів ефективно реагувати на стресові ситуації. Для підвищення ефективності програм необхідно забезпечити кращу практичну підготовку вчителів та інтеграцію сучасних технологій і

підходів, таких як цифрова грамотність та соціальна взаємодія в умовах онлайн-освіти.

У цілому, система післядипломної освіти в Україні робить значні кроки в напрямку покращення підготовки вчителів до формування соціальної компетентності учнів. Проте для досягнення більш ефективних результатів потрібна подальша модернізація програм, більш рівномірний доступ до якісної освіти та акцент на рефлексивних та адаптивних компонентах.

2.2. Критерії, показники та рівні готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів

З метою розробки механізму діагностування стану сформованості готовності вчителів початкових класів до формування соціальних навичок учнів визначимо зміст понять «критерій», «показник» та «рівень».

Існує певне розмаїття підходів до визначення критеріїв і показників готовності вчителів. Проведений аналіз наукових досліджень [14; 21; 22; 24; 48; 71; 74; 80; 86; 97; 103; 109; 118; 126; 139; 140; 148; 163; 167] свідчить про значну увагу дослідників до питання обґрунтування компонентів, критеріїв і показників готовності майбутніх учителів початкових класів. Компоненти, критерії та рівні готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти вивчали О. Варецька [21; 22], Т. Гуркова [54], Р. Пріма [126], О. Муращенко [107], О. Рома [131], Н. Тягло [149].

Аналіз дисертаційних досліджень досліджень [14; 21; 22; 24; 48; 54; 71; 74; 80; 86; 95; 102; 106; 108; 117; 130; 132; 138; 139; 147; 148; 165] околорічних до нашої теми дозволив нам сформулювати і уточнити компоненти готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів, які визначають їхню здатність ефективно впроваджувати ці навички в освітній процес (див. п. 1.2.).

З метою виявлення проявів того чи іншого компонента готовності у вчителів початкових класів щодо формування соціальної компетентності учнів існує необхідність визначити критерії і показники кожного з компонентів готовності. Розглянемо більш детально поняття «критерії» і «показники».

Поняття «критерій» (в перекладі з грецького *kriterion* – засіб судження, переконання, міра):

- мірило для визначення, оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікацій [165];
- послідовність етапів, через які повинен пройти процес, який спрямований на якісне розв'язання поставлених задач [121];
- показники, які поєднують у собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез [35].

У звіті OECD від 2020 р. розглядають різні індикатори, які використовуються для оцінки ефективності освіти, такі як:

- рівень доступу до освіти: містить показники, які вказують на готовність учнів до навчання в певних умовах;
- якість освітніх програм і методик: дає уявлення про те, як освітня система забезпечує умови для підготовки учнів до реальних викликів;
- результати навчання: розглядаються як показники готовності учнів до подальшого навчання або професійної діяльності [235].

Відтак, за звітом OECD термін «критерій готовності» можна інтерпретувати як набір індикаторів, що вимірюють здатність освіти забезпечувати учням необхідні ресурси для успішного розвитку та виконання завдань на різних етапах навчання.

У дослідженнях Дж. Гетті та Дж. Єйтса поняття «критерії» відображає підхід до оцінювання і вимірювання ефективності навчання та педагогічних стратегій. Автори акцентують увагу на видимому навчанні (*visible learning*), що означає практики, які дають змогу вчителям і учням чітко бачити прогрес

у навчанні та зворотний зв'язок. Зокрема, критерії в контексті цих досліджень використовуються для:

- оцінки ефективності методів навчання: критерії визначають, чи дійсно стратегія навчання сприяє успіху учнів;
- вимірювання прогресу учнів: визначення чітких критеріїв дозволяє виміряти, як учні засвоюють матеріал, а також допомагає вчителям коригувати свої методи;
- зворотного зв'язку: критерії є основою для надання зворотного зв'язку, сприяючи глибшому розумінню і саморефлексії учнів [216].

Тому «критерії» у цьому контексті є елементами, через які можна оцінити, наскільки добре навчання відповідає поставленим цілям і завданням, а також наскільки ефективно сприяє розвитку когнітивних навичок і соціальної компетентності учнів.

У дослідженні Б. Будох і Ф. Луненбург поняття «критерії» розглядають у контексті оцінки якості навчальних процесів і педагогічної практики. Автори визначають критерії як основні орієнтири або стандарти, за якими можна оцінити ефективність лідерства в освіті та реалізацію освітніх стратегій. Зокрема, у контексті освітнього лідерства, критерії є важливими для оцінки ефективності освітніх практик (критерії допомагають виміряти, як певні стратегії або методи впливають на освітній процес і на результативність освітніх установ); визначення якості освітніх програм. (оцінка за допомогою критеріїв дозволяє освітнім лідерам і педагогам перевірити, чи відповідають програми і практики визначеним стандартам і цілям навчання.); підвищення педагогічної практики (критерії дають змогу виявити слабкі місця в освітній діяльності, надаючи можливість для удосконалення педагогічних підходів і процедур) [185].

Отже, критерії використовуються як інструмент для моніторингу і покращення освітніх практик, надаючи чіткі показники для визначення того, наскільки ефективними є стратегії управління навчанням і як вони можуть бути оптимізовані для досягнення кращих результатів.

Науковиця О. Варецька вважає, що критерій готовності містить найзагальніші сутнісні ознаки, що виражаються через показники готовності. У своїй дисертації вона виділяє такі критерії готовності вчителів початкових класів:

1. Мотиваційно-ціннісний критерій: характеризується стійкістю мотивів та здатністю до соціального розвитку. Цей критерій оцінює рівень вмотивованості вчителів до організації освітнього процесу, спрямованого на формування соціальної компетентності учнів, а також здатність усвідомлювати значущість цієї діяльності.

2. Когнітивний критерій: вимірюється глибиною, повнотою та міцністю соціально-педагогічних і соціально-психологічних знань, а також самостійністю їх здобуття та засвоєння. Цей критерій оцінює знання вчителя про соціальну компетентність та етапи її формування у дітей молодшого шкільного віку.

3. Діяльнісний критерій: містить вміння організовувати та проводити освітній процес на основі соціальної компетентності. Оцінюється здатність вчителя використовувати соціально-педагогічні та соціально-психологічні знання на практиці для вирішення складних соціально-професійних завдань.

4. Рефлексивний критерій: оцінює здатність вчителя до самоаналізу і рефлексії власної соціально-педагогічної діяльності, а також критичної оцінки її ефективності [22].

Отже, критерій готовності – це якісний параметр, який відображає основні характеристики професійної підготовки вчителя і служить базою для оцінки його професійної компетентності. Критерії визначаються за певними компонентами готовності, такими як когнітивні, мотиваційні, діяльнісні або особистісно-рефлексивні аспекти.

Розглянемо більш детально підходи до визначення поняття «критерії готовності вчителів початкових класів». Так, Т. Гуркова у своїй роботі виділяє критерії, що охоплюють мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти готовності до діалогічної форми навчання. Наприклад,

мотиваційний критерій містить внутрішню потребу вчителя використовувати діалогові форми навчання, а когнітивний критерій стосується знань про ефективність цих форм для учнів [54].

У своєму дослідженні О. Муращенко визначає критерії готовності вчителів початкових класів через аксіологічно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний компоненти. Основними критеріями вона вважає ціннісну орієнтацію вчителя на інтеграційні підходи, рівень знань про інтеграцію в навчанні та здатність рефлексувати свої дії під час впровадження таких методів [107].

Науковиця О. Рома виділяє три критерії готовності до реалізації ігрових методів: ціннісний (прийняття педагогом важливості гри), когнітивний (знання про функції гри у навчанні) та конструктивний (вміння організовувати ігрові процеси) [131].

Тоді як, Н. Тягло розглядає критерії через готовність учителя до організації науково-дослідницької діяльності учнів. Вона визначає три основні ролі вчителя: педагог, науковець і науковий керівник, кожна з яких має свої специфічні критерії, включаючи знання методології наукових досліджень і вміння залучати учнів до наукової діяльності [149].

Відтак, критерій готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів – це більш узагальнений показник, що відображає основні аспекти професійної підготовки вчителя. Критерії включають ключові параметри, за якими оцінюється якість підготовки вчителя до професійної діяльності: мотивація вчителя до діяльності; знання про соціальну компетентність молодших школярів; методична компетентність, спроможність адаптуватися до потреб учнів, колаборація та співпраця; вміння вчителя бути моделлю соціальних навичок, володіння комунікативними, рефлексивними, адаптивними, стрессостійкими, конфліктологічними, особистіснозначущими навичками.

У наукових джерелах поняття «показник» має різні інтерпретації, що залежать від контексту. Зокрема, у психологічній літературі під критерієм

розуміється деяка найбільша загальна властивість, за якою міркують про те чи інше явище, що об'єднує у собі ряд простих «показників». Самі ж показники можуть бути виявлені і через ряд ознак, прикмет. Показник є складником критерію, який характеризує конкретний прояв сутності якостей процесу або явища, такі характеристики, які підлягатимуть діагностичному вимірюванню [170].

Згідно визначення тлумачного словника української мови «показник» – це свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь [1].

У звіті OECD 2020 р. поняття «показник» використовується для визначення числових значень, які відображають різні аспекти освіти. Наприклад, це можуть бути показники доступу до освіти, успішності учнів, рівня кваліфікації вчителів, та інші статистичні дані, які дають змогу оцінити ефективність освітніх систем у різних країнах. Показники допомагають порівнювати різні системи освіти та оцінювати їхній вплив на соціально-економічний розвиток [235].

У свою чергу, Дж. Гетті та Дж. Сйтс відносять «показники» до вимірювань, які дозволяють оцінити ефективність навчальних стратегій. Автори використовують показники для вимірювання прогресу учнів і визначення успішності педагогічних підходів, що сприяють глибшому засвоєнню знань. Показники є критерієм для оцінки результатів видимого навчання [216].

А от науковці Б. Д. Будох і Ф. К. Луненбург вважають, що поняття «показник» стосується критеріїв вимірювання ефективності управлінських практик у освітніх закладах. Показники можуть включати рівень успішності учнів, якість освітнього процесу або рівень задоволення учнів і вчителів від освітньої діяльності. Вони використовуються для оцінки якості освітнього лідерства та впливу практик на покращення освітніх результатів [185].

Таким чином, «показник» є інструментом вимірювання, який допомагає оцінити різні аспекти ефективності освіти, навчання та управлінських практик.

У своїй дисертації Т. Гуркова наголошує, що показники готовності вчителя включають в себе його здатність мотивувати учнів, впроваджувати діалогові форми навчання та проводити рефлексію своєї діяльності. Вона підкреслює важливість оцінки показників через результати практичної діяльності вчителя, зокрема його вміння ефективно організовувати освітній процес [54]. Тоді як, О. Муращенко акцентує увагу на когнітивно-діяльнісних показниках, які включають знання вчителя про інтеграційні підходи та його здатність застосовувати їх у процесі навчання. Основними показниками готовності вона вважає обсяг знань про інтеграційне навчання та вміння їх творчо використовувати в освітньому процесі [107].

О. Рома у дослідженні щодо ігрових методів навчання LEGO визначає показники готовності як спроможність вчителя ефективно використовувати ігрові техніки, спільну роботу з учнями та застосування різних стратегій для досягнення освітніх цілей. Вона акцентує увагу на показниках, що відображають здатність вчителя до фасилітації ігрової діяльності учнів та створення сприятливого ігрового середовища [131].

Науковиця Н. Тягло розглядає показники готовності вчителя початкових класів через його спроможність організовувати науково-дослідницьку діяльність учнів. Показники включають гнучкість, інноваційність, уміння організовувати творчий процес та проводити дослідження разом з учнями [149].

А от на думку О. Варецької, показники можуть бути виявлені через ряд ознак і прикмет, що підлягають безпосередньому спостереженню і вимірюванню, наприклад, знання методик соціалізації чи вміння застосовувати їх у класі [21; 22].

Отже, показник готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів – це конкретний параметр, за яким *можна*

виміряти ступінь розвитку певного компонента готовності вчителя до виконання професійних обов'язків. Показники використовуються для оцінки конкретних аспектів професійної компетентності вчителя, таких як знання, уміння, мотивація, ставлення до професійної діяльності тощо.

У дослідженнях українських науковців присвячених питанням підготовки вчителів у системі післядипломної освіти по-різному визначають рівнів готовності вчителів до професійної діяльності [21; 22; 54; 107; 125; 131; 133; 149]. Так, науковиця О. Рома розрізняє рівні готовності вчителів до ігрового навчання на основі здатності вчителя інтегрувати ігрові методи у різні аспекти освітнього процесу, створювати ігрове середовище та рефлексувати свою діяльність [131]. У своїй роботі Н. Тягло визначає рівні готовності вчителів до науково-дослідницької діяльності через ступінь засвоєння знань і методів організації досліджень [149]. А О. Варецька визначає рівні готовності як ступені прояву показників та критеріїв [22].

Критерії відображають сутність явища і є якісною характеристикою, за якою оцінюється міра прояву компетентності. У педагогічному процесі критерії використовуються для оцінки підготовленості вчителя до професійної діяльності, включаючи соціальну компетентність учнів.

Отже, критерій готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності у системі післядипломної освіти – це підстава для оцінювання, яка визначає, наскільки вчитель володіє певними знаннями, уміннями та навичками.

У нашому дослідженні кожний із компонентів, які складають зміст процесу підготовки вчителів початкових класів для формування соціальної компетентності учнів, можна розглядати як критерій результативності заходів педагогічного впливу і використовувати для оцінки їх готовності.

Мотиваційно-ціннісний критерій характеризує рівень мотивації вчителя до організації та впровадження освітнього процесу, спрямованого на формування СК учнів. Основними показниками цього критерію є:

- усвідомлення важливості формування СК учнів;

- орієнтація на досягнення успіху в освітній діяльності, у тому числі у формуванні СК молодших школярів.

Когнітивний критерій відображає володіння нормативним обсягом педагогічних знань, спеціальними вміннями й навичками, необхідними для формування соціальної компетентності молодших школярів. Цей критерій виявляється через такі показники:

- володіння базовими педагогічними і психологічними знаннями про формування СК молодших школярів;
- володіння знаннями про педагогічні моделі формування СК учнів та особливості їх ефективного застосування в освітньому процесі;
- знання алгоритму добору та оцінювання методів з формування СК з метою раціонального та ефективного їх застосування в освітньому процесі.

Діяльнісний критерій визначає здатність вчителя ефективно застосовувати отримані знання на практиці, інтегрувати методи формування соціальної компетентності учнів у освітній процес, а також вибудовувати комунікацію та співпрацю з учнями, колегами, батьками та фахівцями. Показниками цього критерію є:

- вміння інтегрувати та адаптувати методи формування СК учнів у різні аспекти освітнього процесу, включаючи урочну, позаурочну діяльності та взаємодію з батьками;
- здатність до співпраці з іншими вчителями, батьками та фахівцями (психологами, соціальними педагогами, методистами) для підтримки процесу формування СК учнів;
- використання ефективних комунікативних стратегій у взаємодії з учнями, колегами та батьками.

Особистісно-рефлексивний критерій відображає здатність вчителя до самооцінки своєї діяльності, аналізу ефективності використаних методик, отримання та врахування зворотного зв'язку від учнів, колег і батьків. До основних показників належать:

- здатність здійснювати самооцінку власної готовності до формування соціальної компетентності учнів;
- здатність до рефлексії власного досвіду та постійне вдосконалення професійної діяльності у сфері формування СК учнів.

У підсумку, готовність вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів складається з чотирьох основних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та особистісно-рефлексивного. Кожен з цих компонентів має свої критерії та показники, які забезпечують успішне формування соціальної компетентності молодших школярів, підвищуючи їхню здатність до ефективної соціальної взаємодії та адаптації в суспільстві. Подані критерії і показники допоможуть оцінити готовність вчителів до ефективного формування соціальної компетентності учнів і врахувати ключові аспекти, які необхідно формувати у педагогічній практиці.

Відтак, у контексті оцінки готовності вчителів до формування соціальної компетентності учнів, де важливо враховувати різні аспекти готовності вчителів, на нашу думку, саме чотири рівні дозволяють точніше здійснити оцінку міри прояву готовності. Чотири рівні (початковий, задовільний, достатній, високий) дозволяють більш точно оцінити рівень готовності вчителів і точніше розрізняти прояви помірних і більш розвинених показників. Додатковий рівень дозволяє зробити тоншу диференціацію, особливо якщо потрібно врахувати невеликі прогреси у навчанні або розвитку. Також, чотири рівні забезпечують кращу рівновагу між деталізацією і простотою оцінки.

Подані нижче рівні готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів ґрунтуються на адаптації принципів таксономії Б. Блума, яка дозволяє класифікувати когнітивні процеси та узгодити їх із рівнями сформованості професійної готовності [181]. Таксономія Б. Блума передбачає шість когнітивних рівнів: запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз,

синтез і оцінка. У нашому дослідженні ці когнітивні рівні були згруповані в чотири інтегровані рівні готовності вчителів: початковий, задовільний, достатній і високий, що відповідають домінуванню окремих когнітивних процесів у професійній діяльності педагога. Зокрема: початковий рівень корелює з етапом запам'ятовування, коли вчитель володіє лише фрагментарними знаннями щодо формування соціальної компетентності учнів; задовільний рівень охоплює розуміння та обмежене застосування знань у практиці, часто під зовнішнім впливом; достатній рівень відповідає когнітивним процесам застосування та аналізу, коли вчитель здатен використовувати знання у практичній діяльності, частково адаптуючи методики до контексту; високий рівень містить синтез та оцінювання, що проявляється у здатності творчо переосмислювати підходи, оцінювати ефективність власної діяльності, критично мислити та вдосконалювати практику.

Таким чином, запропонована класифікація рівнів готовності базується на інтеграції шести когнітивних рівнів таксономії Б. Блума в чотири узагальнені рівні, що дозволяє більш зручно і методично доцільно описати процес професійного зростання вчителів у контексті формування соціальної компетентності учнів. Кожен рівень готовності вчителя до цієї діяльності був визначений з урахуванням відповідних когнітивних процесів. Наприклад, на початкових етапах вчитель може лише запам'ятовувати основи теорії соціальної компетентності, не володіючи достатнім розумінням її глибини і значення. З часом вчитель переходить до більш високих рівнів, де йому необхідно не тільки знати й розуміти ці поняття, але й ефективно застосовувати їх у своїй практиці, аналізувати ситуації та створювати нові стратегії для покращення освітнього процесу.

Мотиваційно-ціннісний критерій визначає ставлення вчителя до формування соціальної компетентності учнів. Високий рівень характеризується усвідомленням важливості цього процесу, стійкою внутрішньою мотивацією до його організації, активним впровадженням

нових підходів для досягнення успіху в освітній діяльності. Достатній рівень відображає розуміння значущості формування соціальної компетентності, проте мотивація носить змінний характер, а застосування методів є несистемним. Задовільний рівень передбачає часткове усвідомлення важливості процесу, використання методик лише під впливом зовнішніх факторів (адміністрація, навчальні вимоги). Початковий рівень вказує на відсутність інтересу до формування соціальної компетентності учнів та формальне ставлення до відповідних методів у освітньому процесі.

Когнітивний критерій, який визначає рівень знань вчителя про соціальну компетентність. Високий рівень характеризується глибокими знаннями щодо концепції соціальної компетентності, її структури, механізмів формування, здатністю самостійно аналізувати педагогічні моделі та адаптувати їх до конкретних умов освітнього процесу. Достатній рівень передбачає володіння основними поняттями щодо соціальної компетентності, здатність застосовувати загальноприйняті педагогічні моделі, проте з потребою додаткових рекомендацій щодо їхньої адаптації. Задовільний рівень означає наявність базових знань про соціальну компетентність та її формування, використання готових педагогічних моделей без самостійного аналізу їхньої ефективності. Початковий рівень характеризується поверхневим розумінням соціальної компетентності, обмеженими знаннями нормативної бази та методик її формування, відсутністю навичок добору ефективних підходів.

Діяльнісний критерій, що визначає рівень практичного застосування знань і вмінь вчителя. Високий рівень означає активне та ефективне впровадження методик формування соціальної компетентності у різні форми освітнього процесу, здатність адаптувати методи до індивідуальних особливостей учнів, налагоджену співпрацю з колегами, батьками, фахівцями. Достатній рівень передбачає використання методик формування соціальної компетентності із частковою адаптацією до особливостей учнів, вибіркоче застосування комунікативних стратегій. Задовільний рівень

відображає використання окремих методик формування соціальної компетентності без системного підходу та недостатній рівень взаємодії з батьками та колегами. Початковий рівень характеризується відсутністю інтеграції методик формування соціальної компетентності у освітній процес, формальним ставленням до комунікації з учнями, колегами та батьками.

Особистісно-рефлексивний критерій, що визначає здатність вчителя до саморефлексії та саморегуляції професійної діяльності. Високий рівень характеризується постійним самостійним оцінюванням ефективності власної педагогічної діяльності у формуванні соціальної компетентності, активною рефлексією та вдосконаленням професійних навичок на основі отриманого досвіду та зворотного зв'язку. Достатній рівень передбачає здатність до періодичної самооцінки власної педагогічної діяльності, часткове застосування рефлексії для покращення методик. Задовільний рівень означає, що аналіз власної діяльності здійснюється епізодично, врахування зворотного зв'язку відбувається вибірково. Початковий рівень характеризується відсутністю рефлексії та самооцінки професійної діяльності, ігноруванням зворотного зв'язку та відсутністю прагнення до вдосконалення.

Таким чином, за допомогою таксономії Б. Блума можна чітко визначити етапи розвитку готовності вчителя початкових класів до формування соціальної компетентності учнів, що дозволяє не лише оцінити рівень розвитку кожної з компетентностей, але й сприяти подальшому професійному вдосконаленню вчителя. Основний зміст рівнів готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів представлено у табл. 2.2.

Для об'єктивного оцінювання загального рівня готовності вчителя початкових класів до формування соціальної компетентності було обрано середньозважений метод у поєднанні з пріоритетним. Цей метод дозволяє враховувати всі компоненти готовності, але водночас приділяє більше уваги тим, які є критично важливими для ефективної педагогічної діяльності.

Таблиця 2.2.

Рівні готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів

Мотиваційно-ціннісний критерій			
Рівні готовності			
Початковий	Задовільний	Достатній	Високий
Відсутність інтересу до формування СК учнів; формальне ставлення до відповідних методів у освітньому процесі.	Часткове усвідомлення важливості формування СК; використання методик лише під впливом зовнішніх факторів (Розуміння значущості формування СК учнів, проте мотивація носить змінний характер; застосування методів формування СК відбувається, але без системності.	Усвідомлення важливості формування СК учнів; стійка внутрішня мотивація до організації освітнього процесу, спрямованого на її розвиток; активне впровадження нових підходів для досягнення успіху в освітній діяльності.
Когнітивний критерій			
Рівні готовності			
Початковий	Задовільний	Достатній	Високий
Поверхове розуміння СК, обмежене знання нормативної бази та методик її формування; відсутність навичок добору ефективних підходів.	Базові знання про СК та її формування; використання готових педагогічних моделей без самостійного аналізу їхньої ефективності.	Володіння основними поняттями щодо СК; здатність застосовувати загальноприйняті педагогічні моделі, проте з потребою додаткових рекомендацій щодо їхньої адаптації.	Глибокі знання щодо концепції СК, її структури, механізмів формування; здатність самостійно аналізувати педагогічні моделі та адаптувати їх до конкретних умов освітнього процесу.
Діяльнісний критерій			
Рівні готовності			
Початковий	Задовільний	Достатній	Високий
Відсутність інтеграції методик формування СК у освітній процес; формальне ставлення до комунікації з учнями, колегами та батьками.	Використання окремих методик формування СК без системного підходу; недостатній рівень взаємодії з батьками та колегами.	Використання методик формування СК із частковою адаптацією до особливостей учнів; вибіркоче застосування комунікативних стратегій.	Активне та ефективне впровадження методик формування СК у різні форми освітнього процесу; здатність адаптувати методи до індивідуальних особливостей учнів; налагоджена співпраця з колегами, батьками, фахівцями.

Продовження таблиці 2.2.

Особистісно-рефлексивний критерій			
Рівні готовності			
Початковий	Задовільний	Достатній	Високий
Відсутність рефлексії та самооцінки професійної діяльності; ігнорування зворотного зв'язку; відсутність прагнення до вдосконалення.	наліз власної діяльності здійснюється епізодично; врахування зворотного зв'язку відбувається вибірково.	Періодичне здійснення самооцінки власної педагогічної діяльності; часткове застосування рефлексії для покращення методик.	Постійне самостійне оцінювання ефективності власної педагогічної діяльності у формуванні СК; активна рефлексія та вдосконалення професійних навичок на основі отриманого досвіду та зворотного зв'язку.

У даному підході кожен компонент має власний ваговий коефіцієнт, який визначає його значущість у загальній оцінці: мотиваційний компонент (0,25) – оскільки готовність учителя до формування соціальної компетентності учнів значною мірою залежить від його особистого зацікавлення, рівня внутрішньої мотивації та професійних цінностей, цей компонент отримує вагу 25%. Сильна мотивація сприяє впровадженню нових методик, підвищує ефективність освітнього процесу та забезпечує стійкий інтерес до професійного розвитку; когнітивний компонент (0,25) – рівень знань вчителя про соціальну компетентність є фундаментом для його професійної діяльності, без достатнього розуміння концепції СК, її структури, механізмів формування та педагогічних моделей, вчитель не зможе ефективно працювати в цьому напрямку; вага 25% відображає важливість знань, але не переоцінює їхню роль у порівнянні з діяльнісним компонентом; діяльнісний компонент (0,35) – цей компонент має найбільшу вагу (35%), оскільки вміння вчителя застосовувати знання на практиці, інтегрувати методи формування СК в освітній процес та ефективно взаємодіяти з учнями, батьками й колегами є ключовим для забезпечення якісного результату; рефлексивний компонент (0,15) – здатність до самооцінки, аналізу власного педагогічного досвіду та врахування

зворотного зв'язку є важливою, але менш критичною у порівнянні з іншими компонентами. Рефлексія допомагає вчителю розвиватися та вдосконалювати свої підходи, тому вона отримує вагу 15%, що забезпечує баланс між її значущістю та роллю інших компонентів.

Для визначення загального рівня використовується наступна формула:

Загальний рівень = (Мотиваційний×0,25) + (Когнітивний×0,25) + (Діяльнісний×0,35) + (Рефлексивний×0,15), де кожен компонент оцінюється за шкалою: високий – 4 бали; достатній – 3 бали задовільний – 2 бали; початковий – 1 бал. Отримане середнє значення інтерпретується наступним чином: 3,5 – 4,0 → високий рівень; 2,5 – 3,49 → достатній рівень; 1,5 – 2,49 → задовільний рівень; 1,0 – 1,49 → початковий рівень. Зазначений підхід забезпечує такі переваги як: збалансованість – враховуються всі компоненти, але їхній вплив диференційовано відповідно до їхньої важливості; гнучкість – у разі необхідності вагові коефіцієнти можуть бути скориговані залежно від специфіки педагогічного середовища; об'єктивність – оцінювання базується на числових показниках, що мінімізує суб'єктивний вплив на результати.

Отже, здійснення оцінки готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності молодших школярів відповідно до зазначених вище критеріїв, показників і рівнів передбачає використання таких методів діагностики як анкетування, спостережень, самооцінка або інтерв'ю з метою виявлення рівня мотивації, знань та умінь в цій області. Це допоможе ідентифікувати потреби в професійному розвитку і підтримці для підвищення ефективності формування соціальної компетентності учнів вчителями початкових класів.

2.3. Програма педагогічного експерименту

Об'єктивна потреба суспільства в постійному підвищенні кваліфікації кадрів системи освіти, які б гармонійно поєднували в собі високий рівень фахової підготовки та сформованість низки компетентностей відповідно до

педагогічної професії, а також недостатній рівень наукової обґрунтованості теоретичних, методологічних, методичних, організаційних та оцінювальних аспектів щодо підготовки вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності учнів у системі післядипломної освіти зумовили спрямування зусиль на розробляння, теоретичне обґрунтування й експериментальну перевірку теоретичних, методичних засад такої підготовки.

Дослідження проведено у 2020–2025 рр., воно передбачало поетапну реалізацію поставлених завдань. На підставі того, що готовність учителя початкової школи до формування соціальної компетентності є складним системним явищем, яке об'єднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-рефлексивний компоненти, визначено комплекс методів дослідження. У ході проведення науково-дослідної роботи (див. табл. 2.3) встановлено доцільність і ефективність визначеної системи методів дослідження, яка забезпечила комплексний підхід до вирішення його завдань і досягнення мети.

Таблиця 2.3.

Етапи науково-дослідної роботи щодо підготовки вчителів початкової школи у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів (програма проведення дослідження)

I. Аналітико-констатувально-пошуковий етап

Мета – обґрунтувати теоретичні, методологічні та методичні положення з проблеми підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів.

Організаційно-педагогічні завдання дослідження:

- збір і вивчення літературних джерел, аналіз передового педагогічного досвіду, власного педагогічного досвіду работ для визначення проблеми дослідження;

Продовження таблиці 2.3.

<ul style="list-style-type: none"> - визначення проблеми (теми дослідження) та її конкретизація; формулювання наукового апарату (мети, завдань, об'єкта, предмета дослідження тощо); - збір, вивчення та виклад інформації з проблеми підготовки вчителів початкової школи до формування соціальної компетентності учнів в системі післядипломної освіти на підставі аналізу та синтезу бібліографічних джерел і встановлення зв'язків між теорією та практикою; - визначення суперечностей, які містить ця наукова проблема; - визначення концептуальних засад підготовки вчителів початкової школи до формування соціальної компетентності учнів в системі післядипломної освіти.
<p><i>Методи дослідження:</i> аналіз, синтез, метод термінологічного аналізу, метод визначення понять, порівняння, узагальнення, індукція, дедукція, абстрагування, класифікація, системний підхід.</p>
<p>II. Дослідно-експериментальний етап дослідження</p>
<p><i>Мета</i> – провести дослідно-експериментальну роботу щодо визначення реального стану підготовки вчителів початкової школи до формування соціальної компетентності учнів в системі післядипломної освіти та встановлення ефективності впливу системи розроблених заходів на цей процес .</p>
<p><i>Організаційно-педагогічні завдання дослідження:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - розроблення критеріально-рівневого оцінювання; - складання робочої програми; - накопичення фактичного матеріалу (проведення педагогічного спостереження, педагогічного експерименту (констатувального, формувального і контрольного етапів)); - розроблення моделі підготовки вчителів початкової школи до формування СК учнів в системі післядипломної освіти та побудови відповідної

Продовження таблиці 2.3.

<p>концептуально-інструментальної моделі науково-методичного забезпечення цього процесу.</p>
<p><i>Методи дослідження:</i> педагогічне спостереження, педагогічний експеримент, анкетування, тестування, самоаналіз і самооцінка, моделювання.</p>
<p>III. Завершально-узагальнювальний етап дослідження</p>
<p><i>Мета</i> – обробити фактичний матеріал дослідження, оцінити й узагальнити його результати та впровадити їх у практику системи післядипломної педагогічної освіти</p>
<p><i>Організаційно-педагогічні завдання дослідження:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - виклад організації та методики дослідження (ходу експерименту); - математична та статистична обробка результатів дослідження; - аналіз ефективності запропонованої системи заходів, що спрямовані на підготовки вчителів початкової школи до формування соціальної компетентності учнів в системі післядипломної освіти (розв’язання наукової проблеми, зняття внутрішніх ізовнішніх суперечностей), виклад матеріалів науково-дослідної роботи та її результатів; - підбиття підсумків науково-дослідної роботи (формулювання висновків, пропозицій); - оформлення додатків, списку використаних джерел та наочного матеріалу дослідження – таблиць і рисунків; - консультування, обговорення, рецензування й оформлення роботи загалом; - упровадження отриманих результатів дослідження в практику роботи системи післядипломної педагогічної освіти.
<p><i>Методи дослідження:</i> аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, індукція, дедукція, оцінка; математичні та статистичні методи дослідження: середніх величин, парних порівнянь, кореляційного і риторичного аналізу.</p>

Основою проведеної дослідно-експериментальної роботи став педагогічний експеримент, який тривав п'ять років, що зумовлено терміном циклу підвищення кваліфікації вчителів початкової школи. Розглянемо його організацію й методику.

Дослідно-експериментальну роботу організовано відповідно до основних вимог, висунутих до проведення педагогічних експериментів С. Гончаренко [35], О. Дубасенюк [59], І. Підласий [121] та ін.

Для проведення формувального етапу педагогічного експерименту було сформовано дві групи вчителів початкових класів: група 1 (Запорізька область) та група 2 (Одеська область). Розподіл учасників до відповідних груп здійснювався з урахуванням регіонального представництва та добровільної згоди педагогів на участь в експерименті. На наступному етапі ці групи було позначено як контрольна група – група 1, учасники якої продовжили навчання за стандартною програмою підвищення кваліфікації вчителів початкової школи на базі Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради; експериментальна група – група 2, учасники якої проходили підвищення кваліфікації за авторською експериментальною програмою з акцентом на підготовку до формування соціальної компетентності учнів, що реалізовувалася на базі КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради». Такий підхід дозволив забезпечити співставність груп і обґрунтованість порівняння результатів.

Педагогічний експеримент проведено в три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. На констатувальному етапі визначали реальний стан (вихідні результати) готовності вчителів початкової школи до формування соціальної компетентності учнів. Його результати стали основою для складання змісту формувального етапу.

На формувальному етапі в практику післядипломної освіти вчителів початкової школи, котрі увійшли до експериментальної групи, комплексно запроваджували розроблені педагогічні заходи, спрямовані на підвищення

готовності вчителів початкової школи до формування соціальної компетентності учнів (здійснювали комплексний пролонгований розвиток у системі післядипломної освіти). Під час проведення формувального етапу педагогічного експерименту в експериментальній групі відбувалося спостереження за рівнем готовності вчителів початкової школи до формування соціальної компетентності учнів у спеціально створених і контрольованих організаційно-педагогічних умовах, у ході якого встановлювали залежність між розробленим і теоретично обґрунтованим комплексом педагогічних заходів та результатом, до якого вони призводять, тобто залежність між педагогічним впливом і його результатом. Відповідну роботу проводили під безпосереднім керівництвом автора щодо розробленої програми підготовки вчителів початкової школи до формування соціальної компетентності учнів в системі післядипломної освіти. Детальну характеристику цього комплексу педагогічних інновацій, використаних на формувальному етапі, подано в третьому розділі дисертації.

На контрольному етапі в КГ і ЕГ здійснювали перевірку ефективності впливу відповідних педагогічних умов на готовність вчителів початкової школи до формування соціальної компетентності учнів у системі післядипломної освіти (кінцеві результати дослідження).

2.4. Результати констатувального етапу педагогічного експерименту

З метою визначення вихідного рівня готовності вчителів початкової школи до формування СК учнів було проведено констатувальний етап експерименту. Для більш детального вивчення особистісних особливостей з-поміж педагогів, які перебували на курсах підвищення кваліфікації вищезазначених закладів післядипломної освіти (див. с. 120), було сформовано дві групи педагогів із 246 осіб: 120 педагогів зі Запорізької області (Г1), 126 – вчителів початкових класів Одеської області (Г2).

Отриманні дані є оцінками й самооцінками ключових аспектів готовності вчителів до формування СК учнів у системі післядипломної освіти, і були виміряні в номінальній, порядковій шкалах. Це визначило вибір відповідних процедур, критеріїв статистичного аналізу, з метою виявити відмінності в розподілі оцінок та самооцінок аспектів формування соціальної компетентності учнів між педагогами експериментальної та контрольної груп, встановити ступінь імовірності відмінності.

Констатувальний етап експерименту передбачав застосування комплексу методик діагностики, які дозволили оцінити рівень сформованості ключових компонентів готовності вчителів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та особистісно-рефлексивного. Однак, у процесі підбору діагностичних інструментів виявилася обмеженість існуючих методик, адаптованих до специфіки дослідницької проблематики в українському освітньому просторі. Більшість доступного інструментарію або орієнтовано на загальні аспекти професійної компетентності, або не враховують специфіку готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів. Додатковою проблемою стала недостатня кількість україномовних валідизованих методик, що ускладнювало проведення дослідження.

Зважаючи на це, виникла необхідність у розробці авторських методик діагностики, які відповідали б сучасним вимогам педагогічної науки, враховували специфіку підготовки вчителів початкової школи та забезпечували комплексне оцінювання рівнів сформованості компонентів готовності. Створення таких методик сприяло підвищенню точності отриманих результатів та забезпеченню можливості їх використання в подальших дослідженнях.

Мотиваційно-ціннісний компонент спрямований на виявлення рівня усвідомлення педагогами значущості соціальної компетентності, а також досліджує внутрішню потребу вчителя у створенні освітнього середовища, що сприяє формуванню соціальної компетентності учнів; рівень його

мотивації до професійного розвитку та досягнення успіху в цій діяльності. Для вимірювання цього компоненту було використано методику шкалування через полярні поняття (див. Додаток Б.4) та методику Т. Елерса «Мотивація досягнення успіху» (див. Додаток Б.5). Методика полярне шкалування спрямована на кількісне вимірювання рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента у вчителів початкових класів щодо цінностей соціальної компетентності. Полярне шкалування дозволяє оцінити ступінь згоди чи незгоди з ключовими твердженнями, що відображають різні аспекти мотиваційної готовності та ціннісних орієнтацій. Методика Т. Елерса «Мотивація досягнення успіху» [87] дає можливість оцінити рівень прагнення особистості до досягнення результатів, подолання труднощів і самореалізації. У контексті підготовки вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів цей показник важливий, оскільки саме мотивація до успіху впливає на педагогічну діяльність, готовність до впровадження нових методик та роботу з соціальною компетентністю дітей. Варто зазначити, що за методикою Т. Елерса високий та помірний рівень мотивації досягнення успіху характерний для особистості, яка прагне постійного розвитку у сферах своєї діяльності, де вже досягла певних результатів. Такі люди, як правило, ставлять перед собою амбітні цілі, проявляють наполегливість у досягненні результатів і мають такі ключові риси: *амбіційність* – вони прагнуть реалізовувати власні ідеї та встановлюють високі стандарти для себе; *орієнтація на результат* – їхні дії спрямовані на досягнення мети, і вони докладають максимум зусиль для її реалізації; *мотивація до самовдосконалення* – вони активно навчаються та розвиваються, прагнучи вдосконалити свої професійні та особистісні навички; *відповідальність* – вони усвідомлюють свою роль у досягненні успіху та беруть на себе відповідальність за власні рішення; *самодисципліна* – вони здатні контролювати свої дії, долати труднощі та впливати на свої результати.

Оцінювання рівня мотиваційно-ціннісного компоненту готовності вчителів початкових класів базується на поєднанні даних, отриманих за двома методиками: методикою Т.Елерса та методикою полярного шкалування. Результати цих методик (див. додаток Б.11) необхідно узагальнити для отримання єдиного показника. Оскільки шкали оцінювання в методиках відрізняються, їх потрібно привести до єдиного діапазону. Результати кожної методики перевели у відсотковий формат і визначено вагові коефіцієнти: методика Елерса – 0,5 і методика полярного шкалування – 0,5. Після нормалізації даних загальний рівень мотиваційно-ціннісного компоненту готовності обчислюється за такою формулою:

Рівень мотиваційно-ціннісного компоненту готовності = (Результат за Т.Елерса \times 0,5) + (Результат полярного шкалування \times 0,5); де кожен результат представлений у відсотковому форматі. Отримане значення співвідноситься з наступною шкалою: 80–100% – високий рівень; 60–79% – достатній рівень; 40–59% – задовільний рівень; 0–39% – початковий рівень. Таким чином обраховані загальні результати представлені у табл. 2.4.

Таблиця 2.4.

**Розподіл рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту
готовності на констатувальному етапі**

Група	Рівень мотиваційно-ціннісного компоненту у %			
	високий	достатній	задовільний	початковий
Г1	6,2	46,3	39,2	8,3
Г2	5,2	35,6	48,1	11,1

Аналіз отриманих даних демонструє відмінності між групами за всіма рівнями оцінювання. Зокрема, високий рівень мотивації мають 6,2 % вчителів у групі Г1 та 5,2 % у групі Г2. Це свідчить про те, що лише незначна частка педагогів демонструє стабільну внутрішню мотивацію та ціннісну орієнтацію на формування соціальної компетентності учнів. Достатній рівень виявлено у 46,3 % вчителів у групі Г1, тоді як у групі Г2 цей показник

становить 35,6 %. Це означає, що у першій групі значно більше педагогів мають сформовані мотиваційні установки, але, ймовірно, потребують додаткових методичних засобів для системної роботи. Задовільний рівень мотивації переважає у групі Г2, де він становить 48,1 % проти 39,2 % у Г1, що може свідчити про недостатню внутрішню мотивацію та можливу орієнтацію на зовнішні стимули. Початковий рівень виявлено у 8,3 % вчителів групи Г1 і 11,1 % у групі Г2. Високий відсоток педагогів із низьким рівнем мотивації може вказувати на те, що соціальна компетентність не сприймається як пріоритетний напрям у професійній діяльності. Проілюструємо отримані результати (див. рис. 2.2).

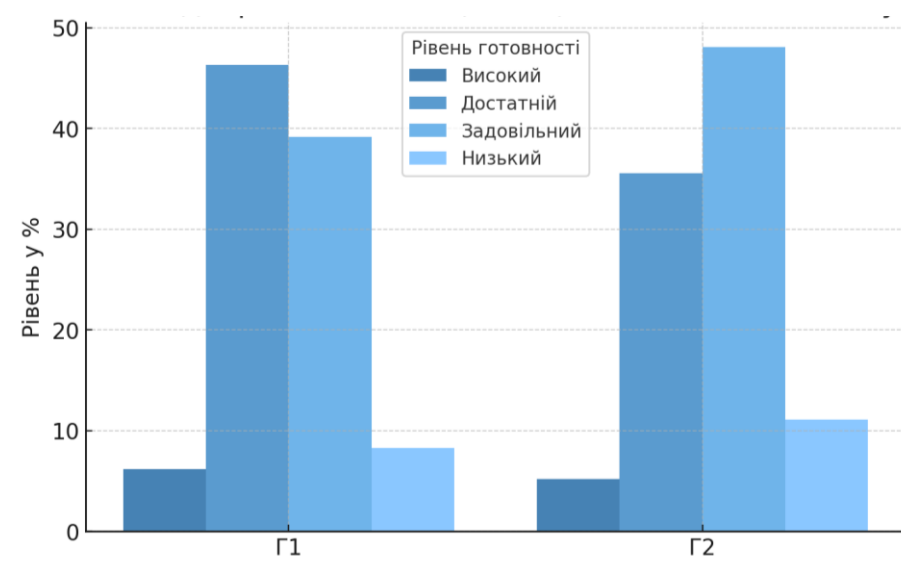


Рис. 2.2. Загальні результати діагностики рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту готовності вчителів до формування СК учнів

Результати свідчать, що в обох групах переважає достатній і задовільний рівні мотивації. Водночас, низька частка педагогів із високим рівнем мотиваційно-ціннісного компоненту сигналізує про необхідність розробки програм професійного розвитку, спрямованих на підвищення усвідомлення значущості соціальної компетентності учнів. Загалом, аналіз підтверджує необхідність розробки цільових програм підвищення

кваліфікації, спрямованих на формування позитивного ставлення вчителів до розвитку соціальної компетентності учнів.

Отже, подальші кроки включають розробку заходів для підвищення мотивації у групи педагогів із середнім і низьким рівнем мотивації, формування позитивної педагогічної атмосфери, де успіх у роботі з дітьми винагороджується емоційно і професійно, а також індивідуальну підтримку вчителів із низькою мотивацією через наставництво, групові обговорення та кейс-методи. Ці результати вказують на необхідність продуманих педагогічних заходів для підвищення мотивації вчителів до впровадження соціально-компетентнісного навчання.

Когнітивний компонент досліджує рівень знань учителів щодо соціально-психологічних і соціально-педагогічних аспектів їхньої діяльності. Для цього на констатувальному етапі експерименту було проведено тестування за авторським тестом діагностування когнітивного компоненту готовності вчителів початкових класів до формування СК учнів (далі - когнітивний тест) (див. Додаток Б.6), яке дозволило оцінити рівень розвитку когнітивного компоненту учасників. Отримані результати демонструють певні відмінності між групами, що дає змогу оцінити вихідний рівень підготовки вчителів до формування СК учнів. Зазначимо, що завдання авторського опитувальника № 4, 7, 10, 13, 14, 15 викликали складнощі у більшості учасників тестування, що проявлялося у значній кількості неправильних відповідей. Це свідчить про недостатню сформованість навичок аналізу та критичного мислення, необхідних для правильного визначення соціальних ролей, комунікативних стратегій та ефективних методів роботи у групі. Також, відкриті запитання № 16, 17, 18 здебільшого містили неправильні або частково правильні відповіді, що свідчить про труднощі учасників у формуванні повноцінних аргументованих відповідей та застосуванні знань на практиці. Отже, розподіл рівнів когнітивного розвитку в Г1 і Г2 виявив наступні тенденції (див.табл. 2.5).

Отримані результати демонструють, що високий рівень когнітивної готовності мають 20,3 % вчителів у групі Г1 та 19,4 % у групі Г2. Це свідчить про те, що лише п'ята частина педагогів має глибокі знання щодо формування соціальної компетентності учнів. Достатній рівень виявлено у 38,7 % педагогів у групі Г1 та 35,6 % у групі Г2. Високий показник цієї категорії вказує на те, що більшість учасників мають загальне розуміння основних педагогічних підходів до формування соціальної компетентності, але можуть потребувати додаткових методичних рекомендацій.

Таблиця 2.5.

**Розподіл рівнів сформованості когнітивного компонента готовності
на констатувальному етапі**

Група	Рівень когнітивного компонента у %			
	високий	достатній	задовільний	початковий
Г1	20,3	38,7	29,0	12,0
Г2	19,4	35,6	32,3	12,7

Задовільний рівень переважає у групі Г2, де він становить 32,3 % у порівнянні з 29 % у Г1. Це свідчить про те, що значна частина педагогів має лише базові знання з теми та може відчувати труднощі у їх практичному застосуванні. Найменш бажаний показник, початковий рівень когнітивного компонента, зафіксовано у 12 % вчителів групи Г1 та 12,7 % у групі Г2. Це свідчить про наявність педагогів, які не мають достатніх знань щодо концепції соціальної компетентності, її структури та механізмів формування.

Загальний аналіз показав, що більшість педагогів мають достатній або задовільний рівень когнітивної готовності. Високий відсоток учасників із середнім рівнем знань вказує на необхідність цільових заходів щодо підвищення рівня їхньої обізнаності. Значна частка педагогів із низьким рівнем знань свідчить про потребу в додатковому навчанні та методичному супроводі. Таким чином, отримані результати підтверджують необхідність удосконалення професійної підготовки вчителів, зокрема через розробку

спеціальних навчальних програм і практичних тренінгів, спрямованих на покращення їхньої когнітивної компетентності у сфері соціальної компетентності учнів. Отримані результати візуалізуємо на рис. 2.3.

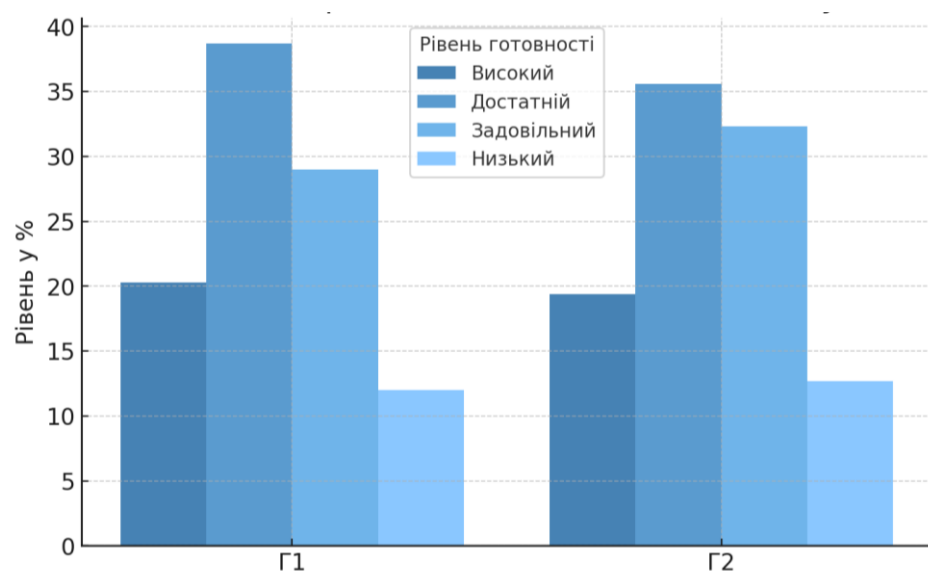


Рис. 2.3. Результати діагностики рівня сформованості когнітивного компоненту готовності вчителів до СК учнів на констатувальному етапі дослідження

Отже, отримані дані дозволяють визначити напрями вдосконалення педагогічних умов і моделі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів. Існує необхідність у розробці науково-методичних заходів, які сприятимуть підвищенню рівня когнітивного компонента готовності педагогів, особливо серед тих, хто демонструє середній та початковий рівні. Впровадження інтерактивних методів навчання та диференційованих підходів дозволить адаптувати педагогічні заходи до особливостей кожної групи.

Діяльнісний компонент містить аналіз здатності вчителів організувати освітній процес на соціальноорієнтованій основі та застосовувати відповідні методики у своїй педагогічній практиці. Цей компонент у процесі формування соціальної компетентності учнів охоплює

низку показників, що сприяють інтеграції різних методів у освітній процес. Для діагностики цього компоненту було застосовано такі методики:

- авторську методику «Ситуативні завдання» (див. Додаток Б.7): для визначення рівня володіння професійними навичками, необхідними для реалізації інтеграції методів формування соціальної компетентності у освітній процес педагогам було запропоновано обрати стратегії розв'язання ситуацій, що стосувалися рутин освітнього процесу;

- експертне оцінювання (див. Додаток Б.8), що здійснювалось колегами та адміністрацією закладів освіти, у яких працюють учасники експерименту: для об'єктивного визначення рівня володіння педагогічними методиками, прийомами та стратегіями СК; інтеграції й адаптації їх в освітній процес, а також оцінка здатності вчителів до ефективної комунікації та співпраці;

- авторська шкала самооцінки професійних умінь (див. Додаток Б.9), яка дозволяє вчителям самостійно оцінити свої компетентності, допомагає зрозуміти, наскільки ефективно вони працюють над формуванням СК учнів.

Розрахунок загального показника рівнів діяльнісного компоненту готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів базується на об'єднанні результатів трьох методик: ситуативних завдань, експертного оцінювання та шкали самооцінки професійних умінь (див. додаток Б.11). Оскільки кожна з методик оцінює різні аспекти діяльнісного компоненту, їх необхідно привести до єдиного інтегрального показника. Перший етап розрахунку передбачає нормалізацію отриманих результатів, оскільки методики мають різні шкали оцінювання. Для цього всі показники переводяться у відсотковий формат. Далі встановлюємо вагові коефіцієнти, які визначають внесок кожної методики у загальний показник. Оскільки експертне оцінювання, проведене колегами та адміністрацією закладу, є найбільш об'єктивним показником рівня володіння педагогічними методиками, його ваговий коефіцієнт встановлено на рівні 0,4. Методика ситуативних завдань дозволяє визначити рівень професійних навичок педагогів у вирішенні реальних освітніх ситуацій, тому її ваговий

коефіцієнт складає 0,35. Самооцінка професійних умінь, хоча і є важливим інструментом для рефлексії вчителя, залишається суб'єктивною, тому її внесок у загальний показник оцінюється коефіцієнтом 0,25. Після нормалізації даних загальний показник розраховувався за формулою:

$$\text{Загальний показник} = (\text{Результат експертного оцінювання} \times 0,4) + (\text{Результат ситуативних завдань} \times 0,35) + (\text{Результат самооцінки} \times 0,25)$$

Отримане значення співвідноситься з рівнями готовності, які поділяються наступним чином: високий рівень відповідає показникам від 80 до 100%, достатній рівень – 60–79%, задовільний рівень – 40–59%, а початковий рівень – 0–39%. За даними трьох методик було отримано такі загальні показники рівнів сформованості діяльнісного компоненту (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6.

Розподіл рівнів сформованості діяльнісного компоненту готовності вчителів початкових класів на констатувальному етапі

Група	Рівень діяльнісного компоненту у %			
	високий	достатній	задовільний	початковий
Г1	17,3	31,4	36,3	15,0
Г2	17,6	26,6	41,9	13,9

Рівень високої діяльнісної готовності вчителів у групах є майже однаковим: у групі Г1 він становить 17,3 %, а у групі Г2 – 17,6 %. Це свідчить про наявність педагогів, які ефективно інтегрують методи формування соціальної компетентності у освітній процес, впроваджують сучасні стратегії навчання та демонструють високий рівень комунікативних навичок. Достатній рівень готовності мають 31,4 % педагогів у групі Г1 та 26,6 % у групі Г2. Це означає, що значна частина вчителів має базові навички з організації освітнього процесу, спрямованого на формування соціальної компетентності, однак потребує вдосконалення та розширення свого методичного арсеналу. Задовільний рівень, який домінує у групі Г2 (41,9 % проти 36,3 % у Г1), вказує на недостатню підготовку педагогів до ефективної

інтеграції методик соціальної компетентності у освітній процес. Це може бути пов'язано як із браком практичного досвіду, так і з відсутністю методичної підтримки у цьому напрямі. Початковий рівень готовності зафіксовано у 15 % педагогів групи Г1 та 13,9 % у групі Г2. Це свідчить про наявність вчителів, які мають труднощі у використанні інтерактивних методів, не впроваджують ефективні стратегії формування соціальної компетентності або не надають цьому питанню належної уваги. Візуалізуємо представлені результати на рис. 2.4.

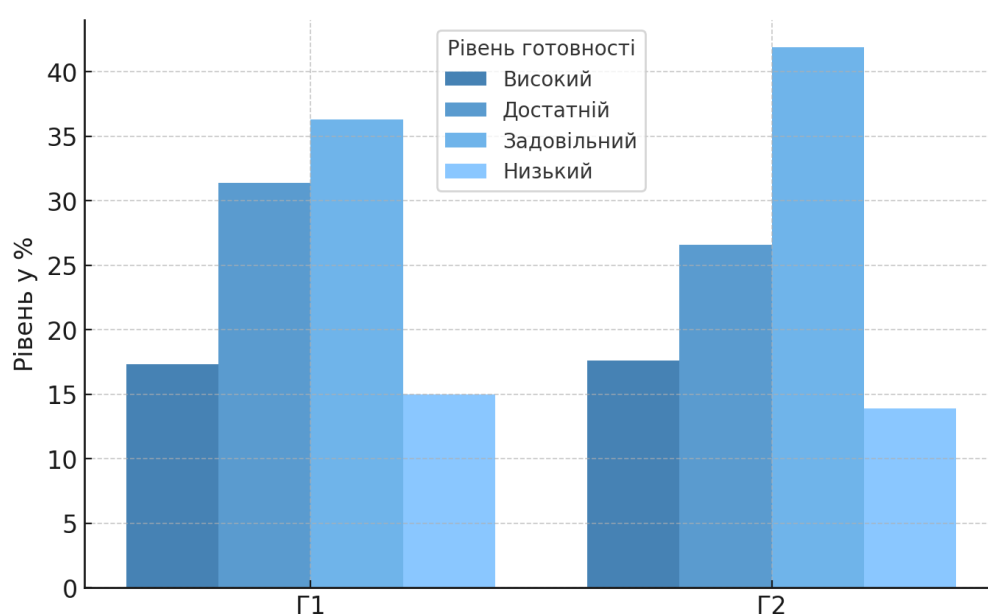


Рис. 2.4. Результати діагностики рівня сформованості діяльнісного компоненту готовності вчителів до формування соціальної компетентності учнів на констатувальному етапі дослідження

Загальний аналіз даних по діяльнісному компоненту готовності вчителів початкових класів до формування СК учнів свідчить про те, що в обох групах більшість педагогів перебувають на достатньому або задовільному рівні. Проте значна частка вчителів із низьким рівнем демонструє необхідність впровадження додаткових заходів професійного розвитку. Підвищення результатів педагогів за цим компонентом можливе через системне навчання, методичні тренінги, інтервізію та обмін досвідом

між вчителями, що сприятиме підвищенню якості освітнього процесу та ефективному формуванню соціальної компетентності учнів.

Особистісно-рефлексивний компонент містить такі показники як самооцінка і рефлексія. Самооцінка в цьому контексті передбачає здатність вчителя самостійно оцінювати свій рівень готовності до формування соціальної компетентності учнів, усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони, а також визначати власні потреби для подальшого розвитку. Рефлексія є процесом, у ході якого педагоги аналізують власні переживання, поведінку та реакції, розмірковуючи над тим, як вони можуть покращити свої соціальні навички та загальну ефективність взаємодії з іншими.

Для діагностики рівня особистісно-рефлексивного компоненту було використано такі методики:

- авторська анкета «Рефлексія і самооцінка» (див. Додаток Б.9): допомагає визначити рівень навичок самооцінювання професійної діяльності, рівень власних рефлексивних навичок і визначити напрямки для їхнього подальшого професійного вдосконалення;

- шкала загальної самоефективності (General Self-Efficacy Scale) (на далі – GSE), розроблений Р. Шварцером та М. Єрусалом [33] (див. Додаток Б.10), тест загальної саме ефективності, який дозволяє оцінити рівень віри особистості в свою здатність досягати поставлених цілей, а також ефективно справлятися з життєвими викликами та стресовими ситуаціями [34].

Оскільки ці методики оцінюють різні аспекти самооцінки та рефлексії, отримані результати необхідно узагальнити для формування єдиного показника. Перший етап передбачає нормалізацію даних, оскільки шкали оцінювання мають різний діапазон. Для цього всі отримані результати переводимо у відсотковий формат. Оскільки анкета «Рефлексія і самооцінка» безпосередньо спрямована на оцінку рефлексивних процесів і самооцінювання професійної діяльності, її вплив на загальний показник є визначальним. У зв'язку з цим їй надається ваговий коефіцієнт 0,6. Шкала GSE оцінює загальну самоефективність, яка є важливим, але менш

специфічним фактором у контексті педагогічної рефлексії, тому її вплив оцінюється коефіцієнтом 0,4. Після нормалізації результатів розрахунок загального показника здійснюється за формулою:

Загальний показник = (Результат анкети «Рефлексія і самооцінка» × 0,6) + (Результат шкали GSE × 0,4).

Отримані значення співвідносимо з рівнями особистісно-рефлексивного компоненту готовності вчителів початкових класів до формування СК учнів: 80–100% – високий рівень; 60–79% – достатній рівень; 40–59% – задовільний рівень; 0–39% – початковий рівень.

Таким чином нами були отримані такі результати (див. табл.2.7).

Таблиця 2.7.

Розподіл рівнів сформованості особистісно-рефлексивного компоненту готовності вчителів початкових класів на констатувальному етапі

Група	Рівень особистісно-рефлексивного компоненту у %			
	високий	достатній	задовільний	початковий
Г1	20,8	25,67	36,5	17,03
Г2	12,4	32,6	36,5	18,05

Високий рівень особистісно-рефлексивного компоненту продемонстрували 20,8 % вчителів у групі Г1 та 12,4 % у групі Г2. Це означає, що ці педагоги активно аналізують власну діяльність, критично оцінюють свої професійні рішення та впроваджують корекційні заходи для покращення ефективності викладання. Достатній рівень готовності мають 25,67 % педагогів у групі Г1 та 32,6 % у групі Г2, що свідчить про наявність сформованих рефлексивних навичок, хоча вони можуть використовуватися не систематично або потребувати розвитку. Задовільний рівень зафіксовано у 36,5 % педагогів у кожній групі. Це вказує на те, що значна частина вчителів має лише базові навички самооцінювання та рефлексії, що може впливати на їхню здатність до ефективного професійного вдосконалення. Вони, ймовірно, потребують методичного супроводу, який сприятиме розвитку рефлексивних

стратегій у професійній діяльності. Початковий рівень рефлексії виявлено у 17,03 % вчителів групи Г1 та 18,05 % у групі Г2. Це свідчить про певні труднощі у здійсненні самоаналізу, недостатню увагу до власного професійного зростання та невикористання рефлексивних підходів для підвищення ефективності освітнього процесу. Візуалізуємо проаналізовані дані на рис. 2.5.

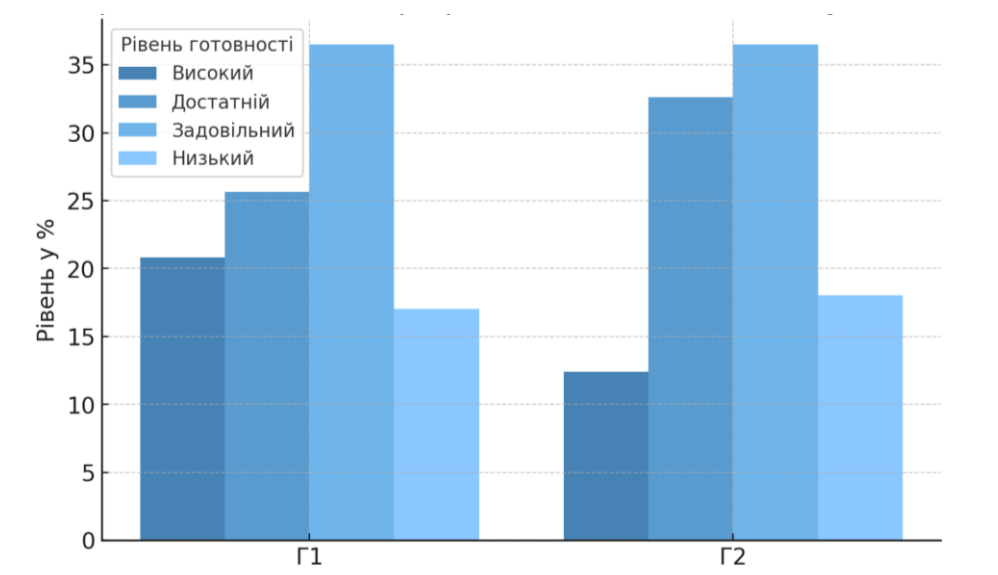


Рис. 2.5. Результати діагностики сформованості особистісно-рефлексивного компоненту готовності вчителів до формування СК учнів на констатувальному етапі дослідження

Аналіз отриманих даних свідчить, що в обох групах переважають достатній та задовільний рівні особистісно-рефлексивного компоненту, тоді як частка педагогів із високим рівнем є відносно невеликою. Це вказує на необхідність цільових програм професійного розвитку, спрямованих на вдосконалення навичок самооцінювання та рефлексії, що допоможе вчителям краще усвідомлювати власну педагогічну діяльність і впроваджувати ефективні стратегії її покращення.

Нижче презентуємо узагальнені результати щодо рівня сформованості готовності вчителів початкових класів до формування соціальної

компетентності у системі післядипломної освіти у Г1 і Г2, що обраховувались за середньозваженим методом у поєднанні з пріоритетним (див. С. 111). Ми отримали такі результати обчислень (див. табл. 2.8).

Проведемо перевірку отриманих даних статистичними методами (критерій Пірсона χ^2 , кореляція Пірсона, кутове перетворення Фішера), що дозволить оцінити рівень статистичної залежності між групами Г1 і Г2 щодо рівня їхньої готовності до формування соціальних навичок [73; 153].

Таблиця 2.8.

Узагальнені результати рівня готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності у системі післядипломної освіти на констатувальному етапі дослідження

Група	Рівень готовності у %			
	високий	достатній	задовільний	початковий
Г1	19,9	31,2	36,45	12,45
Г2	17,0	32,3	37,5	13,2

Результати перевірки за критерієм χ^2 Пірсона свідчать, що значення $\chi^2 = 0,2838$, а р-значення – 0,9630. Оскільки р-значення є значно вищим за стандартний рівень значущості (0,05), це означає, що немає статистично значущої відмінності між розподілом рівнів готовності у групах Г1 і Г2. Отже, можна зробити висновок, що розподіл рівнів готовності у цих групах є схожим, і відмінності між ними можуть бути випадковими.

Додатково проведено аналіз кореляції Пірсона між рівнями готовності двох груп. Отримані результати показують високий ступінь кореляції для всіх рівнів: для показника «високий рівень» коефіцієнт кореляції становить 0,9883, для «достатнього рівня» – також 0,9883. Це свідчить про дуже сильний прямий зв'язок між рівнями готовності в обох групах. Високе значення кореляції означає, що в міру зміни рівня готовності в одній групі спостерігається схожа зміна у другій групі.

Аналіз рівня готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності за методом кутового перетворення Фішера на констатувальному етапі дослідження дозволяє оцінити відмінності між групами. Дані свідчать про схожість загального розподілу рівнів у двох групах (Г1 і Г2), проте спостерігаються певні відмінності в структурі готовності педагогів. У групі Г1 значення кутового перетворення Фішера для високого рівня становить 26.17° , що є вищим порівняно з групою Г2 (24.07°). Це свідчить про дещо вищий рівень сформованості соціальної компетентності вчителів у цій групі на початковому етапі дослідження. Достатній рівень демонструє незначну різницю між групами (Г1: 34.49° , Г2: 35.16°), що вказує на відносну рівність у цій категорії. Значніша різниця спостерігається у задовільному рівні: у групі Г1 він складає 37.11° , а у Г2 – 37.65° , що свідчить про дещо гіршу ситуацію в Г2. Найбільша різниця зафіксована у низькому рівні (Г1: 20.64° , Г2: 21.01°), що свідчить про більш значну частку педагогів із недостатньою підготовкою в Г2.

Таким чином, на констатувальному етапі дослідження Г1 демонструє дещо вищий рівень загальної готовності вчителів, тоді як Г2 характеризується вищим відсотком педагогів із задовільним і низьким рівнями. Це свідчить про необхідність подальших цілеспрямованих заходів для підвищення рівня готовності вчителів до формування соціальної компетентності вчителів у Г2.

Отже, результати аналізу свідчать про те, що між групами Г1 і Г2 немає суттєвих відмінностей у рівнях готовності, а їхні показники змінюються узгоджено. Це може вказувати на подібні умови підготовки або схожі впливові фактори, що формують рівень готовності педагогів у кожній групі.

Результати діагностичних методик дали змогу визначити рівні сформованості у вчителів початкових класів досліджуваних компонентів, обґрунтувати необхідність впровадження експериментальної програми підготовки вчителів до формування соціальної компетентності учнів у системі післядипломної освіти. Це стало основою для подальшої розробки

педагогічних умов, структурно-функціональної моделі підготовки вчителів початкових класів до формування СК учнів і проведення формувального етапу експерименту, що передбачав розробку та апробацію спеціального тренінгового курсу, спрямованого на підвищення професійної компетентності педагогів у цьому напрямі.

Висновки до другого розділу

Готовність вчителів до формування соціальної компетентності молодших школярів у системі післядипломної освіти базується на кількох компонентах: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-рефлексивний. Мотиваційно-ціннісний критерій відображає усвідомлення педагогами важливості соціального розвитку дітей та їхню орієнтацію на досягнення успіху у формуванні цих навичок. Когнітивний компонент охоплює знання щодо моделей соціальної компетентності, їхньої структури та ефективного застосування в освітньому процесі. Діяльнісний критерій готовності проявляється у здатності інтегрувати соціально-орієнтовані методи навчання в різні формати взаємодії – як у межах урочної діяльності, так і в позакласній роботі, а також у співпраці з батьками, колегами та іншими фахівцями освітнього середовища. Окреме значення має особистісно-рефлексивний критерій, який забезпечує здатність педагогів аналізувати власну професійну діяльність, визначати зони для самовдосконалення та впроваджувати нові стратегії у свою педагогічну практику.

Диференціація рівнів готовності вчителів до формування соціальної компетентності учнів у системі післядипломної освіти дозволяє більш точно оцінювати рівень (високий, достатній, задовільний, початковий) сформованості ключових педагогічних якостей. Запропонований рівневий підхід, що базується на таксономії Б. Блума, охоплює поступовий розвиток педагогічних навичок: від базового усвідомлення концепції соціальної

компетентності до самостійного впровадження новітніх методик у професійну діяльність. Така структура сприяє оцінці динаміки професійного становлення педагогів та визначенню найбільш ефективних шляхів подальшого вдосконалення їхньої підготовки.

Діагностика рівнів сформованості готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів виявила такі показники: високий рівень група 1 – 19,9%, група 2 – 17,0%; достатній рівень: 31,2% у групі 1 та 32,3% у групі 2; задовільний рівень: у групі 1 – 36,45%, а у групі 2 – 37,5%; початковий рівень готовності в групі 1 становив 12,45%, у групі 2 – 13,2%.

Подальші кроки дослідження спрямовані на обґрунтування педагогічних умов, що визначатимуть ефективність підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів, розробку моделі підготовки педагогів та її експериментальну перевірку. Аналіз отриманих результатів дозволить оцінити вплив запропонованих методичних підходів на професійну діяльність педагогів та сформулювати рекомендації щодо подальшого вдосконалення системи післядипломної освіти, що сприятиме підвищенню загальної якості початкової освіти в Україні.

Основні положення розділу відображено в таких роботах автора:

[37; 39; 40; 81].

РОЗДІЛ 3.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

3.1. Обґрунтування педагогічних умов підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів

У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «умови» розглядається із декількох позицій: необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила, які існують або встановлені в тій чи тій галузі життєдіяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; взаємні зобов'язання сторін, що домовляються, запропоновані для укладення, дотримання угоди, договору [27].

У філософії «умову» визначають як те, «від чого залежить дещо інше, що робить можливим наявність речі, стану, процесу на відміну від причини, яка є логічною умовою наслідку дії» і як «істотний компонент комплексу об'єктів, із наявності якого за необхідністю походить існування цього явища» [152].

Словник з освіти та педагогіки визначає «умову» як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що продукують фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку; виховання і навчання, формування особистості [144].

У педагогіці та психології поняття «умова» вживають як наукову категорію, що виражає відношення предмета, що вивчається, до навколишніх

явищ, в сферу вивчення яких він входить. Отож, під «умовами» можна розуміти таке середовище або оточення, у якому явище виникає, існує й розвивається.

Аналіз педагогічних умов підготовки вчителів на основі дисертаційних досліджень (див. Додаток В.1) дозволяє виділити як спільні, так і відмінні риси, що характеризують ефективні стратегії формування готовності вчителів початкових класів. Такі науковці, як О. Будник, О. Гончарук, Т. Гуркова, Р. Костенко, О. Муращенко, Л. Петрик, Л. Чередник у своїх дослідженнях акцентують увагу на необхідності створення умов для формування у майбутніх учителів позитивної внутрішньої мотивації до професійної діяльності. Така мотивація має ґрунтуватися на розумінні значущості своєї роботи, зокрема в аспекті формування соціальної компетентності у молодших школярів. Підготовка педагогів має враховувати не лише академічну складову, але й сприяти формуванню цілісної особистості, здатної до соціальної взаємодії на високому рівні. Це вимагає інтеграції морально-етичних і соціально-комунікативних компонентів в освітні програми.

Ще одним спільним аспектом є цілісність і взаємопов'язаність всіх елементів освітнього процесу (О. Будник, Т. Гуркова, О. Ліннік, М. Марко, О. Муковіз, О. Шквир). Науковці підкреслюють важливість забезпечення системності в підготовці, яка містить як теоретичні знання, так і практичні навички. Це дозволяє педагогам/майбутнім педагогам не лише оволодіти теорією, але й успішно застосовувати її на практиці, що особливо важливо для формування соціальної компетентності у початковій школі.

Важливе місце у підготовці вчителів початкових класів займає впровадження інтерактивних методів навчання та сучасних технологій (О. Варецька, О. Гончарук, М. Ковальчук, О. Ліннік, М. Марко, Л. Петрик, Ю. Руднік, Ю. Саєнко, О. Семенюк). Такі методи, як педагогічні ігри, діалогові форми навчання, мультимедійні технології, відеоаналіз та інші інноваційні підходи, є необхідними умовами для ефективної підготовки

майбутніх педагогів. Вони сприяють активному залученню вчителів і студентів до освітнього процесу, стимулюють розвиток критичного мислення, навичок співпраці та самостійного прийняття рішень, що є ключовими складовими соціальної компетентності.

Також, серед педагогічних умов підготовки вчителів виділяють інтеграцію професійної діяльності й індивідуалізацію підходів до навчання.

Інтеграція професійної діяльності як педагогічна умова в підготовці вчителів початкових класів, на думку О. Варецької, О. Гончарук, М. Ковальчук, О. Ліннік, О. Муковоза, М. Нестеренко, Т. Тугової та ін., орієнтована на забезпечення тісного взаємозв'язку між теоретичною підготовкою та практичним застосуванням отриманих знань. Це сприяє розвитку у вчителів здатності застосовувати теоретичні концепції в реальних педагогічних ситуаціях, що є надзвичайно важливим для ефективного формування соціальної компетентності у молодших школярів. Вчителі активно залучаються до розробки та реалізації освітніх проектів, які відображають реальні педагогічні завдання, з якими вони можуть зіштовхнутися в професійній діяльності, що дозволяє їм отримати досвід у вирішенні конкретних ситуацій, що вимагають соціальних навичок та компетентностей. Важливим компонентом є активне залучення вчителів до педагогічної практики в школах, де вони можуть безпосередньо застосовувати свої знання та навички у взаємодії з учнями, що дозволяє їм побачити, як їхні теоретичні знання працюють на практиці, і адаптуватися до реальних умов. Використання сучасних технологій у освітньому процесі для моделювання реальних педагогічних ситуацій, таких як віртуальні класи та мультимедійні презентації, дозволяє вчителям краще підготуватися до викликів, які вони можуть зустріти у своїй професійній діяльності. Також вчителі мають можливість співпрацювати з освітніми установами, брати участь у наукових конференціях, семінарах та тренінгах, що сприяє їхньому професійному розвитку та поглибленню розуміння сучасних вимог до професії вчителя.

Індивідуалізація підходу до навчання, згідно з дослідженнями О. Муращенко, М. Нестеренко, Ю. Руднік, Ю. Саєнко та О. Шквир, є ключовою педагогічною умовою, що передбачає врахування особистісних особливостей і потреб кожного вчителя початкових класів під час їхньої підготовки. Цей підхід допомагає забезпечити більш ефективне засвоєння освітнього матеріалу, що, в свою чергу, сприяє розвитку необхідних соціальних компетентностей. Важливим аспектом є розробка та реалізація індивідуальних навчальних планів, які враховують попередні знання, навички та особистісні цілі, що дозволяє вчителям рухатися у власному темпі, акцентуючи увагу на тих аспектах, які є для них найбільш важливими для досягнення професійної майстерності. Викладачі активно застосовують методики, що враховують індивідуальні особливості вчителів, такі як стиль навчання, рівень підготовки, мотивація та інтереси, що забезпечує створення умов для розвитку у вчителів власної рефлексії та саморегуляції, що є важливим для формування соціальної компетентності. Вчителям надається можливість вибирати навчальні матеріали та методи, які найкраще відповідають їхнім індивідуальним потребам, що може включати доступ до різних джерел інформації, використання альтернативних форм оцінювання, участь у додаткових курсах або тренінгах. Постійна підтримка вчителів початкових класів у процесі навчання через індивідуальні консультації, менторинг та психологічну допомогу дозволяє своєчасно виявляти та долати можливі труднощі, що виникають під час навчання. Ці підходи спрямовані на те, щоб кожен вчитель максимально розкрив свій потенціал, що є важливим для формування здатності ефективно працювати в умовах сучасної початкової школи та сприяти соціальному розвитку своїх учнів.

Важливо зазначити і відмінності в педагогічних умовах, які обумовлені специфікою кожного дослідження. Різні дослідження зосереджуються на різних аспектах підготовки вчителів: від формування соціальної компетентності до підготовки до специфічних завдань, таких як екологічне виховання або використання ігрових методів навчання. Різні контексти

потребують специфічних педагогічних умов. Наприклад, у дослідженнях, що стосуються підготовки вчителів до економічного виховання, основна увага приділяється інтерактивним економічним іграм та співпраці з батьками, тоді як підготовка до медіаграмотності містить впровадження спеціальних курсів і методик роботи з медіа.

Рівень технологічного забезпечення також є варіативним фактором. Деякі дослідження підкреслюють важливість створення спеціалізованого середовища для впровадження мультимедійних систем, інші ж орієнтуються на інтеграцію сучасних технологій у загальний освітній процес. Це містить як технічні аспекти, такі як доступ до сучасних засобів навчання, так і методологічні аспекти, що забезпечують ефективне використання цих технологій у навчанні.

Також, проведений аналіз передбачав не лише класифікацію педагогічних умов, а й підрахунок кількості умов у кожній групі для визначення відсоткового розподілу. Аналіз засвідчив, що найбільшу частку педагогічних умов складають ті, що стосуються інтерактивних методів навчання і технологій (40,9%), що підкреслює важливість інтерактивних підходів у підготовці вчителів. На другому місці – умови, пов'язані з інтеграцією отриманих знань у професійну діяльність (36,4%), що вказує на значущість практико-орієнтованого підходу в освіті. Мотиваційний компонент також є важливими, складаючи 31,8%. Цілісність і взаємопов'язаність елементів професійної підготовки (27,3%) й індивідуалізація навчання (22,7%) мають меншу, але значущу частку.

Отже, представлені результати дозволили виділити основні напрями для розробки ефективних педагогічних умов підготовки вчителів початкових класів, особливо в контексті формування соціальної компетентності учнів, а також визначити саме поняття «педагогічна умова». Суголосно з О. Варецькою, О. Гончарук, О. Ліннік, О. Муращенко, М. Нестеренко, О. Шквир та ін. у нашому дослідженні педагогічна умова – це сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів освітнього процесу, які створюють

сприятливе середовище для ефективного навчання, виховання та професійного розвитку педагогів. Вона визначає систему організаційних, методичних, соціальних і психологічних передумов, що забезпечують оптимальні умови для досягнення поставлених освітніх цілей.

У результаті проведеного аналізу наукових джерел, нормативних документів [14; 21; 22; 24; 48; 54; 71; 74; 80; 86; 97; 103; 107; 109; 118; 131; 133; 139; 140; 148; 149; 167] та практичного досвіду педагогічної підготовки вчителів початкових класів нами були обрані і сформульовані педагогічні умови підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів:

1. Створення мотивуючого освітнього середовища для вчителів щодо формування СК учнів.

2. Інтеграція теоретичної і практичної підготовки через практико-орієнтовані завдання, що моделюють реальні соціальні ситуації.

3. Використання інтерактивних методів навчання, які сприяють розвитку соціальної компетентності в різних аспектах професійної діяльності.

4. Забезпечення професійного супроводу для персоналізованого навчання педагогів формуванню СК учнів.

Вибір саме цих педагогічних умов зумовлений їхнім впливом на формування компонентів готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів, а саме:

1. Створення мотивуючого освітнього середовища для вчителів щодо формування соціальної компетентності учнів сприяє розвитку мотиваційно-ціннісного компоненту готовності. Формування внутрішньої мотивації вчителів, позитивного ставлення до формування СК учнів та прагнення до саморозвитку забезпечує їхню активну участь у впровадженні соціоорієнтованих методів навчання.

2. Інтеграція теоретичної і практичної підготовки через використання практико-орієнтованих завдань, що моделюють реальні соціальні ситуації. Вона дозволяє вчителям глибше зрозуміти концепцію соціальної компетентності учнів, виробити навички застосування ефективних методів роботи та вміння адаптувати їх до конкретних педагогічних ситуацій.

3. Використання інтерактивних методів навчання сприяє розвитку діяльнісного компонента готовності. Використання тренінгів, дискусій, рольових та симуляційних ігор, допомагає вчителям розвивати навички міжособистісної взаємодії, критичного мислення.

4. Забезпечення професійного супроводу для персоналізованого навчання педагогів формуванню соціальної компетентності учнів, що безпосередньо впливає на особистісно-рефлексивний компоненти готовності. Наставництво, менторинг та інтервізія дозволяють вчителям отримати зворотний зв'язок, проаналізувати власні педагогічні стратегії та вдосконалити їх відповідно до потреб учнів.

Таким чином, кожна з визначених педагогічних умов є важливою у готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів. Вони охоплюють усі ключові аспекти професійної підготовки педагогів та забезпечують комплексний підхід до їхнього професійного розвитку в умовах післядипломної освіти.

Розглянемо більш детально реалізацію визначених педагогічних умов.

1. Створення мотивуючого освітнього середовища для вчителів щодо формування соціальної компетентності учнів. У контексті нашого дослідження, створення мотивуючого освітнього середовища є важливим етапом підвищення готовності педагогів до формування соціальної компетентності учнів.

Створення мотивуючого освітнього середовища є важливою педагогічною умовою, яка сприяє ефективному професійному розвитку вчителів та їхній готовності до формування соціальної компетентності учнів. У контексті нашого дослідження ця умова розглядається як фундаментальна

складова підвищення професійної активності педагогів, стимулювання їхньої внутрішньої мотивації та забезпечення сприятливих умов для впровадження інноваційних освітніх практик.

Мотивуюче освітнє середовище у підготовці вчителів – це сукупність умов, які стимулюють педагогів до професійного розвитку, підвищення кваліфікації та ефективного виконання своїх обов'язків. Таке середовище сприяє формуванню позитивної мотивації, забезпечує комфортні умови для навчання та підтримує інноваційні підходи в освітньому процесі [78].

За даними дослідженнями О. Боровець освітнє середовище розглядається як сукупність природних, фізичних та соціальних об'єктів і суб'єктів, які впливають на формування особистості, її творчий, професійний та особистісний розвиток, забезпечуючи умови комфортної життєдіяльності здобувачів освіти [2].

У контексті навчання вчителів, мотивуюче освітнє середовище містить такі аспекти:

1. Безпечність та комфортність: створення умов, де педагоги відчують себе захищеними та психологічно комфортними, що сприяє відкритості до нового досвіду та знань .

2. Інтерактивність та співпраця: забезпечення можливостей для активної взаємодії між колегами, обміну досвідом та спільного вирішення професійних завдань .

3. Інноваційність: впровадження сучасних технологій та методик навчання, які стимулюють педагогів до постійного професійного зростання .

4. Підтримка та визнання: створення системи заохочення та визнання досягнень вчителів, що мають їх мотивацію до подальшого розвитку [146].

Мотивуюче освітнє середовище створює умови для безперервного професійного розвитку педагогів, формування їхньої рефлексивної культури, комунікативної компетентності та активної взаємодії з колегами. Воно передбачає підтримку педагогів у процесі опанування сучасних методик формування соціальної компетентності учнів, стимулює їхню зацікавленість

у використанні інтерактивних підходів до навчання, розвитку навичок співпраці, емпатії, критичного мислення та ефективної комунікації.

Значення мотивуючого середовища також полягає у створенні можливостей для професійної взаємодії вчителів через наставництво, менторство, інтервізію. Взаємодія в педагогічних спільнотах сприяє обміну досвідом, аналізу складних педагогічних ситуацій, пошуку ефективних рішень і вдосконаленню навичок роботи в команді. Такий підхід дає можливість вчителям розширювати свій професійний інструментарій і застосовувати нові методики, спрямовані на розвиток соціальних компетентностей учнів.

Крім того, мотивуюче середовище передбачає створення емоційно комфортних умов для педагогів, що сприяє зниженню рівня професійного вигорання, підвищенню задоволеності роботою та мотивації до саморозвитку. Підтримка з боку адміністрації закладу освіти, наявність можливостей для підвищення кваліфікації, використання сучасних технологій навчання та формування відкритої освітньої культури є ключовими елементами цього середовища.

Отже, створення мотивуючого освітнього середовища є необхідною умовою для ефективної реалізації процесу формування соціальної компетентності учнів. Воно сприяє розвитку професійної готовності педагогів, стимулює їхню активність, забезпечує підтримку в професійному зростанні та формує сприятливі умови для застосування інноваційних освітніх підходів.

2. Інтеграція теоретичної і практичної підготовки через практико-орієнтовані завдання, що моделюють реальні соціальні ситуації. Інтеграція теоретичної і практичної підготовки через використання практико-орієнтованих завдань є важливою педагогічною умовою для ефективної підготовки вчителів до формування соціальної компетентності учнів. У контексті нашого дослідження, ця умова спрямована на забезпечення педагогів не лише теоретичними знаннями, а й практичними навичками,

необхідними для реальної педагогічної діяльності. Вона дозволяє створити органічний зв'язок між теорією і практикою, забезпечуючи поглиблене розуміння соціальної компетентності та її значення в освітньому процесі.

Використання кейс-методів передбачає інтерактивний підхід, де вчителі працюють з реальними або змодельованими ситуаціями з навчальної практики. Цей метод дозволяє учасникам застосовувати теоретичні знання на практиці, розвиваючи навички критичного мислення, прийняття рішень та аналітичного підходу. В основі навчання лежить кейс - опис ситуації, проблеми або події, яка потребує аналізу. Він може включати історичний контекст, дані, факти та інші релевантні матеріали. Головним є не сам кейс, а центральне питання або завдання, яке потрібно вирішити, через процес оцінки ситуації, ідентифікації проблеми, аналізу даних та визначення можливих рішень, і надати пропозиції щодо вирішення проблеми, включаючи обґрунтування та рекомендації.

Процес проведення кейс-стаді складається з таких етапів:

1. Підготовка. Учасники заздалегідь ознайомлюються зі змістом запропонованого кейса, збирають додаткову інформацію та аналізують надані дані. На цьому етапі учасники навчаються оцінювати різні варіанти та приймати обґрунтовані рішення.

2. Групове обговорення. Учасники обговорюють кейс у групах, діляться своїми думками, ідеями та аналізом. Групове обговорення кейсів покращує навички спілкування та співпраці. Викладачі повинні ефективно модерувати обговорення, спрямовуючи учасників на ключові аспекти проблеми, а отже, повинні мати досвід у проведенні кейс-стаді та вміння модерувати обговорення.

3. Презентація рішень. Кожна група представляє свої пропозиції щодо вирішення проблеми, обґрунтовуючи їх перед іншими учасниками.

4. Обговорення і зворотний зв'язок. Учасники і викладач обговорюють представлені рішення, надають зворотний зв'язок та аналізують можливі

наслідки. Викладачі можуть оцінювати якість аналізу та запропонованих рішень, надаючи конструктивний зворотний зв'язок.

Ефективність даного методу залежить від якості кейсів. Їх підбір має відповідати навчальним цілям і рівню підготовки учасників. Матеріал кейсів має спонукати учасників застосовувати теоретичні знання на практиці, тим самим сприяти кращому засвоєнню матеріалу; розвивати навички критичного мислення та аналітичного підходу. Проте необхідно враховувати, що аналіз кейсів процес суб'єктивний і обмежений саме досвідом та поглядами учасників [14; 23; 99; 120; 205; 260].

Використання практико-орієнтованих завдань передбачає розробку завдань, що максимально наближені до реальних умов освітнього процесу. Завдання можуть включати моделювання ситуацій, що виникають у класі, та вимагати від учителів застосування теоретичних знань на практиці. Важливим є акцент на вирішення проблем, що пов'язані з організацією соціальної взаємодії серед учнів, управлінням конфліктами, створенням підтримуючого освітнього середовища. Практико-орієнтовані завдання допомагають педагогам розвивати навички, що безпосередньо впливають на формування соціальних компетентностей учнів [5; 175; 236; 245].

Ігрові методи є потужним інструментом для розвитку соціальних навичок. Важливим елементом у нашій програмі тренінгів для вчителів є педагогічні рольові та симуляційні ігри, які моделюють реальні соціальні ситуації, зокрема, міжособистісні конфлікти, ситуації співпраці, ділового спілкування. Ігри дозволяють педагогам і учням зануритися в ситуації, що можуть виникнути в реальному житті, і спробувати знайти найбільш ефективні способи взаємодії. Вчителі вчать створювати такі ситуації в класі, де учні можуть практикувати різні соціальні стратегії, розвивати свої комунікативні та емоційні навички [195; 202; 207; 215; 230].

Рольові та симулятивні ігри є ефективними методами навчання, що сприяють розвитку комунікативних, соціальних і когнітивних навичок. Рольові ігри (RPG - Role-Playing Games) занурюють учасників у змодельовані

ситуації, де вони взаємодіють, приймають рішення та адаптуються до обставин. Цей підхід розвиває емпатію, креативне мислення, командну роботу, проте вимагає ретельної підготовки сценаріїв і модерації з боку педагога. Ефективність рольових ігор підвищується завдяки рефлексії та зворотному зв'язку. Основні переваги рольових ігор включають активне залучення учасників, розвиток комунікаційних навичок, співпрацю, формування емпатії та креативного мислення, а також можливість експериментувати без реальних наслідків [195; 202; 206; 215; 230].

Симулятивні ігри (Simulation Games) також є ефективним інструментом для формування соціальних навичок, оскільки імітують реальні сценарії та дозволяють учасникам практикувати навички у контрольованих умовах. Вони допомагають відпрацьовувати комунікацію, вирішення конфліктів та адаптацію до змін. Основні переваги симулятивних ігор полягають у тому, що вони забезпечують інтерактивне навчання, надають практичний досвід, дозволяють отримати миттєвий зворотний зв'язок і сприяють розвитку емоційного інтелекту. Однак для їхньої ефективної реалізації потрібен інструктор або модератор, оскільки не всі учасники однаково сприймають ігровий процес [195; 205; 230].

Важливо розрізняти рольові та симулятивні ігри, оскільки вони мають різні цілі та методи навчання. Рольові ігри зосереджені на персонажах, наративі та гнучкості сценаріїв, тоді як симулятивні ігри орієнтовані на реалістичне моделювання систем, мають чіткі правила і використовуються для навчання або досліджень. Обидва підходи є ефективними інструментами розвитку соціальних компетентностей, якщо їх правильно інтегрувати у освітній процес, враховуючи рівень підготовки учасників та навчальні цілі.

Моделювання уроків, орієнтованих на формування соціальних навичок та взаємодії між учнями, дає можливість вчителям побачити, як на практиці впроваджувати знання про соціальну компетентність в освітній процес. Соціоорієнтовані уроки можуть включати елементи співпраці, колективної роботи, розвитку комунікативних умінь і вирішення конфліктів у класі.

Вчителі, працюючи над моделюванням таких уроків, можуть створювати сценарії, де учні навчаються виявляти емпатію, розуміти та поважати інші точки зору, знаходити компроміси та виявляти соціальну відповідальність. Під час такого моделювання важливо враховувати вікові особливості учнів, їхні соціальні потреби і рівень розвитку соціальних навичок [5; 6; 13; 88; 99; 109]. Поєднання моделювання соціоорієнтованих уроків та методу Lesson Study в тренінгових програмах для вчителів дозволяє створити умови для глибокого аналізу та вдосконалення практичного застосування теоретичних знань. Вчителі мають можливість не лише розробляти та пробувати нові методи навчання, а й вивчати ефективність своїх дій в реальному освітньому середовищі. Це забезпечує постійну професійну рефлексію та розвиток, допомагаючи їм удосконалювати свою практичну готовність до формування соціальної компетентності учнів.

Метод Lesson Study передбачає колективну роботу вчителів над проектуванням, проведенням та аналізом уроку з подальшою рефлексією. У цьому підході ключове значення має спільна робота вчителів, де вони досліджують, як певні педагогічні стратегії можуть бути використані для розвитку соціальних навичок учнів. У контексті нашої програми тренінгів для вчителів Lesson Study має включати проектування, проведення, аналіз і рефлексію уроку. Вчителі працюють разом над створенням уроку, який акцентує увагу на соціальних аспектах навчання, наприклад, уроку, де учні працюють у групах, розв'язують соціальні задачі або взаємодіють в ситуаціях, що сприяють розвитку комунікації та колективної роботи. Під час уроку один із вчителів проводить заняття за розробленим сценарієм, а інші спостерігають за його проведенням, звертаючи увагу на те, як учні реагують на соціальні завдання, чи успішно вони співпрацюють, як використовують соціальні стратегії для вирішення конфліктів та інші аспекти соціальної взаємодії. Після проведення уроку вчителі збираються для аналізу та рефлексії. Вони обговорюють, що було ефективно в розв'язанні соціальних задач, які стратегії найкраще працювали, як учні демонстрували соціальну

компетентність, і що можна вдосконалити для наступних уроків. Цей процес сприяє вдосконаленню як індивідуальної, так і колективної педагогічної практики [197; 224].

Інтеграція усіх зазначених вище методів дозволяє вчителям на практиці освоїти та вдосконалити навички, які є критично важливими для розвитку соціальної компетентності учнів. Під час таких тренінгів педагоги не лише отримують теоретичні знання про важливість соціальних навичок і цінностей, а й навчаються застосовувати ці знання в реальних педагогічних ситуаціях, моделюючи можливі сценарії і вибудовуючи педагогічні стратегії. Це забезпечує підвищення не лише професійної компетентності вчителів, а й їхньої здатності створювати ефективні освітні середовища для учнів, де соціальна компетентність є однією з основних цілей.

3. Використання інтерактивних методів навчання, які сприяють розвитку соціальної компетентності в різних аспектах професійної діяльності.

Активне використання інтерактивних методів навчання є однією з ключових організаційно-педагогічних умов для ефективного формування соціальної компетентності вчителів та учнів. Інтерактивні методи дозволяють організувати навчання таким чином, щоб воно активно залучало всіх учасників, створюючи умови для розвитку комунікативних навичок, критичного мислення, співпраці та інших соціальних компетенцій. Це особливо важливо для підготовки вчителів, які згодом використовуватимуть ці методи у своїй практиці для розвитку соціальної компетентності учнів.

Діалог як основа взаємодії між учасниками освітнього процесу сприяє розвитку таких аспектів соціальної компетентності, як вміння слухати, розуміти іншу точку зору, вести конструктивну дискусію та реагувати на різні соціальні ситуації. Використання діалогових форм навчання дає змогу: створити атмосферу відкритості та довіри, де кожен учасник може висловити свою думку без страху бути осудженим; розвивати навички взаємодії, аргументації і критичного мислення, що є основою соціальної

компетентності; залучати учнів до обговорень, що дозволяє їм краще усвідомити соціальні норми, моральні принципи, а також сприяє розвитку емпатії та толерантності. Прикладами використання діалогових форм навчання є організація круглих столів або дискусійних груп, де учні або вчителі обговорюють певні соціальні проблеми або етичні дилеми, що розвиває їхні навички ведення діалогу та пошуку рішень у складних соціальних ситуаціях [54; 120; 122; 169].

Використання ігрових методів у навчанні дозволяє створити реалістичні ситуації, що моделюють соціальні процеси та міжособистісну взаємодію, де учасники мають можливість практикувати навички вирішення конфліктів, прийняття рішень, колективної роботи та взаємодії. Ігрові технології сприяють розвитку таких аспектів соціальної компетентності, як: командна робота (учасники повинні співпрацювати для досягнення спільної мети, що дозволяє їм практикувати навички колективної взаємодії); рішення соціальних задач (у ігрових ситуаціях учні або вчителі стикаються з реалістичними соціальними проблемами, що вимагають колективного обговорення та пошуку рішень); розвиток комунікативних навичок (ігри стимулюють активне використання вербальних і невербальних засобів комунікації, що є основою соціальної компетентності) [197; 209; 212; 218; 234].

Використання інтерактивних методів навчання в підготовці вчителів сприяє розвитку соціальної компетентності, яка є необхідною для успішної професійної діяльності. Учасники мають можливість не лише теоретично освоювати поняття, але й активно застосовувати їх у своїй практиці через участь у: практичних завданнях та ситуаційних завданнях (завдання, що моделюють реальні професійні ситуації, у яких вчителі мають застосовувати свої соціальні навички для розв'язання конфліктів, роботи з батьками або організації колективної діяльності з учнями); педагогічних тренінгах, які дозволяють вчителям навчитися новим методам роботи з учнями, зокрема щодо розвитку соціальних навичок, шляхом активної участі в симуляціях або

тренінгових сесіях; кооперативному навчанні (вчителі працюють в групах для розв'язання різноманітних завдань, що допомагає їм розвивати комунікацію та навички співпраці) [23; 67; 120; 122; 201; 202; 204; 205; 206].

У нашому дослідженні навчальний тренінг є ключовим для навчання вчителів початкової школи Його роль та значення розглядають як закордонні, так і українські науковці. Тренінг поєднує моделювання реальних ситуацій, практичні завдання та зворотний зв'язок. Л. Дарлінг-Геммонд розглядає його як інтегрований процес професійного розвитку, що сприяє покращенню педагогічної майстерності [189]. Дж. Лукас підкреслює значення співпраці в межах професійних спільнот [222], а К. Фопель акцентує увагу на зміні поведінкових моделей та особистісному розвитку учасників [207].

Українські науковці пропонують різні підходи до визначення тренінгу: як запланований процес, що має певне призначення [3], і як система навчання, підготовки професійних кадрів [25], і як спосіб перепрограмування наявної моделі управління поведінкою [95], і як розвиток здібностей до навчання [61], і як сукупність методів навчання, за допомогою яких учасники активно залучаються у процес навчання [67]. А от, науковиця О. Пометун зазначає, що тренінг як форма інтерактивного навчання – це «взаємонавчання, де учасники освітнього процесу є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють» [122, 25].

Основні переваги тренінгів включають моделювання професійних ситуацій, практичну взаємодію, систематизацію знань, розвиток комунікації, підвищення мотивації та формування демократичного стилю спілкування. Вони допомагають учасникам розвивати навички командної роботи, лідерства та ефективної співпраці.

Тренінги мають різні структури залежно від наукових підходів. К. Фопель пропонує чотири етапи: вступ (знайомство, постановка мети), розігрів (активізація учасників), основна фаза (глибоке навчання, рольові

ігри, практичні справи), рефлексія (аналіз отриманого досвіду) [212]. Л. Дарлінг-Геммонд акцентує увагу на практичному навчанні [189], О. Варецька і О. Хаустова – на інтеграції інноваційних технологій [23]. В. Підгурська виділяє вступну, основну та заключну частини, орієнтуючись на активну взаємодію учасників [110].

Отже, навчальний тренінг є ефективним інструментом професійного розвитку, що поєднує інтерактивні методи, рефлексію та практичне навчання. В умовах дистанційного навчання його можуть замінювати онлайн-тренінги, вебінари, воркшопи та інші цифрові формати.

Інтерактивне навчання неможливе без регулярного зворотного зв'язку. Використання таких методів, як самооцінка, взаємооцінка, групова оцінка та інші форми зворотного зв'язку, дозволяє учасникам аналізувати свої дії, виявляти сильні сторони та області для вдосконалення. Це важливий елемент, який сприяє розвитку рефлексії та здатності коригувати свої дії в соціальних ситуаціях.

Усі ці методи взаємодії сприяють не лише розвитку професійних навичок, але й формуванню більш комплексного підходу до розвитку соціальної компетентності у вчителів, що дозволяє їм ефективно працювати з учнями та сприяти їхньому соціалізованому розвитку [20; 134; 154; 201; 203; 219; 234].

4. Забезпечення професійного супроводу для персоналізованого навчання педагогів формуванню СК учнів. Персоналізація навчання, з акцентом на розвиток соціальних навичок і компетентностей відповідно до особливостей і потреб вчителів, є важливою складовою, що забезпечує ефективність професійної підготовки педагогів. Вона спрямована на врахування унікальних характеристик учасників навчання та адаптацію педагогічного процесу до їхніх індивідуальних потреб, що дозволяє розвивати соціальні навички та компетентності відповідно до їхнього рівня готовності, інтересів, здібностей і професійних вимог.

1. Оцінка особистісних особливостей вчителів. Індивідуалізація навчання передбачає попередню діагностику особистісних особливостей учителів, таких як їхні мотиваційні орієнтації, рівень емоційної інтелігентності, комунікативні навички, стиль навчання та інші психологічні характеристики [55; 128; 130; 132; 218].

2. Персоналізовані освітні плани та завдання. Індивідуалізація навчання вимагає створення персоналізованих планів розвитку для кожного вчителя, що дозволяє враховувати його поточний рівень соціальної компетентності та визначати індивідуальні цілі для професійного росту. Це може включати: *індивідуальні курси і модулі* для розвитку конкретних соціальних компетентностей: комунікативних, емоційно-інтелектуальних, навичок управління конфліктами тощо; *спеціалізовані тренінги і семінари*, орієнтовані на певні групи вчителів, наприклад, для тих, хто має високий рівень емоційного інтелекту, або для тих, хто потребує підтримки в розвитку міжособистісних навичок [196; 218; 230].

Менторство й інтервізія – це ключові концепти в освітній практиці, які сприяють розвитку професійних компетентностей педагогів, зокрема в аспекті формування соціальної компетентності учнів. Обидва підходи мають свої особливості, але об'єднує їх спільна мета – забезпечити підтримку вчителів, сприяти їхньому розвитку через рефлексію, аналіз і взаємний обмін досвідом.

Інтервізія – це форма професійної підтримки, що полягає в обміні досвідом серед колег без участі супервізора. Учасники інтервізії розглядають освітні ситуації, проблеми або складні питання, обговорюючи можливі стратегії вирішення. Інтервізія базується на рівноправному обміні ідеями та досвідом, що дозволяє педагогам самостійно знаходити шляхи вдосконалення своїх практичних навичок. Інтервізія в освіті має такі важливі аспекти: колективний аналіз ситуацій (вчителі обговорюють конкретні педагогічні проблеми, даючи поради та пропозиції щодо вдосконалення підходів у навчанні); підтримка та обмін ідеями (вчителі вчать один у

одного, обмінюючись досвідом і новими методами, що стимулює творчий підхід до навчання); спільне вирішення проблем (інтервізія дозволяє групі педагогів знайти оптимальні варіанти вирішення складних питань, таких як робота з учнями, що мають різні рівні соціальної компетентності).

У контексті формування СК учнів інтервізія є важливим інструментом, оскільки допомагає вчителям: оцінювати власну готовність до формування соціальної компетентності учнів (рефлексія дозволяє оцінити, наскільки вчитель створює умови для розвитку соціальних навичок учнів); аналізувати педагогічні ситуації (вчителі вчаться працювати з різними соціальними ситуаціями в класі, вдосконалюючи підходи до взаємодії з учнями, сприяючи їх соціалізації); вдосконалювати стратегії навчання (педагоги отримують можливість адаптувати свої методи, враховуючи особливості учнів та сприяючи розвитку соціальних навичок через групові форми роботи, проектну діяльність, ігри тощо).

Завдяки менторству та інтервізії, вчителі можуть покращити свої навички спілкування, розвивати емпатію, навчати учнів ефективно взаємодіяти у групах, вирішувати конфлікти, що, у свою чергу, сприяє розвитку соціальної компетентності як у педагогів, так і в учнів [68; 189; 201; 204; 205; 256; 257].

Індивідуалізація навчання також вимагає використання різноманітних методів, які дозволяють вчителю вибрати той підхід, що найбільше відповідає його стилю навчання і соціальним потребам. Це можуть бути мікс методів навчання: традиційні лекції, практичні заняття, індивідуальні завдання, проекти, онлайн-курси та інші формати навчання; адаптовані вправи: вправи на розвиток соціальних навичок, що орієнтовані на індивідуальні особливості вчителя, наприклад, вправи для розвитку активного слухання або техніки врегулювання конфліктів.

Для забезпечення результативності цього підходу важливо регулярно проводити оцінку готовності вчителів до формування соціальної компетентності учнів через різні форми зворотного зв'язку: самооцінку,

взаємооцінку, оцінку з боку коучів чи наставників. Це дозволяє коригувати індивідуальні плани навчання в процесі їх виконання та адаптувати стратегії до нових потреб і умов [121; 130; 200; 202; 216].

Індивідуалізація підходу до навчання в контексті формування соціальних компетентностей сприяє створенню персоналізованих умов для розвитку вчителів, дозволяючи кожному учаснику освітнього процесу досягати максимальних результатів на основі власних потреб і можливостей.

Ще одним важливим аспектом організації процесу підготовки вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів у системі післядипломної освіти є наявність простору для обміну досвідом і думками. Для підтримки впровадження соціоорієнтованого навчання у освітню практику вчителів початкової школи важливо забезпечити можливість обмінюватися досвідом, отримувати консультації та підтримку. У рамках освітнього експериментального проєкту «SOCIAL SKILLS+» створено спеціалізований веб-сайт, де представлені матеріали для навчання, методичні рекомендації та ресурси для вчителів. Крім того, на платформі Facebook функціонує спільнота вчителів, яка активно обговорює питання формування соціальних навичок у школярів, ділиться успішними практиками, отримує зворотний зв'язок та бере участь у онлайн-обговореннях і вебінарах. Ці ресурси допомагають вчителям отримувати індивідуальні рекомендації, налаштовувати свою роботу та розвивати професіоналізм у відповідності до потреби в підтримці.

Отже, нами виділено і обґрунтовано такі педагогічні умови підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів:

1. Створення мотивуючого освітнього середовища для вчителів щодо формування соціальної компетентності учнів є критичним для підготовки вчителів до формування соціальної компетентності учнів, оскільки забезпечує умови для ефективного засвоєння педагогами необхідних знань, навичок і установок, що сприяють формуванню соціальної компетентності у

молодших школярів. Мотивовані вчителі активніше впроваджують нові методики, орієнтовані на соціальну взаємодію. Внутрішня мотивація вчителя визначає його готовність постійно вдосконалювати свої професійні навички.

2. Інтеграція теоретичної і практичної підготовки через використання практико-орієнтованих завдань, що моделюють реальні соціальні ситуації забезпечує вчителів необхідними знаннями та навичками для реальної педагогічної діяльності. Такий підхід дозволяє поглиблено розуміти соціальну компетентність і її важливість у педагогічній практиці.

3. Використання інтерактивних методів навчання, які сприяють розвитку соціальної компетентності в різних аспектах професійної діяльності забезпечує розвиток комунікативних навичок, співпраці та критичного мислення, що є основою навчання вчителів, спрямованого на оволодіння методами формування соціальної компетентності учнів. Діалогові форми навчання, ігрові технології, практичні та ситуаційні завдання дозволяють педагогам ефективно взаємодіяти, вирішувати соціальні проблеми і розвивати свої навички в реальних контекстах.

4. Забезпечення професійного супроводу для персоналізованого навчання педагогів формуванню СК учнів є важливою умовою для ефективної професійної підготовки, бо дозволяє максимально адаптувати процес навчання до потреб педагогів, сприяючи їх професійній підготовці відповідно до індивідуальних особливостей і викликів.

3.2. Модель підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів

Реалізація мети, завдань та теоретичних засад дослідження зумовили розроблення моделі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів. Перш ніж перейти до конструювання та аналізу вбачаємо необхідність в

уточнені значень понять «модель», «моделювання», «педагогічне моделювання».

Поняття «модель» є широковживане у різних галузях науки. «Модель» у перекладі із французької мови (*modele*) означає міру, зразок, норму, а з латинської (*modelus*) – образ, спрощений опис складного явища чи процесу, тобто зразок, що відтворює будову та дію будь-якого об'єкту і використовується для отримання нових знань про об'єкт.

У «Великому тлумачному словнику української мови» зазначено, що «модель» (з лат. *modus* - міра, взірець, норма) - умовна схема якого-небудь процесу чи об'єкту, що використовується в дослідженнях його представником [27, с. 683].

«Словник професійної освіти» надає таке трактування поняття модель: «Модель – зразок, примірник чого-небудь; зменшене відтворення якоїсь споруди, механізму; тип, марка, зразок конструкції; схема для пояснення якогось явища або процесу» [145, с. 195].

Польський науковець М. Мінський вважає, що «модель - для дослідника В об'єкт А – модель об'єкта А в тій мірі, в якій об'єкт В може використати А, щоб отримати відповіді на запитання, які його цікавлять по відношенню до А» [233, с. 72].

Дослідник М. Вартовський: «модель є прогнозом і засобом реалізації авторської ідеї досягнення цілей і завдань дослідження»[259, с. 174].

У трактуванні В. Маслова «модель» – це суб'єктивне відтворення у свідомості людини (групи людей) та зовнішнє відображення різними способами та формами найістотніших ознак, рис і якостей які властиві конкретному об'єкту або процесу, які об'єктивно йому (об'єкту) притаманні і дають загальну уяву про феномен, що нас цікавить чи його окремі складники [99, с. 180].

За визначенням П. Уймова модель – це матеріальний або ідеальний об'єкт, який в процесі дослідження заміщає об'єкт-оригінал таким чином, що його вивчення дає нову інформацію про об'єкт-оригінал [150, с. 61].

Науковець вважав, що модель повинна мати такі характеристики:

1. Адекватність. Модель повинна адекватно відображати суттєві властивості і відношення оригіналу.

2. Економічність. Модель повинна бути простішою для дослідження порівняно з оригіналом.

3. Придатність для дослідження. Модель повинна бути зручною для використання у дослідженні, включаючи можливість проведення експериментів та аналізу [150].

Таким чином, модель за П. Уйомовим – це засіб наукового пізнання, який дозволяє спростити і формалізувати процес дослідження складних об'єктів та явищ, надаючи можливість отримати нові знання про оригінал через дослідження моделі.

Існує багато підходів до класифікації наукових моделей. Так, однією із загальноприйнятих є класифікація американського вченого Х. Саймона. Науковець виділив такі види моделей: *фізичні моделі*, що абстрагують основні елементи та взаємодії системи з фізичного погляду; *символічні моделі*, які використовують символи або математичні вирази для представлення взаємозв'язків в системі; *емпіричні моделі*, що базуються на спостереженнях та емпіричних даних; *соціальні моделі*, моделі які фокусуються на аналізі соціальних явищ і взаємодій, таких як соціальні мережі, прийняття рішень [249; 250].

Метод моделювання є предметом широкого використання в сучасних науково-педагогічних дослідженнях, зокрема: моделювання професіограми майбутнього педагога [80; 133; 167]; різних аспектів підготовки майбутнього вчителя початкової школи [14; 48; 71; 86; 97; 109; 163]; різних аспектів підготовки вчителів початкової школи в системі післядипломної педагогічної освіти [21; 22; 54; 107; 125; 131; 133; 149].

Зазначимо, що проблематика моделювання в освіті є предметом дослідження як закордонних, так й українських науковців, зокрема Л. Кабберлі, Я. Левінера, Г. Саймона, Н. Бахмат, О Варецька та ін.

З-поміж закордонних учених важливо виокремити позицію Г. Саймона, який розглядав моделювання як необхідний інструмент для дослідження складних когнітивних і соціальних систем, зокрема освітніх. На його думку, модель – це не просто спрощене відображення реальності, а засіб виявлення механізмів прийняття рішень та прогнозування поведінки в умовах невизначеності. У своїх працях він наголошував, що ефективно моделювання у сфері освіти дає змогу побудувати раціональні підходи до організації освітнього процесу, адаптовані до потреб конкретного контексту [250].

Н. Бахмат підходить до педагогічного моделювання як до інноваційної освітньої технології, що сприяє професійній підготовці майбутнього вчителя. Науковиця визначає моделювання як процес створення й застосування системи знань, методів, технологій і форм організації діяльності, що забезпечують ефективно розв'язання професійних завдань. Вона розглядає педагогічне моделювання як засіб розвитку аналітичного мислення, здатності до прогнозування та прийняття обґрунтованих педагогічних рішень, а також формування рефлексивних умінь як складової професійної готовності [6].

На думку О. Будної, педагогічне моделювання є методом пізнання, що має на меті відображення цілісного процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності. Цей процес ґрунтується на єдності функцій і напрямів діяльності вчителя та враховує реальні властивості структурних елементів моделі як форми наукового експерименту [13].

О. Будник розглядає педагогічне моделювання як один із провідних теоретичних методів, що дозволяє виокремити структурні механізми педагогічного процесу, виявити логічні зв'язки та залежності між його елементами [14].

Як зазначає О. Варецька, модель у педагогіці є засобом виокремлення й узагальнення властивостей досліджуваного об'єкта. Вона виконує як аналітичну, так і синтезувальну функції, що дає змогу досліджувати

елементи системи поетапно, а згодом інтегрувати їх в єдине цілісне утворення на основі логічного мислення та узагальнень [22; 23].

Таким чином, педагогічне моделювання можна визначити як інтегрований метод опосередкованого пізнання, що передбачає створення репрезентативної системи (моделі) для отримання узагальненої інформації про об'єкт або процес. Воно дає змогу поєднати емпіричні та теоретичні підходи до дослідження педагогічних явищ і є ефективним засобом вивчення взаємозв'язків між елементами освітнього процесу і є складником процесу підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів.

Моделювання передбачає такі етапи: «актуалізацію знань, які вже нагромаджені, про об'єкт дослідження і вибір із числа існуючих моделей тієї, яка найбільш адекватно відображає сутність досліджуваного об'єкта. На наступному етапі здійснюється безпосереднє дослідження моделі, яке завершується отриманням нових знань про досліджуваний об'єкт» [13, 46].

Оскільки в науковій літературі відсутні цілісні моделі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів, для теоретичного обґрунтування та створення такої моделі було здійснено аналіз науково-педагогічних моделей, які певною мірою дотичні до предмета нашого дослідження (див. Додаток А. 5). Результати аналізу засвідчили, що дослідники пропонують різну структурну організацію моделей підготовки педагогів. Зокрема, поширеними є моделі, що включають три блоки: цільовий, змістовно-технологічний, результативний (О. Рома, Н. Тягло); методологічний, організаційно-діяльнісний, результативний (О. Варецька, Л. Чередник); теоретичний, організаційний, результативний (Т. Тутова); теоретичний, практично-професійний, результативно-оцінний (М. Нестеренко). Окремі автори пропонують чотириблокові моделі: цільовий, методологічний, змістовно-технологічний, результативно-рефлексійний (Т. Гуркова); цільовий, змістовний, процесуальний, результативний (М. Марко, О. Муращенко);

концептуальний, змістовно-методичний, діагностичний, результативний (Ю. Руднік) та інші.

Враховуючи попередній досвід конструювання подібних моделей, специфіку даного предмету дослідження та теоретичні узагальнення, здійснені у розділах 1 і 2, вважаємо логічним згрупувати компоненти моделі у три великі блоки: *цільовий, змістовно-технологічний та контрольно-рефлексивний*.

Відтак, представлена модель підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів (див. рис. 3.1) належить до практико орієнтованих і проблемно зорієнтованих, оскільки відображає підготовку вчителів з урахуванням професійних вимог, що динамічно змінюються в умовах постійного реформування освітньої галузі. Модель репрезентує логіку поетапного формування компонентів готовності, що реалізуються безпосередньо у професійній діяльності вчителя початкових класів. Водночас, як і будь-яка педагогічна модель, вона потребує експериментальної перевірки, що є обов'язковим етапом у межах педагогічного дослідження.

У подальшому здійснено характеристику кожного блоку моделі, яка відображає логіку і динаміку формування готовності у процесі післядипломної педагогічної освіти.

Репрезентована модель відповідає сучасному соціальному замовленню на формування вчителями початкових класів у здобувачів освіти соціальної компетентності. Відповідно до Законів України «Про освіту» [62] та «Про повну загальну середню освіту» [63], метою освіти є всебічний розвиток особистості, включаючи соціальну компетентність як ключову. Державний стандарт початкової освіти (2020 р.) чітко визначає громадянську і соціальну компетентність серед 10 ключових компетентностей, які має формувати школа [57]. Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України № 800 від 21.08.2019 р., підвищення кваліфікації педагогічних працівників має забезпечувати їхню здатність реалізовувати вимоги стандартів освіти, що

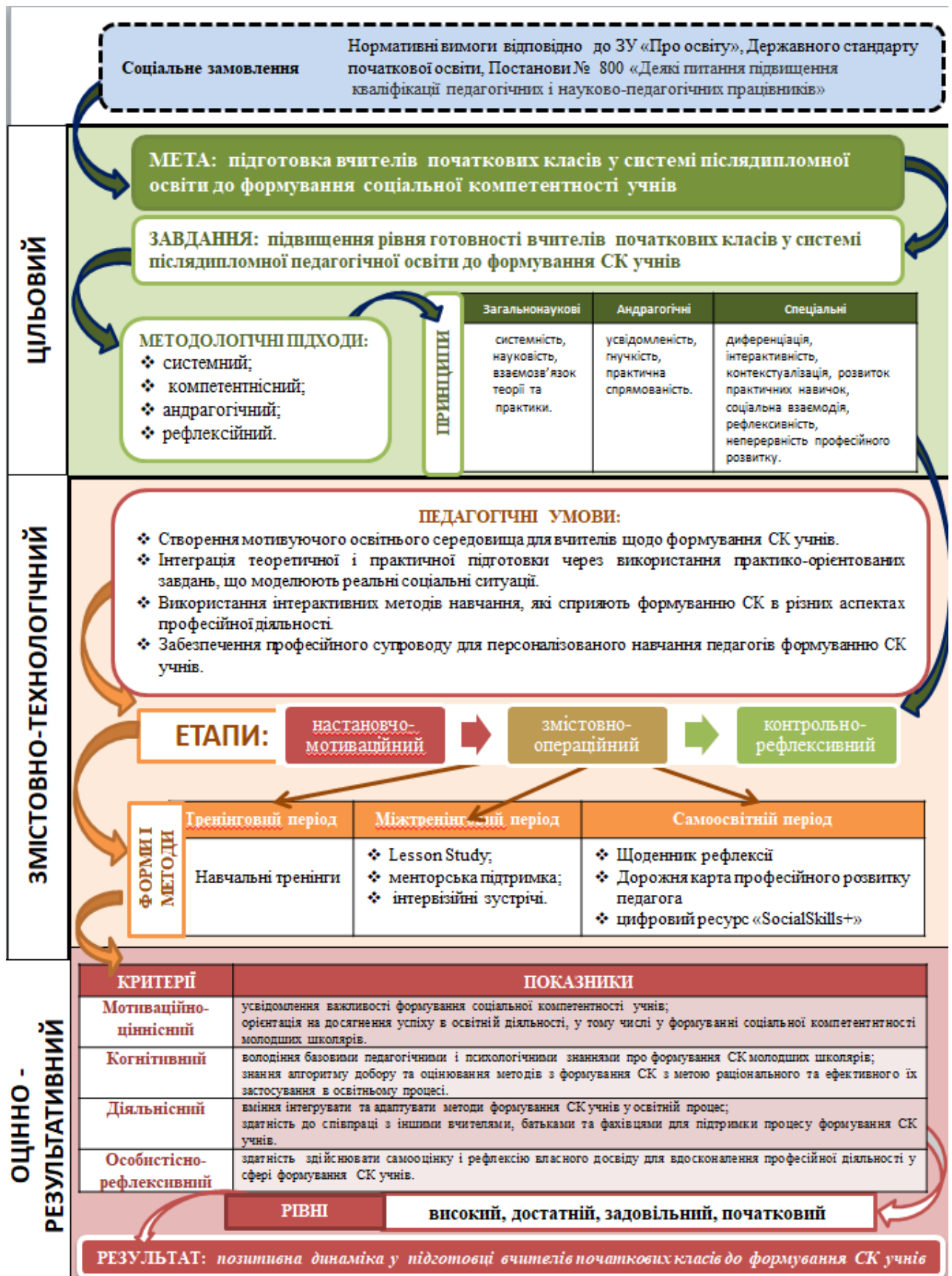


Рис. 3.1. Модель підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування СК учнів (авторська розробка)

включає компетентнісний підхід та формування соціальних навичок [124].

У 2018 р. було започатковано впровадження положень Концепції «Нова українська школа» та оновленого Державного стандарту початкової освіти. У межах цього процесу організовано всеукраїнські тренінги з перепідготовки вчителів початкових класів. Результати опитувань, проведених під час тренінгового навчання, підтвердили актуальність питань, пов'язаних із формуванням соціальної компетентності учнів, зокрема – розвиток навичок ефективної комунікації, організації інтерактивної взаємодії, застосування методів навчання співпраці та врегулювання конфліктів. Відповідаючи на запити вчителів щодо методичних моделей, які формують соціальну компетентність молодшого школяра, було розроблено спеціалізований тренінговий модуль обсягом 6 годин, присвячений формуванню соціальних навичок в учнів початкової школи. Упродовж 2018–2020 рр. цей модуль опанували 252 вчителі початкових класів Приморського району м. Одеси [80]. Саме потреба, яка сформувалась у результаті вимог нормативних документів і практичного запиту вчителів початкових класів, стала імпульсом для розроблення моделі науково обґрунтованої підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти до формування соціальної компетентності учнів; подальшого створення відповідної освітньої програми, тренінгів тощо.

Цільовий блок моделі вміщує мету і завдання підготовки вчителів початкових класів до формування соціальних навичок учнів. Так, метою є підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів.

Завданням є підвищення рівня готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти до формування соціальної компетентності учнів.

Методологічну основу моделі становлять системний, компетентнісний, андрагогічний і рефлексивний підходи.

Системний підхід (Л. Берталанфі, А. Касьяненко, П. Письменний, М. Фуллан, Л. Дарлінг-Геммонд, Й. Рандерс, В. Кремень, С. Костин) є методологічним інструментом, який дозволяє розглядати педагогічні явища та процеси як системи, що складаються з взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів. Цей підхід спрямований на забезпечення цілісного, комплексного і структурованого розуміння педагогічної діяльності [84; 79; 179; 193; 214; 238].

Системний підхід у педагогіці забезпечує цілісне та ефективне функціонування освітнього процесу, враховуючи взаємозв'язок його компонентів, структурну організацію та механізми саморегуляції. Він базується на кількох ключових принципах. Принцип цілісності визначає освітній процес як єдину систему, де всі його складові – цілі, зміст, методи, форми організації та результати – взаємодіють між собою. Такий підхід сприяє гармонійному розвитку учнів і досягненню освітніх цілей. Структурність передбачає чітке визначення елементів і підсистем педагогічної системи. Вона складається з управлінської, навчальної, виховної, методичної та інших підсистем, кожна з яких виконує свої функції та має власну внутрішню організацію. Ієрархічність означає, що педагогічні системи мають багаторівневу будову. Кожен рівень підпорядковується вищому, що забезпечує упорядкованість і ефективне управління. Наприклад, загальноосвітня школа є частиною національної системи освіти, а всередині неї функціонують підсистеми, такі як класи та предметні групи. Взаємозв'язок і взаємодія елементів забезпечують узгоджене функціонування педагогічної системи. Будь-які зміни в одному елементі призводять до змін в інших. Наприклад, зміни в освітніх програмах впливають на методи викладання, підходи до оцінювання та результати учнів. Цілеспрямованість передбачає, що освітній процес орієнтований на досягнення конкретних результатів. Це містить як короткострокові (результати навчання за певний період), так і довгострокові (формування ключових компетентностей) цілі. Визначення шляхів досягнення цих цілей дозволяє зробити навчання

ефективнішим. Адаптивність педагогічної системи дозволяє їй швидко реагувати на зміни в освітньому середовищі. Це вимагає гнучкості методів навчання, урахування індивідуальних потреб учнів і врахування соціально-економічних умов. Самоорганізація і саморегуляція сприяють ефективному розвитку педагогічної системи без постійного зовнішнього втручання. Учні набувають навичок самостійного навчання, а вчителі вдосконалюють свою педагогічну майстерність, що підвищує якість освіти. Принцип зворотного зв'язку забезпечує контроль і корекцію освітнього процесу на основі отриманих результатів. Постійний моніторинг навчальної діяльності дозволяє своєчасно вносити корективи та вдосконалювати методи навчання. Принцип оптимізації спрямований на пошук і впровадження найкращих рішень для підвищення ефективності освітнього процесу. Це містить вдосконалення методів викладання, раціональне використання ресурсів та створення сприятливих умов для навчання [83; 179; 193; 214; 238]. Застосування системного підходу у педагогіці дозволяє зробити освітній процес більш структурованим, ефективним і гнучким, забезпечуючи якісну підготовку учнів відповідно до сучасних вимог суспільства.

Для нашого дослідження має велике значення практичне застосування системного підходу при розробці програм і комплексного аналізу цілей навчання, змісту, методів і форм організації освітнього процесу й розробці системи безперервного професійного розвитку педагогів, що враховує сучасні вимоги і виклики в освіті.

Компетентнісний підхід у педагогічній науці орієнтований на формування та розвиток ключових компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності вчителів. У контексті підготовки вчителів початкових класів цей підхід є особливо важливим для забезпечення якісної освіти та розвитку учнів.

Українські науковці, такі як О. Овчарук, Л. Ващенко, О. Пометун, І. Локшина, активно досліджують питання компетентнісного підходу. Їхні роботи підкреслюють необхідність розвитку у вчителів не тільки

професійних знань і вмінь, але й ключових компетентностей, таких як комунікативні навички, критичне мислення, вміння працювати в команді, а також «soft skills» – м'які навички, які включають емоційний інтелект, гнучкість, здатність до самоорганізації тощо. Це досягається через пріоритет компетентнісних та практикозорієнтованих форм і методів навчання, а також завдяки партнерським стосункам між усіма учасниками освітнього процесу [11; 112; 194; 213; 227].

Андрагогічний підхід, розроблений П. Джарвісом, М. Ноулзом, Л. Лук'яною, Н. Ярмиш та іншими, враховує, що вчителі як дорослі люди є самостійними та самокерованими особистостями з багатим життєвим досвідом, що є важливим джерелом навчання. Мотивація вчителів у процесі підготовки залежить від вирішення ними своїх життєво важливих проблем та досягнення цілей. Підготовка повинна передбачати негайну реалізацію отриманих знань і умінь у реальній професійній діяльності, враховувати часові, побутові та соціальні фактори, а також базуватися на спільній діяльності викладачів та вчителів. Важливим є використання недирективних методів та створення комфортних умов фізичного середовища [91; 92; 171; 207; 222].

Рефлексивний підхід (С. Вакуленко, Н. Кузьменко, О. Лазарева, Р. Хмелюк, О. Федій та ін.) є одним з ключових напрямків, який акцентує увагу на саморефлексії педагога та його аналізі власної професійної діяльності з метою вдосконалення педагогічної практики. Цей підхід покликаний розвивати у вчителів вміння аналізувати власні дії, рефлексувати над своїми педагогічними підходами та прийомами, а також здійснювати постійне професійне самовдосконалення.

Основні аспекти рефлексивного підходу включають: самоспостереження та аналіз діяльності (педагог звертає увагу на свої дії в освітньому процесі, ретельно аналізує їхній результат та ефективність); сприйняття досвіду (вчителі активно використовують власний досвід, а також досвід колег для розв'язання педагогічних завдань); пошук нових

рішень (педагог стимулюється до пошуку нових підходів та методик, які допоможуть у досягненні бажаних навчальних результатів); самокорекція та розвиток (вчителі постійно працюють над вдосконаленням своєї професійної компетентності та навичок, використовуючи результати своєї рефлексії для вдосконалення своєї педагогічної практики) [20; 117; 154; 219].

Зазначені підходи становлять науково-теоретичну основу моделі та визначають концептуальну ідею дослідження, оскільки спрямовані на підготовку вчителя початкової школи, здатного 1) планувати й обирати ефективні форми і методи діяльності, працювати з потоками інформації, прогнозувати, передбачати й оцінювати раціональність реалізації педагогічного задуму; 2) формувати компетентності та наскрізні навички дитини відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб; 3) реалізовувати гуманістичні цінності й ідеї дитиноцентризму, самостійно обирати доцільні стратегії та технології; 4) створювати авторські програми, самостійно здійснювати експериментально-дослідну роботу.

Для забезпечення ефективності моделі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів було враховано сукупність принципів, які відображають специфіку навчання педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти.

1. Загальнонаукові принципи: системності та цілісності – підготовка педагогів має інтегрувати всі компоненти професійного розвитку, охоплюючи теоретичні, методичні та практичні аспекти; науковості – зміст навчання базується на сучасних наукових дослідженнях у сфері педагогіки, психології, соціології; взаємозв'язку теорії та практики – отримані знання повинні бути безпосередньо застосованими у професійній діяльності.

2. Андрагогічні принципи: принцип усвідомленості та самостійності навчання – освітній процес враховує потреби дорослих педагогів, їхній досвід, рівень професійної готовності та індивідуальні запити; опора на

власний практичний досвід – нові знання засвоюються через рефлексію професійного досвіду, що сприяє глибшому осмисленню змісту навчання та його переносу у практику; гнучкість та адаптивність – навчання має враховувати рівень підготовки та можливість коригування освітнього процесу відповідно до актуальних запитів педагогів; практична спрямованість – акцент на формуванні навичок, що можуть бути реалізовані у професійній діяльності.

3. Спеціальні (дидактичні та методичні) принципи: диференціація – адаптація освітнього процесу до рівня підготовленості та професійних потреб вчителів; інтерактивність – активне залучення педагогів до навчання через інтерактивні методи: тренінги, моделювання педагогічних ситуацій, кейс-метод, групові дискусії; контекстуалізація – орієнтація освітнього процесу на реальні педагогічні ситуації, що сприяє підвищенню ефективності засвоєння матеріалу; розвиток практичних навичок – фокус на оволодінні конкретними методиками та технологіями для формування соціальної компетентності учнів; соціальна взаємодія – стимулювання професійної комунікації, обміну досвідом між педагогами, інтеграція наставництва, інтервізії; рефлексивність – розвиток у педагогів здатності до самоаналізу та оцінки власної педагогічної діяльності; неперервність професійного розвитку – навчання розглядається як постійний процес самовдосконалення та професійного зростання.

Змістовно-технологічний блок моделі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів містить такі етапи (настановчо-мотиваційний, змістовно-операційний, контроль-рефлексивний) і зміст, який забезпечує формування окремих компонентів готовності вчителів початкових класів до формування соціальних навичок.

Настановчо-мотиваційний етап містить аналіз потреб учителів та визначення цілей підготовки й розробку навчальних програм та планів.

Змістовно-операційний етап є основним і передбачає реалізацію навчальних програм, що включають теоретичні та практичні заняття, проведення тренінгів, семінарів та майстер-класів. Цей етап містить спеціальну організацію освітньо-пізнавальної діяльності вчителів початкових класів з використання інтерактивних методів навчання, таких як кейс-стаді (case study), рольові ігри та симуляції; створення робочих груп Lessons Study та організація спільних заходів. Проведення тренінгів для вчителів початкових класів, спрямованих на ознайомлення із методами формування соціальної компетентності молодших школярів і відпрацювання практичних навичок, щодо інтеграції та адаптації методів формування СК учнів у щоденну педагогічну практику вчителя початкових класів, через активну залученість учасників у процес навчання методами інтеракції, роботу із практичними кейсами, рольові та симулятивні ігри. Міжтренінговий період містить у себе реалізацію методів формування соціальної компетентності учнів початкових класів через педагогічний підхід Lesson Study. Залучення вчителів до розробки та реалізації освітніх проєктів. Проведення заходів для обміну досвідом та підвищення кваліфікації. Підготовка вчителів до використання методів формування соціальної компетентності учнів передбачає забезпечення методичної та психологічної підтримки учасників освітнього процесу та створення особливого дружнього методично-інформаційного простору через цифрові ресурси та спеціалізовану онлайн-спільноту. Надання підтримки вчителям через консультації з досвідченими педагогами та наставниками, ведення менторських та інтерв'язійних зустрічей.

Контрольно-рефлексивний етап містить оцінку результатів навчання та аналіз досягнень та визначення напрямків подальшого професійного розвитку.

Завершальний, оцінно-результативний блок моделі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів містить критерії, показники та рівні сформованості

готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів як запланованого результату експериментального навчання. Оцінка досягнутих результатів підготовки вчителів початкових класів до формування СК учнів містить такі критерії: мотиваційно-ціннісний критерій (усвідомлення важливості формування СК учнів; орієнтація на досягнення успіху в освітній діяльності, у тому числі у формуванні СК молодших школярів); когнітивний критерій (володіння базовими педагогічними і психологічними знаннями про формування СК молодших школярів; володіння знаннями про педагогічні моделі формування СК учнів та особливості їх ефективного застосування в освітньому процесі; знання алгоритму добору та оцінювання методів з формування СК з метою раціонального та ефективного їх застосування в освітньому процесі), діяльнісний критерій (вміння інтегрувати та адаптувати методи формування СК учнів у різні аспекти освітнього процесу, включаючи урочну, позаурочну діяльність та взаємодію з батьками; здатність до співпраці з іншими вчителями, батьками та фахівцями (психологами, соціальними педагогами, методистами) для підтримки процесу формування СК учнів; використання ефективних комунікативних стратегій у взаємодії з учнями, колегами та батьками); особистісно-рефлексивний критерій (здатність здійснювати самооцінку власної готовності до формування соціальної компетентності учнів; здатність до рефлексії власного досвіду та постійне вдосконалення професійної діяльності у сфері формування СК учнів).

Зазначимо, що подана модель підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти до формування соціальної компетентності учнів узгоджується з чинним Професійним стандартом вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти [127]. Відповідно до положень стандарту, ключові трудові функції вчителя реалізуються через систему професійних компетентностей.

Зокрема, організація освітнього процесу (ПК-1, ПК-2, ПК-3) реалізується через здатність педагога адаптувати зміст навчання до освітніх

потреб учнів, використовувати інтерактивні методи (ігрові технології, кейс-методи, ситуаційне навчання) та створювати розвивальне середовище. Соціалізація учнів (СК-1, СК-2, КК-1) забезпечується розвитком комунікативних навичок, культури співпраці, конструктивного розв'язання конфліктів і формуванням позитивного мікроклімату в колективі. Створення інклюзивного середовища (ПК-4, СК-2, КК-2) охоплює вміння реалізовувати диференційований підхід до навчання, впроваджувати методику Lesson Study, застосовувати сучасні цифрові ресурси (зокрема, «SocialSkills+»). Рефлексія та професійний розвиток (РК-1, РК-2, ПК-4) включають здатність до аналізу та вдосконалення власної педагогічної діяльності, участь у менторських ініціативах (наприклад, менторські та інтерв'їзійні зустрічі), а також до постійного підвищення фахової кваліфікації.

Отже, запропонована модель є цілісною і системною відповіддю на виклики сучасної освіти та відповідає вимогам професійного стандарту. Вона орієнтує педагогів на ефективне формування соціальної компетентності учнів, сприяє розвитку професійної рефлексії, комунікативної компетентності, адаптивності та здатності до безперервного професійного вдосконалення.

Наступним завданням нашого дослідження є оцінка ефективності та практичності розробленої моделі готовності вчителів початкових класів до формування соціальних навичок учнів. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови «ефективність» визначається як характеристика об'єкта (пристрою, процесу, заходу, виду діяльності), що відображає його суспільну користь, продуктивність та інші позитивні якості [27]. А от у «Словнику з освіти і педагогіки» поняття «ефективність» визначає як співвідношення «досягнутого результату (відповідно до певного критерію) до максимально досягнутого або заздалегідь запланованого результату» [144, с. 154]. Тоді як, у «Енциклопедії освіти» термін «ефективність» розглядається в контексті управління освітою. Зокрема, поняття «ефективність управління освітою» визначається як міра якості управління,

що відображається в якості самої системи освіти [59; 378]. Ми ж розуміємо феномен «ефективність» як відповідність між діяльністю та метою.

Таким чином, модель і визначені педагогічні умови мають бути впроваджені в систему післядипломної педагогічної освіти для підготовки вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів, про що піде мова нижче.

3.3. Апробація моделі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів

Формувальний етап педагогічного експерименту спрямований на апробацію та оцінку ефективності визначених педагогічних умов та моделі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів. Основна мета цього етапу – перевірити дієвість запропонованих педагогічних умов та моделі у практичній діяльності з підготовки вчителів початкових класів до формування СК учнів у системі післядипломної освіти та визначити їхній вплив на професійну діяльність педагогів. У межах формувального етапу було визначено КГ (120 вчителів початкових класів зі Запорізької області) і ЕГ (126 вчителів початкових класів із Одеської області). Вчителі у ЕГ проходили спеціальні тренінги, ознайомлювалися з методиками формування соціальної компетентності учнів; способами інтеграції й адаптації їх в освітній процес, тоді як учасники КГ продовжували навчання за іншим курсом зі схожою тематикою.

Спочатку розглянемо як реалізовувались методологічні підходи і принципи визначені у моделі (див.рис. 3.1). Системний підхід реалізовувався через структуровану інтеграцію всіх компонентів моделі. В ході апробації цей підхід передбачав застосування модульного навчання, що дозволило вибудувати логічну послідовність формування професійної готовності

педагогів до формування соціальної компетентності учнів. Компетентнісний підхід знайшов відображення у практичному спрямуванні підготовки вчителів. Під час реалізації моделі використовувалися тренінги, кейс-метод, практико орієнтовані завдання, рольові ігри, що забезпечувало безпосереднє відпрацювання соціально орієнтованих методик у педагогічній практиці. Андрагогічний підхід було реалізовано через врахування потреб дорослих педагогів, їхнього професійного досвіду та мотивації до саморозвитку. На практиці це виражалося у використанні диференційованого підходу до навчання, самостійного вибору траєкторій підготовки, індивідуального наставництва та методів професійної інтерв'язії. Рефлексивний підхід впроваджувався шляхом використання технологій самооцінювання та рефлексії педагогічної діяльності. В ході апробації проводилися рефлексивні сесії, самоаналіз кейсів із практики вчителів, обговорення результатів експериментальних занять, що сприяло розвитку критичного мислення та професійного самовдосконалення педагогів.

На основі цих підходів у моделі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів реалізувалися принципи, які забезпечили її ефективність та практичну значущість. Загальнонаукові принципи – системність та цілісність (інтеграція всіх компонентів моделі), науковість (базування змісту на актуальних дослідженнях), взаємозв'язок теорії та практики (поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю) – забезпечили наукову обґрунтованість і структурованість підготовки вчителів. Андрагогічні принципи – усвідомленість і самостійність навчання (врахування професійних потреб і рівня готовності педагогів, їхнього попереднього досвіду та індивідуальних освітніх запитів); опора на власний практичний досвід (нові знання інтегруються через рефлексію професійної діяльності, що сприяє глибшому осмисленню навчального матеріалу та його переносу у реальні педагогічні ситуації); гнучкість та адаптивність (варіативні модулі навчання відповідно до рівня підготовленості педагогів), практична спрямованість (інтерактивні

формати навчання: тренінги, рольові і симулятивні ігри, практичні кейси тощо) – підвищили ефективність навчання дорослих учасників програми. Спеціальні принципи – диференціація (індивідуалізовані підходи до навчання педагогів), інтерактивність (методи групової роботи, дискусії, міжвізійні зустрічі), контекстуалізація (орієнтація завдань на реальні професійні ситуації), розвиток практичних навичок (робота у групах Lesson Study), соціальна взаємодія (наставництво, менторинг, професійні спільноти), рефлексивність (рефлексивні кейси, самооцінка діяльності), неперервність професійного розвитку (постійна підтримка педагогів через онлайн-ресурси, консультації тощо) – сприяли ефективній апробації моделі.

Формувальний етап дослідження складався з трьох взаємопов'язаних етапів:

1. Настановчо-мотиваційний етап – створення позитивної мотивації у вчителів до участі в експерименті, ознайомлення з його метою, завданнями, змістом і очікуваними результатами. Формування установки на важливість розвитку соціальної компетентності учнів.

2. Змістово-операційний етап – практична реалізація експериментальної програми, що складається з трьох періодів:

- тренінговий період був спрямований на засвоєння теоретичних знань, ознайомлення з сучасними підходами до розвитку соціальної компетентності учнів та відпрацювання педагогічних методик у структурованих умовах. Під час цього етапу учасники брали участь у практичних заняттях, виконували інтерактивні вправи та аналізували кейсові ситуації, що моделювали реальні педагогічні виклики.

- міжтренінговий період забезпечував адаптацію отриманих знань і навичок до реального освітнього процесу. Учасники застосовували інтерактивні методики у своїй професійній діяльності, аналізували результати їх використання, обмінювалися досвідом під час інтервізійних зустрічей та отримували методичну підтримку. Важливою складовою цього

етапу було рефлексивне осмислення змін у власній педагогічній діяльності та вироблення індивідуальних стратегій розвитку.

- самоосвітній період був спрямований на подальше самостійне вдосконалення професійних компетентностей педагогів. Основними методами роботи на цьому етапі були ведення «Щоденника рефлексії», використання анкет самооцінки та розробка «Дорожньої карти професійного розвитку». Це дозволило педагогам критично оцінити власний прогрес, визначити напрями подальшого навчання та інтегрувати набуті знання у професійну діяльність на довготривалій основі.

3. Контрольно-рефлексивний етап – оцінювання змін у рівні готовності вчителів, аналіз ефективності експерименту, підведення підсумків, рефлексія та вироблення рекомендацій для подальшого вдосконалення педагогічної діяльності.

Така трирівнева структура формувального етапу дослідження забезпечила комплексний підхід до розвитку професійної компетентності педагогів та сприяла ефективному впровадженню соціокомпетентнісного підходу в освітній процес.

Науково-теоретичну і науково-практичну основу для розробки тренінгів становили напрацювання українських та закордонних науковців [3; 5; 16; 20; 25; 28; 30; 35; 55; 60; 67; 84; 99 – 101; 109; 120; 151; 152; 153; 166; 169; 172; 179; 184; 185; 186; 191; 197; 200 – 203; 208; 211; 212; 220; 223; 224; 232; 246; 250; 251; 253; 255].

Метою системи тренінгів було сформувати у вчителів початкових класів здатність ефективно використовувати сучасні теоретичні підходи та практичні інструменти в освітньому процесі, спрямованому на формування соціальної компетентності учнів. Серед основних завдань системи тренінгів було визначено такі:

- сформувати розуміння сутності понять «соціальна компетентність» та «соціальне навчання» в контексті початкової освіти;

- ознайомити учасників із сучасними методиками та кейсами вправ для розвитку соціальної компетентності молодших школярів;
- сприяти формуванню навичок проєктування уроків з використанням соціокомпетентнісних завдань і технологій;
- визначати потенційні труднощі впровадження соціокомпетентнісного підходу в освітній процес й аналізувати шляхи їх подолання.

Планування системи тренінгів проводилося за такими напрямками формування соціальної компетентності учнів:

1. Мотиваційно-ціннісний напрямок: залучення до роботи з особистісними та загальнолюдськими цінностями. використання концепції ненасильницької комунікації М. Розенберга («Мова вовків і мова жирафів»), застосування «Чотирьох кроків до порозуміння»; обговорення ціннісної концепції світу та її впливу на соціальну взаємодію.

2. Емоційно-особистісний напрямок: розвиток емпатії та навичок саморегуляції емоційного стану; використання практик самоусвідомленості для вчителів і учнів; формування стресостійкості та адаптивності до змін у соціальному середовищі.

3. Комунікативний напрямок: розвиток навичок вербальної та невербальної комунікації; використання теорії комунікації П. Вацлавека; застосування комунікаційної моделі Ш. фон Туна («Чотири мови – чотири вуха») як основи комунікації та взаємодії; вивчення пропедевтики конфліктів і методів їхнього вирішення в освітньому процесі.

4. Діяльнісний напрямок: використання кооперативного навчання як методу розвитку соціальної компетентності молодших школярів; формування командної взаємодії та ефективної групової роботи у класі.

5. Операційно-технологічний напрямок: формування соціальних навичок через моделювання та діяльність за зразком; використання інтерактивних методик для формування соціальної компетентності учнів.

б. Рефлексивно-оцінний напрямок: формування навичок рефлексії та саморефлексії; використання «Я-висловлювань» і технік надання зворотного зв'язку для покращення міжособистісної взаємодії.

Основу системи склали шість тематичних навчальних тренінгів (див. Додаток В.2).

Перший тренінг «Соціальне навчання: чому і як?» був спрямований на розкриття теоретичних засад соціальної компетентності, ознайомлення вчителів із її концепцією та методами її розвитку в учнів початкових класів. Основною метою було усвідомлення значущості соціальної компетентності для формування особистості дитини та її впливу на освітній процес. Учасники отримали базові знання щодо соціальної компетентності, її структури та особливостей інтеграції в освітню діяльність.

Окрему увагу приділили розумінню цінностей як основи соціальної взаємодії. Для цього учасники виконували вправу «Обираємо цінності». Їм було запропоновано ходили обрати з поданого переліку десять цінностей, які їм найбільше відгукувалися. Далі у парах із вибраних десяти цінностей вони залишали лише п'ять цінностей, що були спільними для обох. Потім у групах по чотири особи знову відбувалося узгодження, а в підсумку вся група мала визначити п'ять цінностей, що є спільними для всіх учасників. Ця вправа допомогла усвідомити важливість спільних цінностей у соціальній взаємодії та їхній вплив на освітній процес. Після вправи проходило обговорення у загальному колі.

Ще однією важливою темою було оцінювання соціальної компетентності учнів. Учасники тренінгу ознайомилися з критеріями та методиками оцінювання, що дозволяють відстежувати розвиток соціальних навичок у дітей. Було представлено інструменти спостереження, самооцінювання, формувального оцінювання та аналізу взаємодії учнів у групах.

У рамках цієї теми вчителі виконали вправу «Соціальна шкала», де на основі конкретних ситуацій вони визначали рівень сформованості соціальних

навичок учнів за шкалою від 1 до 5. Наприклад: учень ініціює спільну діяльність у групі – 5 балів; учень бере участь у спільній діяльності, але не проявляє ініціативу – 3 бали; учень уникає групових завдань – 1 бал. Після виконання вправи відбулося обговорення.

Набуття теоретичних знань під час тренінгу відбувалося через залучення вчителів до практичної взаємодії та співпраці, адже комунікативні навички, уміння працювати в групі, знаходити спільно рішення тощо. Є основою соціальної компетентності. Тому усвідомлення та структурування соціальних компетентностей учнів для учасників проходило під час виконання вправи «Дерево компетентностей». У ході виконання вправи учасники малювали схематичне дерево, де кожна частина символізує певний рівень формування соціальної компетентності. Коріння дерева відображало базові соціальні навички, такі як активне слухання, повага до інших, уміння висловлювати власну думку та взаємодія у команді. Стовбур дерева символізував ключові компетентності, які виникають на основі базових навичок, зокрема, здатність вирішувати конфлікти, будувати ефективну комунікацію та співпрацювати з іншими. Гілки дерева демонстрували конкретні прояви цих компетентностей в освітньому середовищі, наприклад, підтримка однокласників у дискусіях, допомога новачкам у класі або ініціювання групових завдань. Після заповнення дерева учасники обговорювали свої результати у групах, порівнювали свої варіанти та визначали, які навички слід посилювати для покращення соціальної взаємодії у класі.

Вправа «Ситуації вибору» допомогла учасникам набути навичок аналізу соціальних ситуацій, прийняття рішень та усвідомлення впливу власних дій на колектив. Під час виконання вправи учасники отримали картки з описом реальних або змодельованих соціальних ситуацій, які можуть виникнути в освітньому середовищі. Наприклад, конфлікт у групі під час виконання завдання, необхідність надати допомогу однокласнику, який соромиться висловлювати свою думку, або дилема щодо того, чи варто

висловлювати власну думку у дискусії, ризикуючи отримати негативну реакцію. Завдання учасників було обрати найбільш ефективний варіант поведінки, який сприятиме розвитку соціальної компетентності. Після цього вони аналізували можливі наслідки кожного варіанта, обговорювали свої думки у групах та ділилися висновками. Це дозволило учасникам усвідомити власний стиль комунікації, оцінити різні підходи до вирішення соціальних ситуацій та розвинути навички конструктивної взаємодії.

Після тренінгу вчителі відзначили, що отримали не лише теоретичне розуміння соціальної компетентності, а й практичні навички її оцінювання та розвитку в учнів. Вправи, виконані під час тренінгу, допомогли усвідомити механізми формування соціальних навичок та необхідність їхнього системного оцінювання в освітньому процесі. Наступним кроком стало впровадження отриманих знань у практичну діяльність учасників шляхом використання представлених методик оцінювання та вправ у класному середовищі.

Другий тренінг «Соціальне навчання через кооперацію та співпрацю» був спрямований на розвиток соціального навчання через кооперацію, співпрацю та групову роботу. Учасники ознайомилися з методами організації освітнього середовища, що сприяють формуванню соціальної компетентності, включаючи групові дискусії, мозковий штурм і кейс-метод.

Одним із ключових кейсів була ситуація конфлікту у групі, коли один учень критикує інших за їхні ідеї, що викликає напруженість та знижує мотивацію до спільної роботи. Для аналізу і пошуку рішення кейс-завдання вчителям була запропонована вправа «Навчання на серветці». Група з чотирьох учасників отримувала одну серветку або аркуш паперу, на якому вони мали розробити стратегію розв'язання проблемної ситуації. Кожен учасник мав свій сектор серветки, де висловлював свої думки, після чого група обговорювала всі запропоновані варіанти та обирала один із них. Вправа не лише допомогла знайти декілька альтернативних рішень кейс-завдання, а й продемонструвала вчителям, як можна практично формувати

вміння кооперації, спільного ухвалення рішень і конструктивної взаємодії учнів.

Іншим важливим кейсом була ситуація адаптації нового учня у класі, коли діти неохоче залучають його до групової роботи, а він, своєю чергою, тримається осторонь. Учасники опрацьовували різні підходи для створення сприятливого середовища, використовуючи інтеграційні ігри та організовуючи спільні активності.

З метою створення комфортного середовища та швидкого включення учасників у процес взаємодії під час тренінгу використовувалися такі вправи, як «Коло довіри» та «Знайди спільне». Вправа «Коло довіри» сприяла формуванню довіри між учасниками групи та усвідомленню власної ролі у колективі. Один учасник ставав у центр кола із заплющеними очима, а решта підтримувала його, коли він нахилився у різні боки, що допомагало зрозуміти важливість взаємної підтримки та довіри. Вправа «Знайди спільне» допомагала виявити спільні інтереси серед учасників, що сприяло згуртованості групи. Учасники знаходили пари, з якими у них є щонайменше три спільні риси, потім об'єднувалися у більші групи та знову шукали щось спільне. Це сприяло розвитку комунікативних навичок та подоланню бар'єрів у спілкуванні.

За результатами зворотного зв'язку після тренінгу було відзначено, що вчителі усвідомили важливість соціального навчання у формуванні особистості учня, отримали практичні навички роботи у групі, покращили вміння вирішувати конфліктні ситуації та підвищили свою готовність до впровадження методів розвитку соціальної компетентності в освітньому процесі. Отримані знання та практичні напрацювання допомогли учасникам не лише вдосконалити свої педагогічні навички, а й сформуванню нове бачення ролі

Третій тренінг «Комунікація – основа соціального навчання» був спрямований на формування комунікативної компетентності педагогів, удосконалення їхніх навичок ефективного спілкування та моделювання

комунікативних ситуацій в освітньому процесі. Основною метою тренінгу було набуття теоретичних знань і практичних комунікативних навичок, опанування способами комунікації у взаємодії «учень-учень», «учень-вчитель», «вчитель-батьки». Учасники отримали ґрунтовні знання про основи ефективної комунікації, моделі комунікації (Ш. фон Тун, П. Вацлавек) та взяли участь у практичних вправах, спрямованих на розвиток їхніх комунікативних навичок.

Одним із ключових аспектів тренінгу стала теорія комунікації, зокрема модель «Чотири вуха» Ш. фон Туна, яка допомагає розуміти, що кожне висловлювання містить чотири складові: фактичну інформацію, саморозкриття, стосунковий рівень і апеляцію. Ця модель була детально проаналізована в контексті педагогічної діяльності, а учасники змогли застосувати її в реальних комунікативних ситуаціях. Крім того, обговорювалися підходи до комунікації П. Вацлавека, зокрема його принципи взаємодії та важливість невербального спілкування.

Ключовим елементом тренінгу було моделювання комунікативних ситуацій. Використовувались рольові ігри, які відтворювали типові педагогічні ситуації, наприклад: «Обговорення проблемної поведінки учня з батьками», «Залагодження конфлікту між учнями», «Формулювання конструктивного зворотного зв'язку на уроці». Учасники отримували ролі та працювали за заздалегідь підготовленими сценаріями, що дало їм можливість випробувати різні стратегії комунікації у безпечному освітньому середовищі.

Під час тренінгу педагоги виконували вправи, спрямовані на розвиток вербальної та невербальної комунікації. Одна з вправ, що спрямована на розвиток вербальної комунікації – це вправа «Карусель або кулько-підшипник». Учасники утворювали два кола – внутрішнє і зовнішнє, після чого поступово пересувалися, комунікуючи з різними партнерами. Питання для обговорення: «Що робити, коли учні нас «не чують» на уроці?». Подана вправа допомогла учасникам навчитися швидко формулювати свої думки, висловлюватися чітко, відточувати свою думку під час спілкування,

ефективно взаємодіяти з різними співрозмовниками, знаходити рішення спільно.

Окремий блок тренінгу був присвячений аналізу та відпрацюванню невербальної комунікації. Вправа «Закрите суспільство» допомагала учасникам усвідомити, як бар'єри у комунікації можуть створювати виключення груп. Вправа імітувала суспільство з певними правилами спілкування, які не були відомі всім учасникам, що дозволяло на практиці відчувати проблеми інтеграції та взаєморозуміння. Вправа «Бла-бла-бла» була спрямована на розвиток здатності передавати зміст повідомлення лише через інтонацію та невербальні сигнали. Учасникам пропонувалося розіграти ситуативний діалог, читаючи текст, що складався з беззмістовного набору літер, а решта слухачів повинні були вгадати, хто це і що відбувається лише за емоціями, мімікою та тоном голосу. Під час тренінгу педагогам пропонувалося не лише брати участь у цих вправах як учасникам, а й моделювати їх проведення за алгоритмами для всієї групи. Це дозволило учасникам не лише засвоїти теоретичний матеріал, а й отримати практичний досвід проведення комунікативних занять. Зокрема, так розбирали вправу «Дебати», яка навчала їх структурувати аргументи, будувати логічний діалог і конструктивно спілкуватися у дискусії. Також велика увага приділялася розвитку активного слухання через вправу «Відлуння», де один учасник висловлював думку, а інший мав її перефразувати, зберігаючи основний зміст і демонструючи розуміння. Вправу «Погляд», яка навчала витримувати зоровий контакт, контролювати свої емоційні реакції та розуміти невербальні сигнали співрозмовника. І вправу «Міст емоцій» розвивала навички розуміння невербальних сигналів, учасники працювали в парах, намагаючись передати певні емоційні стани лише через міміку, жести і тон голосу. Такий підхід дозволив вчителям краще зрозуміти особливості впровадження тої чи тої вправи у власну педагогічну практику. Зворотний зв'язок, який ми отримали після тренінгу, засвідчив, що отримані знання та практичні вправи

дозволили педагогам більш впевнено застосовувати комунікативні стратегії у своїй професійній діяльності.

Четвертий тренінг «Емоції, емпатія і стресостійкість» присвячений розвитку емоційного інтелекту, емпатії та стресостійкості педагогів. Його метою було набуття навичок саморегуляції, усвідомлення власних емоційних станів, розуміння емоцій інших та формування стресостійкості для ефективної взаємодії з учнями. Основні теми тренінгу включали розвиток емоційного інтелекту, практики саморефлексії, а також методи подолання стресу та адаптації до змін.

Тренінг проходив у форматі сесії глибокого самопізнання, де кожен учасник мав можливість через різноманітні вправи майндфулнес дослідити свої емоційні реакції, розвинути здатність до емпатійного слухання та навчитися управляти стресовими ситуаціями у професійній діяльності.

На початку сесії учасники виконували вправу «Емоційний барометр», де кожен мав позначити свій емоційний стан на шкалі від 1 до 10, пояснюючи свій вибір. Це дозволяло педагогам усвідомити власні почуття та їх вплив на взаємодію з учнями. Далі використовувалися практики майндфулнес, такі як «Заземлення» (фокусування уваги на диханні та власному тілі) і «П'ять відчуттів» (усвідомлення того, що бачимо, чуємо, відчуваємо, смакуємо та нюхаємо в даний момент).

Особливу увагу було приділено вправам на розвиток емпатії. Вправа «Емпатійний міст» полягала у відтворенні емоційної ситуації, де учасники мали поставити себе на місце іншої людини та висловити її почуття за допомогою відповідної міміки та жестів. Ця техніка допомагала вчителям краще розуміти переживання дітей та вчитися створювати безпечне емоційне середовище у класі.

Для відпрацювання навичок саморегуляції використовувалася вправа «Відчуй емоцію». Учасники по черзі отримували картки з різними емоціями (радість, страх, здивування, розчарування, спокій тощо) та мали передати їх

за допомогою невербальних сигналів. Це дозволяло педагогам краще усвідомлювати, як виражати та зчитувати емоційні стани інших.

Окремий блок був присвячений стресостійкості та адаптації до змін. Вправа «Колесо балансу» допомагала учасникам проаналізувати рівень гармонії у різних сферах їхнього життя (робота, родина, здоров'я, відпочинок, саморозвиток) та виявити аспекти, які потребують уваги. Практика «Дихання 4-7-8» навчала методів швидкого відновлення рівноваги в стресових ситуаціях через контрольоване дихання.

На завершення тренінгу учасники виконували рефлексивну вправу «Лист самому собі». Вони писали листа, у якому ділилися своїми емоціями після сесії, формулювали наміри щодо застосування отриманих знань у професійній діяльності та давали собі підбадьорюючі слова підтримки. Це сприяло закріпленню усвідомлених інсайтів та допомагало створити особисту стратегію емоційної регуляції.

Зворотний зв'язок із учасниками тренінгу засвідчив, що учасники отримали практичні навички управління емоціями, навчилися краще розпізнавати та регулювати власні емоційні стани, а також вдосконалили здатність до емпатійного слухання. Формування стресостійкості та використання майндфулнес-підходів дозволило педагогам краще адаптуватися до змін та ефективніше взаємодіяти з учнями в освітньому процесі.

П'ятий тренінг «Проектування уроків, що сприяють формуванню соціальної компетентності» орієнтований на впровадження формування соціальної компетентності учнів у освітній процес через методiku проєктного навчання. Метою тренінга була розробка уроків із інтеграцією соціокомпетентнісних вправ, що сприяють розвитку навичок взаємодії, критичного мислення та саморефлексії в учнів. Основні теми тренінгу включали методiku проєктування соціокомпетентнісних уроків, використання технології Lesson Study.

Тренінг розпочався з обговорення методів і вправ, які педагоги вже використовують у своїй практиці для формування соціальних навичок учнів. Учасники пригадували власний досвід, обговорювали ефективність різних підходів та обмінювалися напрацюваннями. Важливим етапом була розмова про адаптацію вправ до певних предметів і навчальних завдань. Зокрема, під час вправи «Клаптикова ковдра» кожен педагог ділився методами, які використовує, що допомогло створити колективний ресурс педагогічних прийомів.

Після цього учасники ознайомилися зі структурою соціокомпетентнісного уроку. Було визначено, які елементи уроку повинні включати інтерактивні методик, як забезпечити формування соціальних компетентностей учнів та які етапи мають бути обов'язковими для досягнення ефективного результату.

Наступним кроком стала робота в групах. Вчителі були об'єднані у трійки відповідно до класу, в якому працюють. Їм було запропоновано обрати предмет (українська мова та читання, інтегрований курс «Я досліджую світ», математика), визначену тему уроку та відповідні сторінки підручника. Вони працювали над створенням власних моделей уроків із використанням інтерактивних методик, зокрема кейс-методу, групової роботи та інших технологій. Важливим етапом тренінгу було моделювання створених уроків та їхня презентація перед колегами. Учасники не лише представляли свої напрацювання, а й отримували конструктивний зворотний зв'язок.

Після презентації групових розробок учасники знайомилися з технологією Lesson Study. Було розглянуто принципи цієї технології та обговорено, як її адаптувати до реалій роботи вчителя початкових класів в Україні. Зокрема, розглядалися питання, як у межах початкової школи забезпечити постійний аналіз та вдосконалення методик викладання через спільну рефлексію та перегляд уроків.

Наступним етапом стало об'єднання учасників у пари. Кожна пара отримала завдання змодельовати та провести урок за технологією Lesson Study. Це дало змогу педагогам безпосередньо випробувати цей метод у практичних умовах і зрозуміти його цінність для розвитку педагогічної майстерності.

На завершальному етапі тренінгу відбулося обговорення досвіду учасників, труднощів, з якими вони стикнулися під час моделювання та проведення уроку, а також можливостей удосконалення соціокомпетентнісного навчання в початковій школі. Тренінг був спрямований на поглиблення розуміння вчителями, як адаптувати соціокомпетентнісні вправи до різних предметів і навчальних завдань, підвищити якість педагогічної взаємодії та створити середовище для ефективного формування соціальної компетентності учнів у класі.

Шостий тренінг «Цифровий простір і соціальна компетентність учнів» спрямований на ознайомлення вчителів із можливостями та викликами цифрового простору для формування соціальних навичок учнів початкових класів. У сучасному освітньому середовищі цифрові технології відіграють ключову роль у навчанні та комунікації, тому важливо навчити педагогів ефективно використовувати їх для формування соціальної компетентності дітей. Основна увага приділялася тому, як цифрове середовище впливає на соціальну взаємодію учнів, які інструменти цифрового навчання можна використовувати для розвитку соціальних навичок та як забезпечити безпечну поведінку в мережі.

Тренінг розпочався з обговорення позитивних і негативних аспектів впливу цифрового середовища на соціальну компетентність дітей. Учасники аналізували, як цифрові технології змінюють способи комунікації, співпраці та соціалізації молодших школярів. Було розглянуто приклади ситуацій, коли цифрове середовище допомагає у формуванні соціальної компетентності учнів (наприклад, співпраця на онлайн-платформах) та коли воно може стати

перешкодою (наприклад, втрата навичок живого спілкування через надмірне використання гаджетів).

Вчителі ознайомилися з сучасними цифровими платформами та ресурсами, які можуть бути використані для формування соціальної компетентності учнів. Було розглянуто сервіси для колективної роботи, інтерактивні дошки (Padlet, Jamboard), спільні проєкти на Google Workspace, а також платформи для формування комунікативних навичок та співпраці, такі як ClassDojo та Edmodo.

Вправа «Спільне рішення» була адаптована для проведення у цифровому середовищі. У її очному форматі учні працювали у групах, отримували ситуацію та разом формували рішення, обговорюючи його в колі. У цифровому варіанті ця вправа була реалізована через Google Docs: учасники отримували документ, у якому вони писали свої пропозиції, а потім спільно редагували, додаючи коментарі один до одного. Це дозволило педагогам оцінити, як цифрові інструменти можуть сприяти співпраці.

Важливою частиною тренінгу було ознайомлення педагогів із принципами цифрового етикету та безпечної поведінки в інтернеті. Учасники обговорювали правила онлайн-спілкування, важливість коректного використання цифрових ресурсів та запобігання кібербулінгу. Виконувалася вправа «Дружній цифровий простір», де педагоги розглядали реальні ситуації порушення цифрового етикету та шукали шляхи їхнього вирішення. Наприклад, у традиційному варіанті тренінгу ця вправа передбачала групове обговорення кейсів у класі, а в цифровому середовищі її адаптували за допомогою Google Forms, де учасники давали відповіді на сценарії ситуацій, а потім у групах на Padlet аналізували та коментували варіанти відповідей. Під час тренінгу учасники отримали завдання змоделювати урок, що спрямований на формування соціальної компетентності учнів із використанням цифрових платформ і штучного інтелекту. У малих групах вони створювали фрагменти занять із використанням інтерактивних інструментів, що сприяють розвитку комунікативних навичок і співпраці.

Було розглянуто можливості застосування онлайн-симуляцій, віртуальних кімнат для командної роботи та інтерактивних ігор для формування соціальних навичок. На завершення тренінгу учасники обговорили питання цифрової залежності та її вплив на емоційний стан і соціальну взаємодію дітей. Виконувалася вправа «Баланс цифрового життя», під час якої вчителі аналізували власні цифрові звички та розробляли стратегії впровадження цифрової гігієни у освітній процес. Вона також була адаптована до цифрового формату: у звичайному варіанті учасники створювали постер із порадами щодо цифрової рівноваги, а в онлайн-форматі використовували Canva для створення візуальних матеріалів про здоровий баланс цифрової активності.

Очікуваним результатом тренінгу було формування у педагогів усвідомлення важливості інтеграції цифрових інструментів в освітній процес для формування соціальної компетентності учнів. Учасники отримали практичні інструменти для використання цифрових технологій у класі, навчилися розпізнавати потенційні ризики цифрової взаємодії та виробили стратегії безпечного та ефективного використання цифрового простору у педагогічній діяльності. Тренінг також показав, як адаптувати звичні вправи до онлайн-формату, що відкриває нові можливості для дистанційного та гібридного навчання.

Отже, презентована система тренінгів містила шість основних тренінгових модулів, які були розроблені відповідно до педагогічних умов і моделі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів. Вона забезпечила створення рефлексивного освітнього середовища, що сприяло активній взаємодії учасників, рефлексії після кожної вправи та застосуванню отриманих знань у практичній діяльності. Важливим аспектом було формування практичної готовності вчителів, що досягалося через практичні модулі, у межах яких вони не лише засвоювали теоретичний матеріал, а й моделювали освітні ситуації, спрямовані на формування соціальної

компетентності учнів. Значну роль відігравали кейс-методи методи кооперативного навчання, зокрема «Навчання на серветці», «Карусель» тощо, які допомагали вчителям розвивати вміння ухвалювати рішення в групах та вирішувати конфліктні ситуації.

Програма тренінгів відповідає моделі. Рефлексивно-аналітичний компонент забезпечував саморефлексію та обговорення отриманого досвіду, що сприяло усвідомленню власного рівня професійної підготовки. Використання формульованого оцінювання, зокрема вправи «Соціальна шкала», допомагало вчителям навчитися аналізувати розвиток соціальних навичок учнів. Практичний компонент передбачав моделювання уроків та інтерактивних вправ, що дало змогу педагогам апробувати отримані знання в освітньому середовищі. Використання технології Lesson Study у проєктуванні уроків сприяло ефективному впровадженню інноваційних методик у практику. Методико-організаційний компонент поєднував групові та самостійні форми навчання, що забезпечило ефективну структуру програми та можливість її впровадження на різних рівнях професійного розвитку педагогів. Завдяки цьому учасники не лише набували знань, а й вчилися адаптувати їх у власній педагогічній практиці.

Відтак, аналіз системи тренінгів засвідчив її відповідність визначеним педагогічним умовам і моделі. Програма тренінгів була спрямована не лише на передавання знань, а й на створення практичного досвіду, що забезпечувало якісне засвоєння матеріалу. Використання рефлексивних методик, активне залучення вчителів до процесу моделювання уроків та організація професійної підтримки дозволили підготувати педагогів до ефективного впровадження соціокомпетентнісних технологій у початковій школі.

Міжтренінговий період формульованого етапу експерименту був орієнтований на адаптацію та закріплення отриманих знань у професійній діяльності вчителів початкових класів. Учасники мали можливість інтегрувати нові методики у свою освітню практику, отримувати підтримку

через інтервізійні зустрічі та менторство, а також рефлексувати власний досвід. Це дозволило підвищити рівень готовності вчителів початкових класів до впровадження соціокомпетентнісного навчання у початковій школі та забезпечити цілісність і ефективність освітнього процесу.

У міжтренінговий період учасники отримували завдання, що сприяли закріпленню отриманих знань та їх практичному застосуванню. До таких завдань входило впровадження однієї з вивчених вправ у свою педагогічну практику, надання конструктивного зворотного зв'язку колегам через інтерактивну дошку PadLet, спільне планування та проведення фрагмента уроку у парі з іншим педагогом. Також передбачалося створення рефлексивних звітів про використання методик, що дозволяло вчителям критично оцінювати власну діяльність та адаптувати методи відповідно до особливостей свого класу.

Згідно із моделлю підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів, міжтренінговий період забезпечував три ключові аспекти професійного розвитку: самооцінювання та колегіальну оцінку педагогічної діяльності, що сприяло професійному самовдосконаленню; застосування отриманих знань у реальних освітніх ситуаціях через впровадження інтерактивних методик; взаємодію з колегами через інтервізійні зустрічі, менторство та методичну підтримку.

Для підтримки вчителів початкових класів у процесі впровадження нових методів були організовані «Кавові зустрічі» – інтервізійні зустрічі (див. Додаток В.3), під час яких учасники могли обговорити виклики, що виникли у процесі впровадження соціально-компетентнісного навчання, та отримати зворотний зв'язок від колег. Інтервізія як метод професійного розвитку передбачала рівноправний обмін досвідом без оцінюючих суджень, що сприяло створенню довірливого простору для рефлексії та пошуку ефективних рішень. Під час зустрічей використовувалися такі методи, як аналіз педагогічних ситуацій, мозковий штурм, метод фасилітації та

рефлексивні техніки. Завдяки такому формату учасники мали можливість не лише поділитися своїми успіхами, а й отримати професійну підтримку у складних випадках, що сприяло розвитку їхньої професійної компетентності та емоційної стійкості.

Методична підтримка вчителів початкових класів здійснювалася через цифровий ресурс «SocialSkills+», який став онлайн-платформою для обміну досвідом, отримання рекомендацій та доступу до навчальних матеріалів. Цей ресурс забезпечував педагогів матеріалами для самостійного опрацювання, включаючи відеозаписи тренінгів, презентації, приклади адаптації вправ та інтерактивні тести для самоконтролю. Використання цифрових технологій дозволило створити спільноту практиків, які могли взаємодіяти у режимі реального часу, брати участь у вебінарах, обговорювати кейси, отримувати консультації щодо застосування соціальних технологій в освітньому процесі. Важливим інструментом підтримки став сайт проєкту «SocialSkills+» (див. Додаток В.4), який став майданчиком для комунікації та взаємодії педагогів, а також містив тематичні матеріали, методичні рекомендації та інтерактивні ресурси.

Додатково було організовано систему менторства, у межах якої досвідчені вчителі початкових класів – учасники тренінгів мали змогу надавати підтримку своїм колегам. Ця система реалізовувалася через технологію Lesson Study, що передбачала спільне планування, спостереження та аналіз уроків. Учасники працювали в групах або парах, розробляючи уроки з урахуванням соціокомпетентнісного підходу, після чого проводили їх у класах з подальшим обговоренням результатів. Це дозволяло педагогам ефективно адаптувати методики до власного освітнього середовища, обмінюватися досвідом та вдосконалювати свої професійні навички.

Для підвищення ефективності роботи вчителів початкових класів у міжтренінговий період була надана можливість отримувати індивідуальні та групові консультації, на яких можна було проаналізувати труднощі та розробити шляхи їх подолання.

Етап самоосвітньої діяльності є важливим компонентом професійного розвитку вчителів початкових класів, оскільки забезпечує рефлексію, удосконалення професійних навичок та сприяє сталому розвитку готовності вчителів до формування соціальної компетентності учнів. Цей етап дозволив педагогам інтегрувати отримані знання в освітній процес, аналізувати власні успіхи і труднощі, а також планувати подальший розвиток через самостійне навчання та рефлексивні практики.

Одним із важливих елементів цього етапу було ведення «Щоденника рефлексії» (див. Додаток В.5). Цей метод самостереження та самоаналізу дозволив вчителям початкових класів оцінювати власну діяльність у процесі навчання, спостерігати за динамікою власного розвитку та вдосконалювати освітні практики. Ведення такого щоденника включало регулярний запис думок про проведені заняття, аналіз ситуацій, що виникли під час роботи з учнями, роздуми над успішними методиками та визначення проблемних аспектів. Особливу увагу необхідно було приділяти опису взаємодії з учнями у контексті формування соціальної компетентності, оцінці ефективності використаних методів, а також розробці шляхів покращення освітнього процесу. Систематичний аналіз записів у щоденнику сприяв розвитку рефлексивних умінь педагога, формуванню усвідомленої стратегії роботи та підвищенню професійної компетентності.

Ще одним важливим елементом самоосвітньої діяльності є застосування анкет самооцінки. Анкети дозволили вчителям початкових класів проводити об'єктивний аналіз своїх компетентностей, оцінювати власний прогрес та визначати напрями подальшого розвитку. Основні аспекти, що оцінювалися в анкетах, включали рівень обізнаності педагога щодо соціальної компетентності учнів, здатність використовувати інтерактивні методи навчання, ефективність застосування стратегій формування СК, рівень залученості в процес рефлексії та готовність до самовдосконалення. Регулярне заповнення таких анкет допомагало вчителям

краще усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони, аналізувати зміни у своїй роботі та формувати персоналізовані плани професійного зростання.

Ще одним елементом цього етапу була індивідуальна розробка та використання «Дорожньої карти професійного розвитку педагога» (див. Додаток В.6). Це структурований план, що допомагав вчителям початкових класів визначити ключові напрямки власного професійного зростання, ставити конкретні цілі, формулювати завдання для їх досягнення та відстежувати прогрес. «Дорожня карта професійного розвитку педагога» містила: визначення рівня початкової підготовки педагога щодо формування соціальної компетентності учнів; аналіз професійних викликів і труднощів; формулювання цілей професійного розвитку; вибір методів і ресурсів для досягнення поставлених цілей; регулярну оцінку та коригування власного прогресу. Використання «Дорожньої карти професійного розвитку педагога» надала можливість вчителям початкових класів будувати усвідомлену стратегію професійного зростання, системно працювати над вдосконаленням власних навичок та компетентностей, а також підвищувати ефективність своєї діяльності у формуванні соціальної компетентності учнів.

Таким чином, етап самоосвітньої діяльності забезпечив рефлексивне осмислення професійної діяльності вчителів початкових класів, дозволив систематизувати отримані знання та методики, сприяв усвідомленому формуванню професійних компетентностей і забезпечував сталий розвиток. Такі елементи етапу як «Щоденник рефлексії», анкети самооцінки та «Дорожня карта професійного розвитку», допомагали педагогам оцінювати власні успіхи, визначати напрями подальшого розвитку та ефективно інтегрувати набуті знання у професійну діяльність. Завдяки цьому підготовка вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів стала більш глибокою, усвідомленою та результативною.

Відтак, у межах формувального етапу було визначено КГ і ЕГ. Під час цього етапу здійснювалося систематичне спостереження за педагогічною діяльністю вчителів, аналіз їхніх підходів до формування соціальної

компетентності учнів та ефективності застосування отриманих знань на практиці.

Для збору даних використовувалися методи спостереження за діяльністю вчителів початкових класів, анкетування, самооцінювання та аналіз змін у професійній діяльності педагогів після проходження навчання. Передбачалося, що після проходження формувального етапу вчителями початкових класів у ЕГ можна буде спостерігати значне зростання рівня обізнаності щодо методик формування СК учнів, зростання впевненості у використанні інтерактивних методів, покращення навичок організації соціально орієнтованого освітнього середовища та підвищення рівня навичок рефлексії, професійного саморозвитку. Аналіз отриманих результатів на завершальному етапі педагогічного дослідження дозволить оцінити ефективність запропонованих методичних матеріалів і визначити доцільність їхнього подальшого впровадження у післядипломну систему підготовки вчителів початкових класів.

3.4. Результати формувального етапу педагогічного експерименту

Експериментальне педагогічне дослідження було спрямоване на оцінку ефективності педагогічних умов і моделі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів. Зокрема, увага приділялася мотиваційно-ціннісному, когнітивному, діяльнісному та особистісно-рефлексивному компонентам готовності педагогів. Для оцінки змін рівнів сформованості цих компонентів на завершальному етапі дослідження використовувалися відповідні методики. У цьому розділі проаналізовано результати діагностування, зроблено висновки щодо ефективності впроваджених педагогічних умов і моделі; визначено напрями подальшого удосконалення методик підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів..

З метою всебічного аналізу результатів експерименту було здійснено порівняння рівнів сформованості основних компонентів готовності педагогів на констатувальному та завершальному етапах дослідження.

На завершальному етапі експерименту діагностика мотиваційно-ціннісного компоненту готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів здійснювалася, як і на констатувальному етапі, за методикою полярне шкалування і методикою Т. Елерса «Мотивація на досягнення успіху» (див. Додаток В.7). Узагальнений результат обраховувався за формулою, визначеною на С. 126, і представлений у табл. 3.1.

Таблиця 3.1.

**Тенденції змін рівня мотиваційно-ціннісного компоненту готовності
вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти
до формування СК учнів**

Рівень	КГ у %			ЕГ у %		
	констату вальний	заверш альний	коефіцієнт	констату вальний	заверш альний	коефіцієнт
Високий	6,2	19,8	+ 13,6	5,2	31,7	+ 26,5
Достатній	46,3	32,5	+ 13,8	35,6	53,2	+ 17,6
Задовільний	39,2	44,2	- 5	48,1	13,5	- 34,6
Початковий	8,3	3,5	- 4,8	11,1	1,6	- 9,5

Аналіз узагальнених результатів щодо рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту готовності вчителів початкових класів продемонстрував значні зміни між констатуючим та завершальним етапами експерименту. В ЕГ спостерігається суттєве зростання кількості вчителів із високим рівнем мотивації (на 26,5%), а також збільшення частки респондентів із достатнім рівнем (на 17,6%). Водночас рівень задовільної готовності знизився на 34,6%, а низької – на 9,5%. КГ також демонструє позитивні зміни, проте вони є менш вираженими: зростання високого рівня на 13,6% та достатнього на 13,8%, при цьому зменшення низького рівня на 4,8%. Проілюструємо подані дані (див. рис. 3.2).

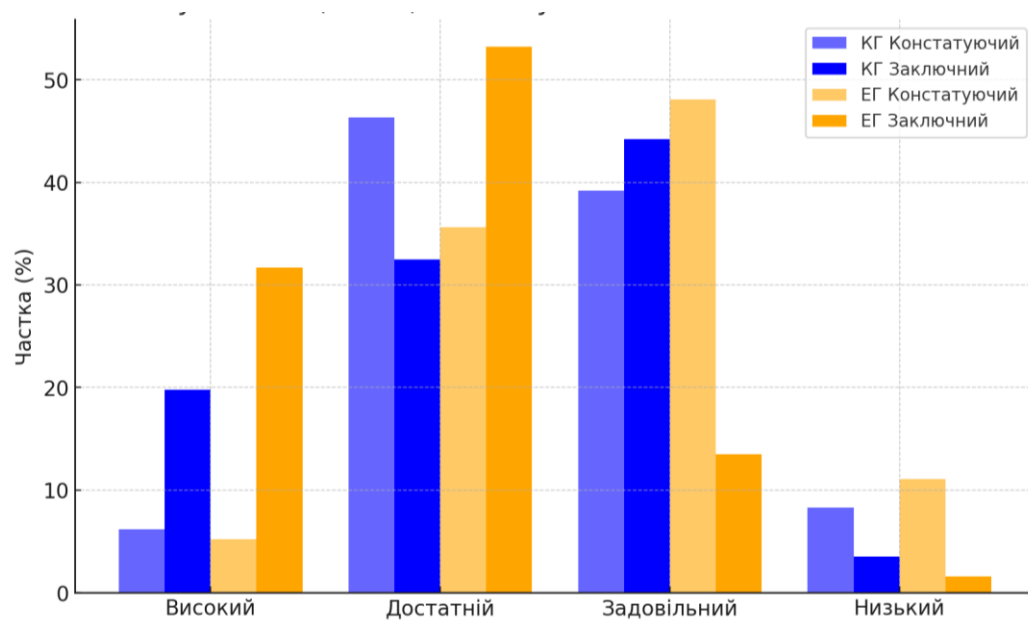


Рис. 3.2. Тенденції змін рівня мотиваційно-ціннісного компоненту готовності вчителів початкових класів до формування СК учнів у системі післядипломної освіти

Наступним кроком здійсимо перевірку надійності отриманих результатів через статистичні оцінки [73, с. 153].

Критерій χ^2 Пірсона дозволяє оцінити статистичну значущість змін у рівнях сформованості компетентностей вчителів КГ та ЕГ на різних етапах експерименту. Його застосування допомагає визначити, чи вплинув експеримент на розвиток компетентностей та чи можна вважати ці зміни істотними [73].

Розраховане для мотиваційно-ціннісного компоненту значення критерію χ^2 Пірсона = 22,78 при 7 ступенях свободи та р-значенні = 0,0018 дозволяє відхилити нульову гіпотезу про відсутність змін у розподілі рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту. Це свідчить про статистично значущі зміни між констатуючим і завершальним етапами в обох групах.

Кореляція Пірсона використовується для оцінки зв'язку між рівнями сформованості компетентностей на констатувальному і завершальному етапах експерименту [73].

Кореляційний аналіз Пірсона показав високий ступінь взаємозв'язку між початковими та кінцевими значеннями у кожній групі. Для КГ коефіцієнт кореляції $r = 0,91$ при $p = 0,0002$, що свідчить про сильний прямий зв'язок між рівнями готовності на різних етапах. Для ЕГ коефіцієнт кореляції $r = 0,87$ при $p = 0,0005$, що також підтверджує значну зміну рівнів у процесі експерименту.

Таким чином, отримані результати підтверджують ефективність педагогічного впливу, спрямованого на підвищення мотиваційно-ціннісного компоненту готовності вчителів початкових класів.

Діагностика когнітивного компоненту готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів на завершальному етапі експерименту здійснювалася, як і на констатувальному етапі, за авторським тестом діагностування когнітивного компоненту готовності вчителів початкових класів до формування СК учнів (див. Додаток В.7.), яке дозволило оцінити рівень розвитку когнітивного компоненту учасників КГ і ЕГ. Узагальнений результат представлений у табл. 3.2.

Таблиця 3.2.

**Тенденції змін рівня когнітивного компоненту готовності вчителів
початкових класів у системі післядипломної освіти
до формування СК учнів**

Рівень	КГ у %			ЕГ у %		
	констату вальний	заверш альний	коефіцієнт	констату вальний	заверш альний	коефіцієнт
Високий	20,3	21,6	+ 1,3	19,4	40,5	+ 21,1
Достатній	38,7	39,2	+ 0,5	35,6	40,5	+ 4,9
Задовільний	29,0	30	- 1	32,3	14, 3	- 18
Початковий	12,0	9,2	- 2,8	12,7	4,7	- 8

Аналіз результатів діагностики когнітивного компоненту готовності вчителів початкових класів показав різні тенденції змін у КГ та ЕГ між констатуєчим і завершальним етапами експерименту. В ЕГ відзначається значне підвищення кількості вчителів із високим рівнем когнітивної готовності (збільшення на 21,1%), а також зростання частки респондентів із достатнім рівнем (+ 4,9%). Водночас суттєво зменшилася кількість вчителів із задовільним (– 18%) та низьким рівнем (– 8%), що свідчить про покращення когнітивної підготовки в результаті експерименту.

Контрольна група також демонструє позитивні зміни, проте вони є менш вираженими: рівень високої готовності збільшився лише на 1,3%, достатній рівень – на 0,5%, а зниження низького рівня становить – 2,8%. Це свідчить про те, що без застосування експериментального педагогічного впливу зміни у когнітивному компоненті відбуваються менш інтенсивно. Візуалізуємо репрезентовані дані (див. рис. 3.3).

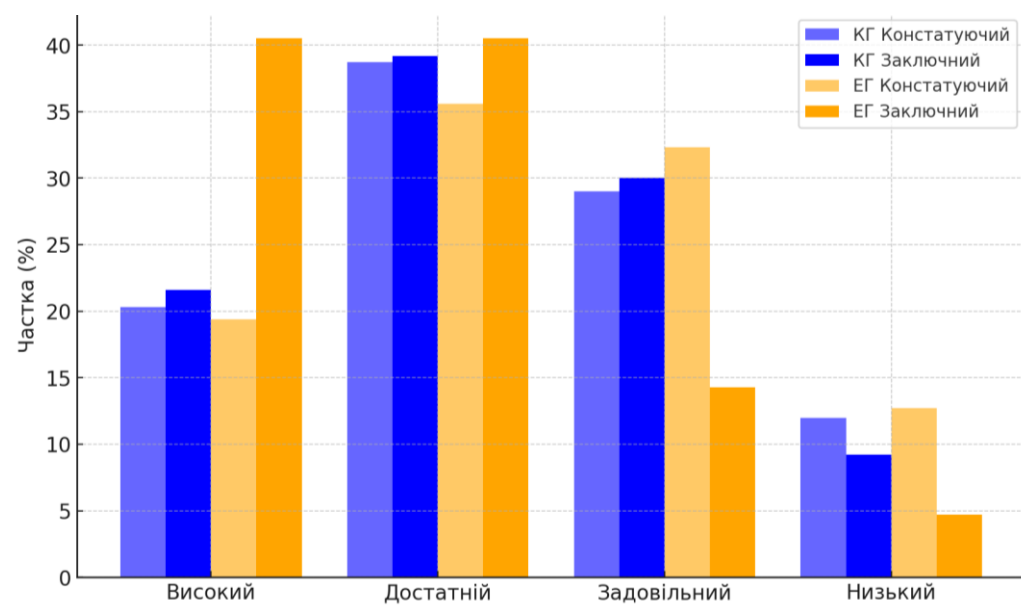


Рис. 3.3. Тенденції змін рівня когнітивного компоненту готовності вчителів початкових класів до формування СК учнів у системі післядипломної освіти

Для оцінки статистичної значущості змін було застосовано критерій χ^2 Пірсона. Розраховане значення $\chi^2 = 21.94$ при 7 ступенях свободи та р-

значенні $= 0.0024$ свідчить про те, що зміни у когнітивному компоненті між констатуємим і завершальним етапами є статистично значущими.

Кореляційний аналіз показав високу залежність між початковими та кінцевими значеннями у кожній групі. Для КГ коефіцієнт кореляції $r = 0,89$ при $p = 0,0003$, що свідчить про сильний взаємозв'язок між рівнями готовності. Для ЕГ коефіцієнт кореляції $r = 0,85$ при $p = 0,0006$, що підтверджує ефективність експериментального педагогічного впливу.

Таким чином, результати статистичного аналізу демонструють, що в експериментальній групі зміни є більш вираженими та статистично значущими, що підтверджує ефективність проведеного педагогічного експерименту.

Діяльнісний компонент готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів на завершальному етапі експерименту діагностувався, як і на констатувальному етапі, за авторською методикою «Ситуативні завдання», методикою експертне оцінювання та авторським опитувальником «Самооцінка професійних умінь вчителів початкових класів щодо формування СК учнів» Узагальнений результат обраховувався за формулою, визначеною на С. 125, і представлений у табл. 3.3.

Таблиця 3.3.

**Тенденції змін рівня діяльнісного компоненту готовності вчителів
початкових класів у системі післядипломної освіти
до формування СК учнів**

Рівень	КГ у %			ЕГ у %		
	констату вальний	заверш альний	коефіцієнт	констату вальний	заверш альний	коефіцієнт
Високий	17,3	20,83	+ 3,53	17,6	34,1	+ 16,5
Достатній	31,4	35,0	+ 3,6	26,6	48,4	+ 21,8
Задовільний	36,3	31,7	- 4,6	41,9	24,3	- 17,6
Початковий	15,0	12,47	- 2,53	13,9	1,5	- 12,4

Аналіз результатів діагностування рівня діяльнісного компоненту готовності вчителів початкових класів показав значні зміни між констатуєчим і завершальним етапами експерименту. В ЕГ спостерігається суттєве зростання кількості вчителів із високим рівнем готовності (+ 16,5%) та достатнім рівнем (+ 21,8%), що підтверджує ефективність педагогічного впливу. Водночас частка респондентів із задовільним рівнем зменшилася на – 17,6%, а з низьким рівнем – на – 12,4%.

У КГ також зафіксовано позитивні зміни, але вони є менш вираженими. Високий рівень зріс на 3,53%, достатній – на 3,6%, тоді як частка вчителів із задовільним рівнем знизилася на – 4,6%, а з низьким – на – 2,53%. Це свідчить про поступове, але менш виражене зростання рівня діяльнісної готовності без застосування цілеспрямованого педагогічного впливу.

Отримані результати вказують на те, що в експериментальній групі розвиток діяльнісного компоненту готовності вчителів є значно ефективнішим, що сприяє покращенню практичного застосування методик формування соціальної компетентності учнів. Візуалізуємо презентовані результати (див. рис. 3.4).

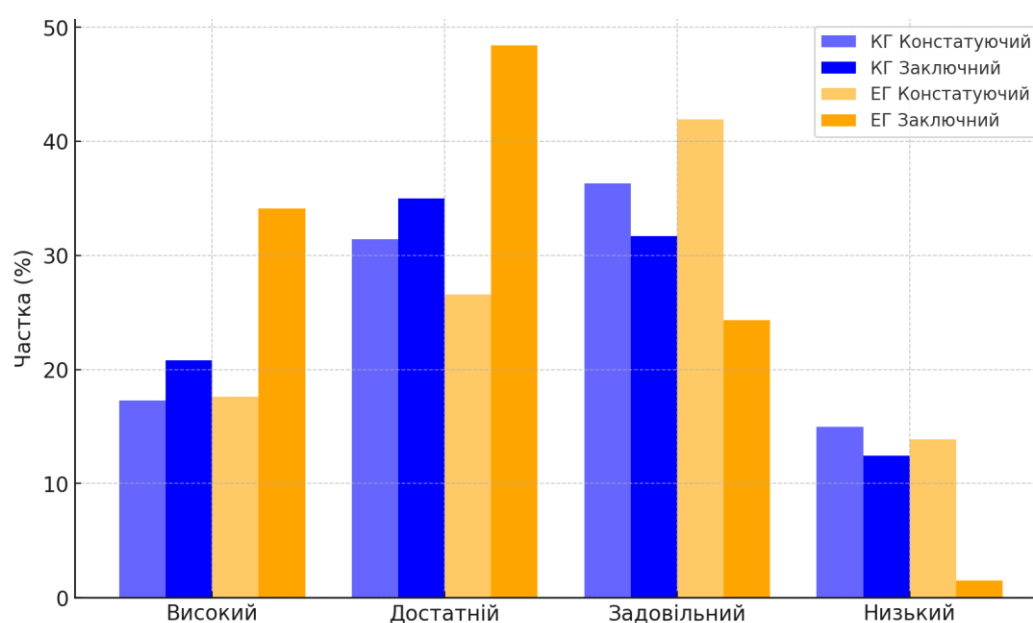


Рис. 3.4. Тенденції змін рівня діяльнісного компоненту готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування СК учнів

Для оцінки статистичної значущості змін було застосовано критерій χ^2 Пірсона. Розраховане значення $\chi^2 = 20,87$ при 7 ступенях свободи та p -значенні $= 0,0031$ підтверджує статистично значущі зміни між констатуємим і завершальним етапами у діяльнісному компоненті.

Кореляційний аналіз показав високий ступінь взаємозв'язку між початковими та кінцевими значеннями у кожній групі. Для КГ коефіцієнт кореляції $r = 0,88$ при $p = 0,0004$, що свідчить про сильний взаємозв'язок між рівнями готовності. Для ЕГ коефіцієнт кореляції $r = 0,86$ при $p = 0,0005$, що підтверджує ефективність експериментального педагогічного впливу.

Таким чином, отримані результати демонструють, що в експериментальній групі зміни є більш вираженими та статистично значущими, що підтверджує ефективність проведеного педагогічного експерименту.

Діагностування рівнів особистісно-орієнтованого компоненту готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів на завершальному етапі експерименту відбувалося так, як і на констатувальному етапі, за авторською анкетною «Рефлексія і самооцінка» і шкалою загальної самоефективності GSE (Р. Шварцер, М. Єрусалем) (див. Додатки В.7) [34]. Узагальнений результат обраховувався за формулою, визначеною на с. 128, і представлений у табл. 3.4.

Таблиця 3.4.

Тенденції змін рівня особистісно-рефлексивного компоненту готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування СК учнів

Рівень	КГ у %			ЕГ у %		
	констату вальний	заверш альний	коефіцієнт	констату вальний	заверш альний	коефіцієнт
Високий	20,8	22,5	+ 1,7	12,4	46,3	+ 33,9
Достатній	25,67	37,5	+ 11,83	32,6	34,9	+ 2,3
Задовільний	36,5	27,5	- 9	36,5	11,0	- 25,5
Початковий	17,03	12,5	- 4,53	18,05	7,8	- 10,25

Аналіз даних за рівнями сформованості і особистісно-рефлексивного компоненту готовності вчителів початкових класів виявив значні зміни між констатуючим і завершальним етапами експерименту. В ЕГ зафіксовано суттєве зростання кількості вчителів із високим рівнем готовності (+ 33,9%) та незначне збільшення частки респондентів із достатнім рівнем (+ 2,3%). Водночас значно зменшилася кількість вчителів із задовільним рівнем (– 25,5%) та низьким рівнем (– 10,25%). Це свідчить про ефективність експериментального педагогічного впливу, спрямованого на розвиток рефлексивних навичок і професійної самооцінки. КГ також демонструє позитивні зміни, але вони є менш вираженими. Високий рівень зріс лише на 1,7%, достатній – на 11,83%, тоді як частка респондентів із задовільним рівнем зменшилася на – 9%, а з низьким рівнем – на – 4,53%. Це свідчить про природний поступовий розвиток рефлексивних навичок без спеціально розробленого педагогічного впливу (див. рис. 3.5).

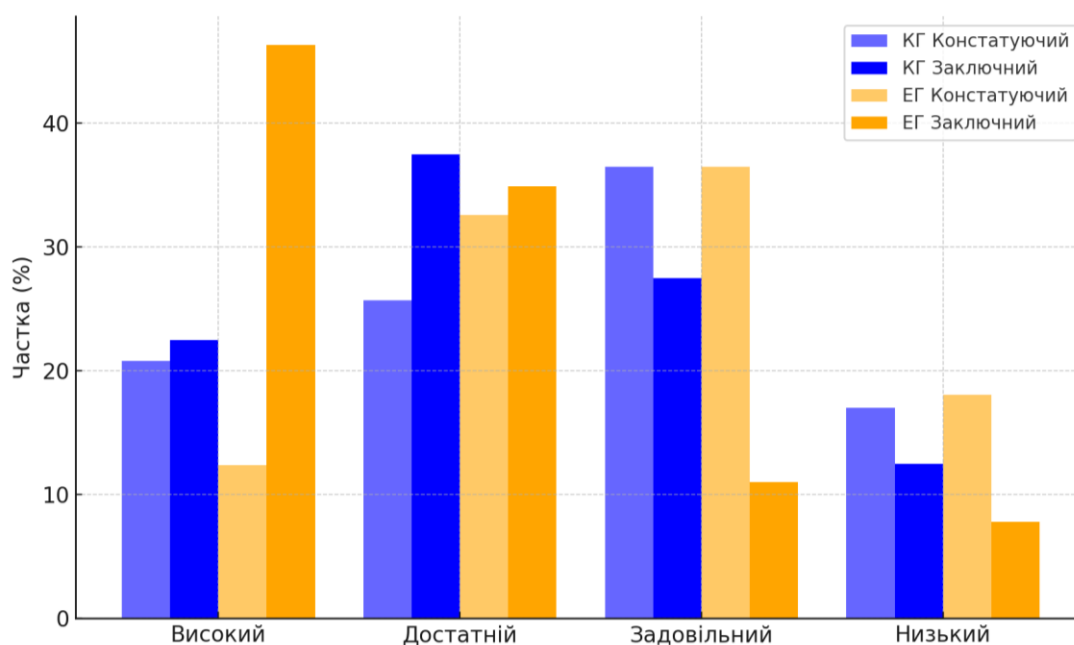


Рис. 3.5. Тенденції змін рівня особистісно-рефлексивного компоненту готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування СК учнів

Таким чином, результати аналізу підтверджують, що в експериментальній групі розвиток особистісно-рефлексивного компоненту готовності вчителів є значно ефективнішим, що сприяє підвищенню здатності вчителів початкових класів до саморефлексії, самооцінки та адаптації до професійних викликів.

Для оцінки статистичної значущості змін було застосовано критерій χ^2 Пірсона. Розраховане значення $\chi^2 = 19,72$ при 7 ступенях свободи та p -значенні $= 0,0045$ підтверджує статистично значущі зміни між констатуємим і завершальним етапами у особистісно-рефлексивному компоненті.

Кореляційний аналіз показав високий ступінь взаємозв'язку між початковими та кінцевими значеннями у кожній групі. Для КГ коефіцієнт кореляції $r = 0,87$ при $p = 0,0005$, що свідчить про сильний взаємозв'язок між рівнями готовності. Для ЕГ коефіцієнт кореляції $r = 0,85$ при $p = 0,0007$, що підтверджує ефективність експериментального педагогічного впливу.

Таким чином, отримані результати демонструють, що в експериментальній групі зміни є більш вираженими та статистично значущими, що підтверджує ефективність проведеного педагогічного експерименту.

Наступним кроком стало обчислення за визначеною формулою, відповідно до середньостатистичного підходу з врахуванням пріоритетності (див. п. 2.2.), узагальнених даних щодо рівня сформованості готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування СК учнів (див. табл. 3.5).

Відтак, аналіз узагальнених результатів рівнів готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності на завершальному етапі експерименту демонструє суттєві позитивні зміни в ЕГ, тоді як у КГ зміни менш виражені. У КГ спостерігається незначне зростання частки вчителів із високим рівнем готовності (+ 1,1%) та достатнім рівнем (+ 4,6%). Водночас рівень задовільної готовності знизився на - 2,65%, а початковий рівень - на - 3,05%.

Таблиця 3.5.

Узагальнені результати змін рівнів готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування СК учнів

Рівень	КГ у %			ЕГ у %		
	констатувальний	завершальний	коефіцієнт	констатувальний	завершальний	коефіцієнт
Високий	19,9	21,0	+ 1,1	17,0	36,5	+ 19,5
Достатній	31,2	35,8	+ 4,6	32,3	43,2	+ 10,9
Задовільний	36,45	33,8	- 2,65	37,5	17,1	- 20,4
Початковий	12,45	9,4	- 3,05	13,2	3,2	- 10

Це вказує на поступове покращення рівня готовності, що може бути зумовлено загальним професійним розвитком педагогів у процесі післядипломної освіти, проте без впливу цілеспрямованого педагогічного експерименту. ЕГ демонструє значно більш виражену позитивну динаміку. Частка вчителів із високим рівнем готовності зросла на 19,5%, а кількість педагогів із достатнім рівнем збільшилася на 10,9%. Особливо помітне зниження частки респондентів із задовільним рівнем (- 20,4%) та низьким рівнем (- 10%), що свідчить про ефективність експериментальних заходів. Такі зміни вказують на підвищення професійної компетентності вчителів у сфері формування соціальної компетентності учнів. Порівняльний аналіз показує, що темпи зростання високого рівня у КГ збільшилися на 1,1%, тоді як у ЕГ – на 19,5%, що свідчить про значний вплив експериментальної програми. Підвищення достатнього рівня у КГ становить 4,6%, а у ЕГ – 10,9%. Зниження задовільного рівня у КГ відбулося на 2,65%, а у ЕГ – на 20,4%, що демонструє значно глибший процес трансформації рівнів у експериментальній групі. Зменшення низького рівня у КГ склало 3,05%, тоді як у ЕГ – 10%, що вказує на ефективне зменшення кількості педагогів із критично низькою готовністю.

Отже, отримані результати підтверджують ефективність впровадженої програми підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів. ЕГ демонструє

значно більш виражені позитивні зміни порівняно з контрольною, що свідчить про дієвість застосованих методичних підходів та педагогічних технологій.

Візуалізація представлених змін відображена на графіку (див. рис. 3.6), який підтверджує ефективність впроваджених педагогічних умов і моделі підготовки вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів.

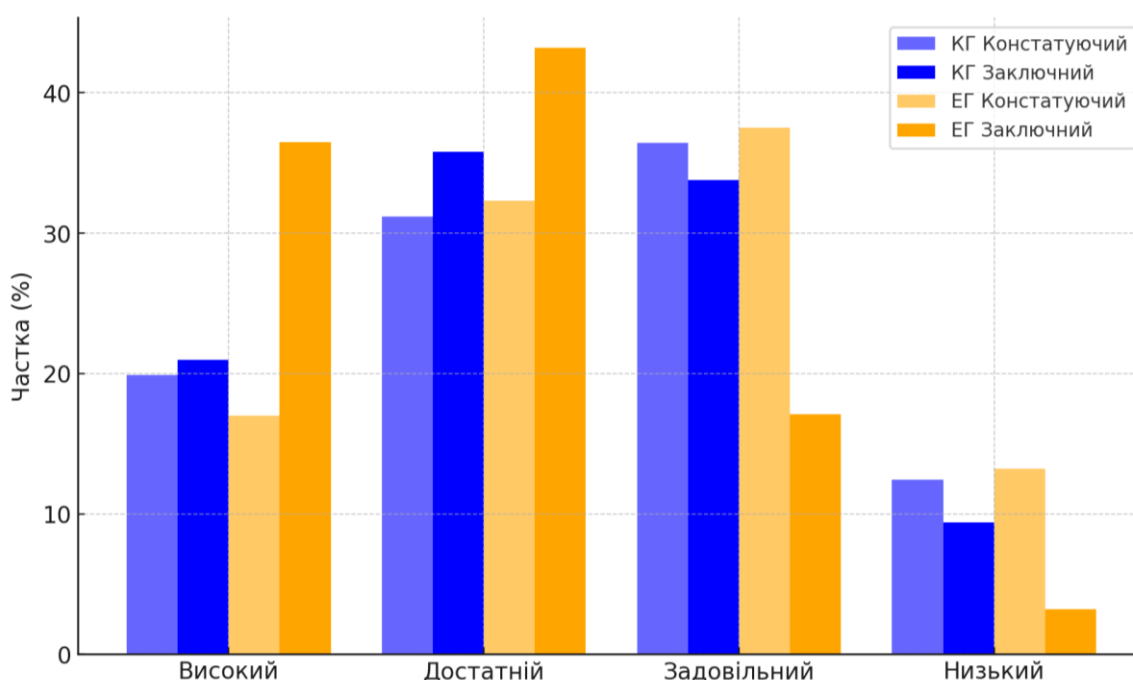


Рис. 3.6. Тенденції змін рівня готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування СК учнів

Для оцінки статистичної значущості змін було застосовано критерій χ^2 Пірсона. Розраховане значення критерію χ^2 Пірсона = 23,12 при 7 ступенях свободи та р-значенні = 0,0012 підтверджує статистично значущі зміни між констатуючим і завершальним етапами в обох групах. Це свідчить про те, що спостережувані покращення в ЕГ не є випадковими, а є наслідком проведеного педагогічного експерименту.

Кореляційний аналіз показав високий ступінь взаємозв'язку між початковими та кінцевими значеннями у кожній групі. Для КГ коефіцієнт кореляції $r = 0,89$ при $p = 0,0003$, що свідчить про сильний взаємозв'язок між

рівнями готовності. Для ЕГ коефіцієнт кореляції $r = 0.86$ при $p = 0.0005$, що підтверджує ефективність експериментального педагогічного впливу. Високі значення коефіцієнтів кореляції вказують на системність змін, що підтверджує ефективність педагогічного впливу та застосованих методик у рамках експерименту.

Аналіз результатів змін рівнів готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів за методом кутового перетворення Фішера [153] демонструє значущі відмінності між КГ і ЕГ на завершальному етапі експерименту. В ЕГ спостерігається суттєве підвищення рівня високої готовності, що відображається у прирості кутового показника на $+ 12,82^\circ$. Достатній рівень також зріс на $+ 6,46^\circ$, що свідчить про покращення професійної підготовки вчителів. Водночас у цій групі спостерігається різке зменшення частки педагогів із задовільним рівнем ($- 13,34^\circ$) та низьким рівнем ($- 10,99^\circ$), що вказує на ефективність застосованого педагогічного впливу. КГ також демонструє позитивні зміни, проте вони менш виражені. Високий рівень зріс на $+ 0,78^\circ$, достатній – на $+ 2,79^\circ$, тоді як задовільний рівень зменшився лише на $- 1,59^\circ$, а початковий рівень – на $- 2,81^\circ$. Це вказує на природну динаміку розвитку професійної компетентності педагогів у процесі післядипломної освіти, яка без застосування спеціальних методичних підходів відбувається повільніше та менш виражено. Отримані результати підтверджують ефективність експериментального впливу, що забезпечив суттєве зростання рівня готовності вчителів експериментальної групи. Різниця в показниках між ЕГ та КГ свідчить про те, що цілеспрямоване навчання та методична підтримка сприяють значно кращим результатам у підготовці педагогів до формування соціальної компетентності учнів.

Таким чином, презентовані результати підтверджують ефективність розробленої моделі та впроваджених педагогічних умов. Динаміка змін у рівнях готовності педагогів доводить, що використання мотиваційного підходу, інтеграції теоретичних і практичних знань та методик

рефлексивного навчання значно покращує професійну підготовленість педагогів до формування соціальної компетентності учнів. Це свідчить про важливість комплексного підходу до підготовки педагогічних кадрів, що містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісно-рефлексійний компоненти, забезпечуючи якісний професійний розвиток педагогів початкової школи.

Висновки до третього розділу

Поданий розділ дослідження був присвячений експериментальній перевірці педагогічних умов і моделі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів. Аналіз отриманих даних дозволяє зробити низку узагальнюючих висновків:

Педагогічними умовами підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів є створення мотивуючого освітнього середовища для вчителів щодо формування соціальної компетентності учнів; інтеграція теоретичної і практичної підготовки через використання практико-орієнтованих завдань, що моделюють реальні соціальні ситуації; використання інтерактивних методів навчання, які сприяють розвитку соціальної компетентності в різних аспектах професійної діяльності; забезпечення професійного супроводу для персоналізованого навчання педагогів формуванню СК учнів.

Модель підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів містить: цільовий блок, що визначає завдання підготовки педагогів; змістовно-технологічний блок, який передбачає методи, форми та засоби навчання; контрольо-рефлексивний блок, що забезпечує моніторинг змін у рівні готовності педагогів до формування соціальної компетентності учнів.

Експериментальна перевірка ефективності моделі складається з трьох основних періодів: тренінговий, міжтренінговий та етап самоосвітньої діяльності. Встановлено, що тренінговий етап забезпечує засвоєння базових понять, принципів і методик формування соціальної компетентності; міжтренінговий період сприяє практичному застосуванню знань, адаптації інтерактивних методів у професійній діяльності та виробленню індивідуального стилю роботи вчителів; етап самоосвітньої діяльності забезпечує рефлексію та удосконалення професійних навичок, що сприяє сталому розвитку професійних компетентностей педагогів у сфері формування соціальної компетентності учнів.

На завершальному етапі педагогічного експерименту отримано такі результати: високий рівень у ЕГ зріс з 17,0% до 36,5% (+ 19,5%), тоді як у КГ зростання становило лише 1,1% (з 19,9% до 21,0%); достатній рівень у ЕГ підвищився на 10,9%, тоді як у КГ на 4,6%; у ЕГ задовільний рівень зменшився на 20,4% (з 37,5% до 17,1%), а у КГ на 2,65%; початковий рівень у ЕГ знизився на 10% (з 13,2% до 3,2%). У КГ на 3,05%.

За результатами педагогічного експерименту у ЕГ отримано з використанням критерію χ^2 Пірсона статистично значущі позитивні зміни динаміки рівня готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів.

Підтверджено з використанням коефіцієнта кореляції Пірсона (r -Пірсона) конструктивність розгляду готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів як інтегрованого комплексного явища.

Отже, ефективність моделі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів експериментально доведена.

Основні положення розділу відображено в таких роботах автора:
[38; 40; 42; 43].

ВИСНОВКИ

Дисертаційне дослідження присвячене проблемі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів. У процесі дослідження було досягнуто поставлених завдань і отримано такі висновки:

1. Поняття «компетентність» – це інтегральна характеристика особистості, що поєднує знання, навички, ставлення, ціннісні орієнтири, мотиваційні та поведінкові особливості, які забезпечують ефективну діяльність в різних життєвих і професійних контекстах. У цьому теоретичному полі соціальна компетентність визначається як здатність до ефективної соціальної взаємодії, конструктивної комунікації, співпраці, розв'язання конфліктів та адаптації до змін у соціальному середовищі. Соціальна компетентність молодшого школяра – це інтегральна особистісна характеристика, що формується на основі взаємодії мотиваційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального, поведінково-комунікативного (з адаптивною складовою), емоційного та рефлексивного компонентів.

Підготовка вчителів до формування соціальної компетентності учнів є комплексним і багатоаспектним процесом, спрямованим на формування у педагогів необхідних знань, умінь, навичок та ціннісних орієнтацій для ефективного розвитку соціальної компетентності школярів. Цей процес охоплює розвиток мотиваційно-ціннісних установок, оволодіння педагогічними знаннями, набуття практичних навичок роботи з різними соціальними групами дітей, застосування інтерактивних та інноваційних методів навчання, набуття навичок рефлексії та саморефлексії власного педагогічного досвіду тощо.

Готовність учителя початкових класів до формування соціальної компетентності учнів являє собою інтегровану характеристику, що містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і особистісно-рефлексивний компоненти.

2. Закордонні освітні системи підвищення кваліфікації вчителів початкових класів спрямовані на практико-орієнтоване навчання, що забезпечує безпосереднє застосування набутих знань у професійній діяльності. У програмах післядипломної освіти в країнах Європи та Північної Америки у пріоритеті моделювання уроків та адаптація методик до конкретних предметних галузей. Використання технології Lesson Study, менторських програм та професійних освітніх спільнот дозволяє педагогам не лише отримати необхідні знання, а й застосувати їх у реальних освітніх умовах. Інтеграція рефлексивних практик сприяє самовдосконаленню педагогів та підвищенню їхньої професійної компетентності.

У контексті післядипломної освіти в Україні програми післядипломної підготовки вчителів початкових класів орієнтовані на впровадження інтерактивних методів, групової роботи; технологій розвитку емоційного інтелекту й емпатії та ін.. Проте, існують певні недоліки, зокрема недостатня увага до розвитку рефлексивних навичок педагогів і їх здатності адаптуватися до сучасних соціальних викликів, недостатній рівень інтеграції педагогами набутих знань у професійну діяльність: брак системного підходу з адаптації методик і моделювання уроків різних освітніх галузей.

3. Готовність педагогів до формування соціальної компетентності учнів у системі післядипломної освіти спирається на чітку систему компонентів і показників, а саме: мотиваційно-ціннісний компонент (усвідомлення важливості формування соціальної компетентності учнів; орієнтація на досягнення успіху в освітній діяльності, у тому числі у формуванні соціальної компетентності молодших школярів); когнітивний компонент (володіння базовими педагогічними і психологічними знаннями про формування молодших школярів; володіння знаннями про педагогічні моделі формування соціальної компетентності учнів та особливості їх ефективного застосування в освітньому процесі; знання алгоритму добору та оцінювання методів з формування соціальної компетентності з метою раціонального та ефективного їх застосування в освітньому процесі); діяльнісний компонент

(вміння інтегрувати та адаптувати методи формування соціальної компетентності учнів у різні аспекти освітнього процесу, включаючи урочну, позаурочну діяльність та взаємодію з батьками; здатність до співпраці з іншими вчителями, батьками та фахівцями (психологами, соціальними педагогами, методистами) для підтримки процесу формування соціальної компетентності учнів; використання ефективних комунікативних стратегій у взаємодії з учнями, колегами та батьками); особистісно-рефлексивний компонент (здатність здійснювати самооцінку власної готовності до формування соціальної компетентності учнів; здатність до рефлексії власного досвіду та постійне вдосконалення професійної діяльності у сфері формування соціальної компетентності учнів).

Рівневий підхід до оцінки професійної готовності педагогів передбачає диференціацію рівнів сформованості готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів (початковий, задовільний, достатній, високий рівень).

4. Діагностика готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів, що охопила 246 учасників, дозволила оцінити рівень підготовки вчителів початкових класів за компонентами готовності та підтвердила необхідність розробки програми підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів й обґрунтувати такі педагогічні умови: створення мотивуючого освітнього середовища для вчителів щодо формування соціальної компетентності учнів; інтеграція теоретичної і практичної підготовки через використання практико-орієнтованих завдань, що моделюють реальні соціальні ситуації; використання інтерактивних методів навчання, які сприяють розвитку соціальної компетентності в різних аспектах професійної діяльності; забезпечення професійного супроводу для персоналізованого навчання педагогів формуванню соціальної компетентності учнів.

5. Модель підготовки педагогів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів (авторська розробка) поєднує цільовий блок, що визначає мету, завдання підготовки педагогів у контексті формування соціальної компетентності учнів, методичні підходи і принципи; змістовно-технологічний блок, який охоплює педагогічні умови, етапи: настановчо-мотиваційний, змістовно-операційний (тренінговий, міжтренінговий, самоосвітній періоди), контрольньо-рефлексивний; методи і форми навчання педагогів (методи надання теоретичних знань про соціальну компетентність, методики її розвитку та оцінювання: інтерактивні, кооперативні, практико-орієнтовані методи тощо); оцінно-результативний блок, що містить критерії, показники, рівні готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів та результат підготовки.

Реалізація моделі підготовки проходила у три етапи: настановчо-мотиваційний, змістовно-операційний (тренінговий, міжтренінговий і самоосвітній періоди), контрольньо-рефлексивний. Апробовано і доведено, що інтеграція теоретичної і практичної підготовки через використання практико-орієнтованих завдань позитивно впливає на рівень готовності педагогів до формування соціальної компетентності учнів; використання інтерактивних методів сприяє ефективнішому засвоєнню матеріалу та підвищенню рівня мотивації педагогів, а рівень готовності вчителів початкових класів значно підвищується за умови створення мотивуючого освітнього середовища та персоналізації навчання педагогів.

Результати діагностування готовності вчителів початкових класів на завершальному етапі дослідження підтверджують високу ефективність експериментальної програми, яка сприяла значному підвищенню рівня готовності педагогів у експериментальній групі, тоді як у контрольній групі прогрес був мінімальним.

Результативність дослідження статистично підтверджена з використанням методу кутового перетворення Фішера (ϕ^*), критерія Пірсона χ^2 та коефіцієнта кореляції Пірсона (r - Пірсона).

Отже, ефективність моделі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів експериментально доведена.

Мету дослідження досягнуто, завдання виконані.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів. Подальші дослідження можуть зосередитися на адаптації педагогічних умов у різних освітніх середовищах, аналізі довготривалого ефекту впроваджених підходів, вивченні впливу цифрових технологій (ШІ, VR, AR) на готовність вчителів до формування соціальної компетентності учнів, взаємозв'язку компонентів готовності вчителів, порівняльному аналізу міжнародного досвіду для інтеграції кращих практик в українську систему післядипломної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови: веб-сайт. URL: <https://sum.in.ua/> (дата звернення: 20.01.2025).
2. Анненкова І. П. Основи педагогічних вимірювань: навч.-метод. посіб. / І. П. Анненкова, Н. В. Кузнєцова, Л. А. Раскола. Одеса : Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2021. 210 с.
3. Аносова А. Тренінгові технології як запланований процес навчання. Київ : Освіта, 2017. 202 с.
4. Антонова О.Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу : монографія. Житомир : Житомирський держ. ун-т, 2005. 320 с.
5. Бахмат Н. В., Кравчук О. В. Сучасні підходи до навчання природничої, громадянської та історичної освітніх галузей у початковій школі. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 4 (9). С. 36-50.
6. Бахмат Н. В. Педагогічне моделювання як складова фахової готовності вчителя початкових класів. *Збірник наукових праць. Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка*. 2011. Вип. 7. С. 113–123.
7. Бекірова Л. Е. Критерії та рівні формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання. *Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. Сер. «Педагогічні науки»*. 2021. Вип. 1. № 30. С. 173–177.
8. Бех І. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. Т. 1. 280 с.
9. Бех І. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2 (63). С. 26–31.
10. Бібік Н. М. Вікові особливості та соціальний розвиток молодших школярів. Київ : Освіта, 2010. 215 с.
11. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції в результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 1–4.

12. Бібік Н. М. Компетентність у навчанні. *Енциклопедія освіти*/ за ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 408–409.

13. Будна О. Моделювання в освітніх дослідженнях: методологічні аспекти. Дніпро : Педагогічна перспектива, 2020. 280 с.

14. Будник О. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетенції вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра. пед. н. : 13.00.04/ Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2015. 552 с.

15. Бойко А. М. Педагогіка : термінологічний словник. Київ : Академія, 2015. 312 с.

16. Бондаренко В. Соціалізація дітей у стресових умовах. Київ : Основа, 2021. 205 с.

17. Бондарчук О. І. Соціальна компетентність як фактор успішної соціальної адаптації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6. С. 38–44.

18. Боровець О. В. Організація освітнього простору НУШ: дидактичний аспект. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2022. № 207. С. 109–113.

19. Бріцкан Т. Г. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності : дис. ... д-ра. філос. : 13.00.04/ Ізмаїльський державний гуманітарний університет. Ізмаїл, 2023. 458 с.

20. Вакуленко С., Кузьменко Н., Лазарева О. Рефлексивний підхід у педагогічній практиці. Дніпро : Наукова книга, 2020. 312 с.

21. Варецька О. Підготовка учителів початкових класів до економічного виховання школярів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра. пед. н. : 13.00.04/ КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти». Запоріжжя, 2008. 630 с.

22. Варецька О. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності :

дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04/ КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти». Запоріжжя, 2008. 315 с.

23. Варецька О. В., Хаустова О. В. Інтерактивні методи навчання у професійній підготовці педагогів. Одеса : Наукова перспектива, 2020. 195 с.

24. Васильчук О. Методика підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів у позаурочній діяльності : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04/ Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Мукачівський державний університет. Мукачево, 2020. 369 с.

25. Вачкова І. Система підготовки професійних кадрів у контексті тренінгових технологій. Харків : Педагогічна наука, 2019. 230 с.

26. Велика українська енциклопедія : веб-сайт. URL: <http://surl.li/dtoj>(дата звернення : 23.02.2025).

27. Великий тлумачний словник сучасної української мови : веб-сайт. URL:<https://slovnyk.me/dict/vts/%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C> (дата звернення: 13.01.2025).

28. Верещагіна М. Арт-терапія у педагогіці : теорія та практика. Суми : Педагогічна Преса, 2014. 195 с.

29. Вільницька О. А. Післядипломна освіта вчителів: сучасні тенденції та виклики. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. № 28. С. 103–109.

30. Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти: веб-сайт. URL: <http://www.vippo.org.ua> (дата звернення: 07.10.2024).

31. Гавриш І. В. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (методологічний і теоретичний аспекти) : монографія. Харків : ХОНМІБО, 2005. 388 с.

32. Галагузова М. Процес соціалізації дітей молодшого шкільного віку. Харків : Основа, 2018. 245 с.

33. Галецька І. Адаптація українською мовою загальної шкали самооефективності Р. Шварцера і М. Єрусалима (GSE). *ResearchGate*. 2024.

№10. DOI:<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.33906.52161> (дата звернення: 07.02.2025).

34. Головка О. В. Використання віртуальних симуляторів в освітніх програмах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. №1. С. 45–52.

35. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

36. Гончаренко С. Формування соціального досвіду особистості : педагогічні аспекти. Київ : Либідь, 2009. 292 с.

37. Гончарова О. К. Аналіз сучасного стану підготовки вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів у системі післядипломної освіти. *Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів*: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. інтерн.-конф., 09 грудня 2024 р. Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2024. С. 47–51.

38. Гончарова О. Впровадження рольових і симуляційних ігор у підготовку вчителів початкових класів щодо формування соціальної компетентності учнів у системі післядипломної освіти. *Сучасний стан та пріоритети модернізації науки, освіти і суспільства*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 21 січня 2025. Полтава : Центр фінансово-економічних наукових досліджень, 2025. С. 15–17.

39. Гончарова О. Критерії, показники і рівні готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів. *«Перспективи та інновації науки»*. Сер. *«Педагогіка»*. 2025. № 2 (48). С. 304–315.

40. Гончарова О. К. Навчальний тренінг як основна форма підготовки вчителів початкових класів до формування соціальних навичок учнів. *Нове покоління вчителів для української школи: виклики і досягнення*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 30 квітня 2021 р. Одеса : КЗВО «Одеська академія неперервної освіти вчителів Одеської обласної ради Одеської області», 2021. С.74–78.

41. Гончарова О. К. Обґрунтування, вивчення і сутність поняття «готовність учителя початкових класів до формування соціальних навичок в учнів». *Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті*: матеріали I наук.-практ. конф. здоб. вищ. осв., 24 берез. 2021 р. Одеса : КЗВО «Одеська академія неперервної освіти вчителів Одеської обласної ради Одеської області», 2021. С. 102–106.

42. Гончарова О. К. Педагогічні умови підготовки вчителів початкових класів до формування соціальних навичок молодших школярів у методичній системі школи. *Eurasian scientific discussions: International scient. and pract. conf.* (February 13-15, 2022) Barca Academy Publishing, Barcelona, Spain. 2022. С. 274–280.

43. Гончарова О. К. Педагогічні умови та показники готовності вчителів початкових класів до формування соціальних навичок молодших школярів. *Педагогічна наука і освіта в сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку*: матер. III Всеукр. наук.-практ. конф., 14 травня 2021 р. Одеса : КЗВО «Одеська академія неперервної освіти вчителів Одеської обласної ради Одеської області», 2021. С.179–183.

44. Гончарова О. Рефлексія та самооцінювання у підготовці вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів у системі післядипломної освіти. *Початкова освіта: виклики, інновації, перспективи*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., 25-26 березня 2025. Переяслів : Університеті Григорія Сковороди в Переяславі, 2025. С.81 –.84

45. Гончарова О. К. Соціальні навички учнів початкової школи як предмет педагогічного дослідження. *Академічні студії. Сер. «Педагогіка»*. 2022. Вип.1. С. 103–109.

46. Гончарова О. К. Структура готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів. *Педагогічна наука і освіта в сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку*: матер. IV Регіон. наук.-практ. конф. здоб. вищ. осв. та молод. наук., 25 вересня 2024 р., Одеса : КЗВО

«Одеська академія неперервної освіти вчителів Одеської обласної ради Одеської області», 2024. С. 36–39.

47. Гончарова О. К. Розвиток інтелектуальних здібностей молодших школярів як основа формування соціальної компетентності. *Формування соціальної компетентності молодшого школяра*: наук.-метод. посіб. / за ред. О. В. Варецької. Запоріжжя : «Кругозір», 2020. С. 24–46.

48. Гончарук О. Система підготовки майбутнього учителя початкової школи до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів : дис. ... д-ра. пед. н. : 13.00.04/ Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2021. 389 с.

49. Городяненко В. Соціалізація особистості: теоретико-методологічні аспекти. Київ : Академія, 2012. 310 с.

50. Гриневич Л. Концепція Нової української школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2018. 136 с.

51. Гринь О. Формування соціальної компетентності учнів початкової школи у процесі інтерактивного навчання: дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04/ Сумський державний педагогічний університет імені О. С. Макаренка, Суми, 2021. 387 с.

52. Громовий В. Про проєкт професійного стандарту вчителів. URL: <https://osvita.ua/blogs/73433/> (дата звернення: 15.09.2024).

53. Губерський Л. В. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. *Матеріали III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти*. Київ : Букрек, 2011. С. 317–376.

54. Гуркова Т. Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до реалізації діалогових форм навчання: дис. ... док-ра. пед. н. : 13.00.04/КЗВО «Запорізька академія неперервної освіти». Запоріжжя, 2021. 458 с.

55. Гоулман Д. Соціальний інтелект: нова наука про людські відносини. Київ : Наш Формат, 2019. 472 с.

56. Денисюк О., Зюзько Д. Віртуальне середовище та соціалізація дітей. Київ : Психологія, 2019. 240 с.

57. Державний стандарт початкової освіти: Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п> (дата звернення: 09.04.2024).

58. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / Богуш А. М., Варяниця Л. О., Гавриш Н. В. та ін. ; за ред. Н. В. Гавриш Луганськ : Альма-матер, 2006. 368 с.

59. Дубасенюк О. Методологія та методи науково педагогічного дослідження : навч.-метод. посібник. Житомир : Полісся, 2016. 256 с.

60. Енциклопедія освіти / за ред. В. Кремень; Вид 2-ге., переробл. та допов. Київ : Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.

61. Ємельянов Ю. Розвиток здібностей до навчання через тренінги. Дніпро : Освітній простір, 2018. 190 с.

62. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII: веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 17.01.2025).

63. Закон України «Про повну загальну середню освіту» зі змінами, від 21 лист. 2023 р., № 3482-IX: веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 22.01.2025).

64. Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти Запорізької обласної ради: веб-сайт. URL: <https://www.zp.ua> (дата звернення: 07.10.2024).

65. Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти: веб-сайт. URL: <http://www.ifippo.org.ua> (дата звернення: 07.10.2024).

66. Інститут післядипломної освіти Київський столичний університет імені Бориса Грінченка: веб-сайт. URL: <https://ippo.kubg.edu.ua> (дата звернення: 07.10.2024).

67. Калашнікова С. Тренінгові методи навчання у професійній освіті. Одеса : Наука і практика, 2021. 175 с.

68. Карп'юк О. Педагогічні умови формування соціальної компетентності молодших школярів у навчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04/ Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2018. 320 с.

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

70. Коваль Л. Соціальна адаптація дітей у контексті соціалізації. Львів : Світ, 2015. 276 с.

71. Ковальчук М. Формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі : дис. ... д-ра. пед. н. : 13.00.04/ Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2017. 282 с.

72. Ковальчук В. Соціальна компетентність як показник готовності молоді до соціальної взаємодії. *Соціальна психологія*. 2015. № 2. С.89–94.

73. Коефіцієнт кореляції Пірсона (r-Пірсона). Критерій χ^2 Пірсона. Психологічні методики та тести. Автоматичний підрахунок : веб-сайт. URL: <https://www.eztests.xyz/criteria/pearsonr/> (дата звернення: 23.02.2025).

74. Колбіна Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів : дис. ... д-ра. пед. н. : 13.00.04/ Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2017. 282 с.

75. Колишкіна Т. С. Національно-патріотичне виховання у початковій школі. Одеса : Освіта, 2023. 256 с.

76. Коломієць Л. Формування соціальної компетентності молодших школярів у навчально-виховному процесі : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2017. 256 с.

77. Концепція Нової української школи (НУШ): затв. розпорядженням Каб. М-рів України від 14 груд. 2016 р. № 988-р. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 23.02.2025).

78. Косенко Д. Новий освітній простір: мотивуючий простір : інф. збірн. 2019.

URL: https://decentralization.ua/uploads/library/file/407/NOP_Motivuyuchiy-prostir.pdf (дата звернення: 23.10.2024).

79. Костин С. О. Основи педагогічної системології. Київ : Наукова думка, 2016. 280 с.

80. Костенко Р. В. Формування соціальних цінностей майбутніх учителів історії у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2007. 235 с.

81. Костенко Р., Гончарова О. Виклики Нової української школи: підготовка вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів початкових класів. Початкова освіта у контексті шкільних змін: теорія, методика, практика, досвід : монографія / за ред. д.пед.н., професора В. В. Ягоднікової; к.психол.н., доцента О. В. Кузнецової. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2021. С.230–248.

82. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні : шляхи модернізації. Київ : Грамота, 2021. 278 с.

83. Кремень В. Г. Освіта і особистість: компетентнісний підхід у сучасній школі. Київ : Педагогічна думка, 2017. 300 с.

84. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Знання України, 2015. 584 с.

85. Кузьменко О. В. Професійний розвиток педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти. Харків : Освіта, 2020. 256 с.

86. Ліннік О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії : підготовка до співробітництва з молодшими школярами : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. 304 с.

87. Литвинюк А. А. Організаційна поведінка: підручник для академічного бакалаврату : навч. посіб. Вид. 2-ге, переробл. і допов. 2016. https://stud.com.ua/17007/menedzhment/metodika_diagnostiki_osobistosti_motivatsiyu_uspihu_elersa (дата звернення : 17.08.2024).

88. Лодатко Є. Педагогічне моделювання : монографія. Тернопіль : Навчальна книга, 2022. 208 с.

89. Луговий В. І., Сорочан Т. М. Післядипломна педагогічна освіта в Україні : сучасний стан та перспективи розвитку. Київ : Педагогічна думка, 2019. 285 с.

90. Лук'янець В. О. Актуальні проблеми підвищення кваліфікації вчителів в умовах реформування освіти. *Освіта і педагогіка*. 2021. № 15. С. 44–50.

91. Лук'янова Л. Б. Тенденції розвитку освіти дорослих. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності та майбутнього*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конфер. 11-12 квітн. 2019 р. 161-169. URL:<https://lib.iitta.gov.ua/718443/1/3.pdf>.

92. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих: короткий глосарій. Київ-Ніжин: Вид-во: РР Лисенко М. М. 2014. 110 с.

93. Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти: комунальний заклад Львівської обласної ради: веб-сайт. URL: <https://www.ipro.lviv.ua> (дата звернення : 07.10.2024).

94. Любарська Л. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів : теорія і практика : монографія. Херсон : Айлант, 2013. 400 с.

95. Макшанов С. Перепрограмування моделей управління поведінкою : тренінговий підхід. Львів : Психологія і педагогіка, 2020. 212 с.

96. Малініна Л. В. Психологічні аспекти розвитку соціальної компетентності. Харків : Освіта, 2022. 290 с.

97. Марко М. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04/ Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Мукачівський державний університет. Мукачево, 2018. 272 с.

98. Марченко С. Фізичний розвиток та соціальна адаптація дітей. Львів : Науковий світ, 2012. 250 с.

99. Маслов В. І. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов [та ін.]; за ред. Г. В. Єльнікової. Чернівці: Книги – XXI, 2010. 460 с.

100. Мельник О. І. Соціальна компетентність як структурний компонент розвитку особистості. *Психологія і педагогіка: перспективи та досягнення*. 2016. № 2 (1). С. 45–52.

101. Мірошникова С. Навчальний тренінг як форма активного навчання. Київ : Академія педагогічних наук, 2022. 198 с.

102. Морзе Н. Інтерактивні технології у підготовці педагогічних кадрів. Харків : Освітня книга, 2019. 215 с.

103. Муковіз О. П. Теоретичні та методичні засади дистанційного навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04/ Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2017. 495 с.

104. Муковіз О., Гончарова О. Підходи до формування соціальних навичок учнів : зарубіжний досвід. *Педагогічна освіта : теорія і практика: збірник наукових праць*. Київ : Міленіум, 2024. Вип. 37 (2-2024). С. 142–458.

105. Муковіз О. П., Кузнєцова Н. В. Методична компетентність вчителя початкових класів у контексті Нової української школи. *Вісник науки та освіти*. Київ, 2024. № 2 (20). С. 1008–1020.

106. Муковіз О. П., Красюк Л. В., Сараєва І. В. Розвиток інноваційної компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Перспективи та інновації науки*. Київ, 2025. № 1 (47). С. 786–797.

107. Муращенко О. Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до інтегрованого навчання молодших школярів : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04/ КЗВО «Запорізька академія неперервної освіти». Запоріжжя, 2021. 329 с.

108. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 125 с.

109. Нестеренко М. Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04/ Бердянський державний педагогічний університет. Бердянськ, 2019. 249 с.

110. Нова українська школа: формування соціальної компетентності учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. / Л. Малініна. Київ : Грамота, 2021. 72 с.

111. Овчарук О. В. Рамка цифрової компетентності для громадян: європейська стратегія визначення рівня компетентності в галузі цифрових технологій. *Педагогіка і психологія. Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2018. № 1 (98). С. 31–38.

112. Овчарук О., Ващенко Л., Пометун О., Локшина І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Київ : Педагогічна думка, 2018. 245 с.

113. Огнев'юк В. О., Хоружа Л. Л., Сисоєва С. О., Чернуха Н. М. Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри. Київ : Київський університет імені Б. Грінченка, 2015. 368 с.

114. Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради: комунальний заклад вищої освіти: веб-сайт. URL: <http://www.oap.edu.ua> (дата звернення: 07.10.2024).

115. Павлюк Р. Формування соціальної компетентності дітей з мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивного навчання : монографія. Київ : Науковий світ, 2015. 192 с.
116. Пальшкова І. Професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи : структура і зміст. Київ : Педагогічна думка, 2018. 312 с.
117. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова; за ред. З. Н. Курлянд. Кропивницький : Ексклюзив-Систем, 2020. 258 с.
118. Петрик Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування медіа засобів на уроках іноземних мов : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04/ Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2020. 295 с.
119. Петровська Н. М. Соціальна компетентність учнів : зміст та шляхи формування. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2018. 250 с.
120. Підгурська В. Ю. Використання навчальних тренінгів у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. Київ : Освіта України, 2019. 248 с.
121. Підласий І. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Освіта, 1996. 512 с.
122. Пометун О. Тренінги та інтерактивні методи навчання: розвиток критичного мислення та громадянської компетентності. Київ: Генеза, 2021. 278 с.
123. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
124. Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників»: від 21 серп. 2019 р. № 800: веб сайт. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF> (дата звернення : 15.11.2024).

125. Пріма Р., Пріма Д. Готовність учителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в умовах післядипломної педагогічної освіти: теоретичні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 5 (139). С. 345–351.

126. Пріма Р. М., Пріма Д. А., Десятник К. В. До питання формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього педагога. *Педагогічні науки: теорія. Історія, інноваційні технології*. 2022. №3 (117). С. 96–100.

127. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»: Мін-ство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України. наказ від 23.12.2020 № 2736. Київ, 2020. 13 с

128. Прус О. Комунікативні навички дітей : теоретичні та практичні основи. Донецьк : Нова Книга, 2017. 180 с.

129. Пуховська Л. П. Психологічні основи соціальної компетентності в умовах сучасних соціальних викликів. *Науковий вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2017. №138. С.75–81.

130. Рибалка В. В. Психологія особистісного становлення : навчальний посібник. Київ : ТАЛКОМ, 2018. 226 с.

131. Рома О. Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до реалізації ігрових методів навчання засобами LEGO : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04/ КЗВО «Запорізька академія неперервної освіти». Запоріжжя, 2020. 289 с.

132. Романова Т. В. Розвиток соціальної компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 250 с.

133. Руднік Ю. Підготовка вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04/ Київський університет імені Бориса Грінченка Київ, 2018. 338 с.

134. Рябова С. Тренінгові технології в освіті майбутніх учителів. Київ : Педагогічна думка, 2020. 223 с.
135. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник. Київ: Генеза, 2012. 368 с.
136. Савченко О.Я. Теорія і практика післядипломної освіти в Україні. Київ : Педагогічна думка, 2013. 312 с.
137. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра : посібник. Київ : Педагогічна думка, 2015. 174 с.
138. Савченко О. Я. Формування соціальної компетентності в учнів основної школи. Київ : Педагогічна думка, 2018. 250 с.
139. Саєнко Ю. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до екологічного виховання учнів в процесі вивчення фахових дисциплін мов : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04/ Інститут педагогічної освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2021. 305 с.
140. Семенюк О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04/ Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2018. 412 с.
141. Ситнікова І. М. Соціальна компетентність як інтегративна якість особистості в умовах сучасного суспільства. *Психолого-педагогічні дослідження*. 2020. Т. 5. № 2. С. 45–52.
142. Скворцова С. О. Методична компетентність учителя математики: структура, зміст і формування. Харків : Основа, 2019. 285 с.
143. Скрипников В. Позашкільна освіта як чинник розвитку соціальної компетентності учнів : монографія. Харків : Основа, 2016. 304 с.
144. Словник з освіти та педагогіки. Київ: Либідь, 2010. 436 с.
145. Словник професійної освіти. Київ: Освіта, 2010. 312 с.
146. Соціальна компетентність у професії вчителя. Жити разом та навчатися разом у школі / за ред. Є.Унтервегер, У. Фрідвангер-Еверс. Одеса, 2018. 62 с.

147. Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти: веб-сайт. URL: <http://www.topiro.org.ua> (дата звернення: 07.10.2024).

148. Тутова Т. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04/ Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова Київ, 2021. 315 с.

149. Тягло Н. Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до організації науково-дослідної діяльності учнів : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04/ КЗВО «Запорізька академія неперервної освіти». Запоріжжя, 2020. 275 с.

150. Уйомов П. А. Принципи системності й моделювання. Одеса : Наука, 1978. 204 с.

151. Філіпчук К. І. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості педагогічного працівника і здобувача освіти. *Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика* : матер. Міжвузівської наук.-практ. конф., 27 лютого 2020. Ірпінь: НУБІПУ ВП «Ірпінський економічний коледж», 2020. С.26–27.

152. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

153. Фішер Р. Статистичні методи в педагогіці та психології. Київ : Наукова думка, 2000. 284 с.

154. Федій О. Розвиток критичного мислення і рефлексії як складових емоційної культури вчителя початкової школи. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 6. С. 85–92.

155. Федій О., Процай Л., Гібалова Н., Починок Є. Навчально-наукова лабораторія інноваційних освітніх рішень у початковій освіті: педагогічні тренди та креативи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2021. № 28. С. 188–196.

156. Фопель К. Як навчити дітей співпраці. В 4 т. Т. 1-2. Психологічні ігри та вправи : практичний посібник / перекл. з нім.; Вид. 2-ге, стер. Київ : Генеза, 2001. 541 с.

157. Харківська академія неперервної освіти: комунальний вищий навчальний заклад: веб-сайт. URL: <https://kharkivacademy.edu.ua> (дата звернення: 07.10.2024).

158. Херсонська академія неперервної освіти: комунальний вищий навчальний заклад: веб-сайт. URL: <http://www.hapi.ks.ua> (дата звернення: 07.10.2024).

159. Хижняк І.А. Критеріально-рівнева структура готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 69, № 1. С. 160–173.

160. Хижняк Л. М. Соціальна компетентність: сутність, структура та умови формування. Харків : Видавництво ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. 250 с.

161. Хомич Л. Гра як спосіб соціальної адаптації дітей. Тернопіль : Освітня Книга, 2016. 220 с.

162. Чапюк Ю. Психологічні чинники соціалізації дітей молодшого шкільного віку. Київ : Промінь, 2015. 198 с.

163. Чередник Л. Формування у майбутніх учителів готовності до толерантного виховання молодших школярів : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04/ Бердянський державний педагогічний університет. Бердянськ, 2020. 253 с.

164. Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради : комунальний навчальний заклад: веб-сайт. URL: <http://www.cherkassyippo.org.ua> (дата звернення: 07.10.2024).

165. Шинкарук В. Філософський енциклопедичний словник. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Shynkaruk_Volodymyr/Filosofskyi_entsyklopedychnyi_slovnyk.pdf (дата звернення: 29.01.2025).

166. Шевчук Н. Педагогічні умови формування соціальної компетентності учнів початкових класів у процесі вивчення навчальних предметів : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04/ Бердянський державний педагогічний університет. Бердянськ, 2019. 375 с.

167. Шквир О. Теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічного дослідження : дис. ... д-ра. пед. н. : 13.00.04/ Житомирський державний університет імені Івана Франка .Житомир, 2018. 572 с.

168. Шпеко А. В. Розвиток соціальної компетентності учнів початкової школи. Львів : Світ, 2021. 274 с.

169. Ягоднікова В., Торкіна К. Формування навичок командної взаємодії як педагогічна проблема. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 13 (41). С. 786–796.

170. Ярмаченко М. В. Психологічний словник. Київ : Академвидав, 2012. 536 с.

171. Ярмиш Н. А. Андрагогіка в сучасній педагогічній науці: концепції та підходи. Київ : Освіта, 2019. 276 с.

172. Andrushchenko M. Education Efficiency : Measurement and Implementation. Kyiv : Scientific Thought, 2019. 270 p.

173. Argyle M. The Psychology of Interpersonal Behaviour. London : Penguin, 1994. 304 p.

174. Asriati S., Wellhofer P., Wentzell K. Social Competence and Its Role in Academic Success. Berlin : Springer, 2024. 320 p.

175. Bakhmat N., Popadych O., Derkach L., Shvardak M., Lukashchuk M., & Romanenko V. Using Information Technologies to Train Today Teachers in the Educational Environment. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. №14(2), P. 479–499.

176. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York : W.H. Freeman, 1997. 604 p.

177. Bandura A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. 617 p.
178. Berger P., Luckmann T. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York : Anchor Books, 1966. 219 p.
179. Bertalanffy L. von. *General System Theory : Foundations, Development, Applications*. New York : George Braziller, 1968. 296 p.
180. Biesta G. *Good Education in an Age of Measurement : Ethics, Politics, Democracy*. New York : Routledge, 2015. 140 p.
181. Bloom B. S. *Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals*. New York : Longmans Green, 1956. 207 p.
182. Boryn G., Bakhmat N., Horina O., Horska H., Braslavskaja O. Development of general competences in higher education students: soft skills and basics of scientific research. *Journal of Interdisciplinary Research*. 2023. №13/02-XXXV. P. 96–100.
183. Braverman J. M. *Socialization and Identity Formation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1999. 287 p.
184. Bronfenbrenner U. *Making Human Beings Human : Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks : Sage Publications, 2005. 289 p.
185. Boudah D. J., Lunenburg F. C. *Educational Leadership: A Bridge to Improved Practice*. *SAGE Publications Educational Leadership: A Bridge to Improved Practice (5th ed.)*. Pearson Education, 2012. 520 p.
186. Boyatzis R. E. *The Competent Manager : A Model for Effective Performance*. New York : John Wiley & Sons, 1982. 308 p.
187. Chen L., Zhang B., Li J. Social, Emotional, and Behavioral (SEB) Skills in the Workplace. *Collabra: Psychology*. 2024. Vol. 10, No. 1. Article 120531. URL: 10.1525/collabra.2023.120531 (Last accessed: 15.12.2024).
188. Cochran-Smith M., Villegas A. M. Teacher Learning : New Policies, New Practices. *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 55. P. 1–12.

189. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). *The CASEL Guide to Social and Emotional Learning*. Chicago : CASEL, 2019.

190. Commission Staff Working Document Accompanying the Document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning SWD/2018/014 final – 2018/08 (NLE). URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=SWD:2018:0014:FIN> (Last accessed: 05.12.2024).

191. Cordingley P., Bell M., Isham C., Evans D., Firth A. *Developing Great Teaching : Lessons from the International Reviews into Effective Professional Development*. London : Teacher Development Trust, 2015. 55 p.

192. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (Last accessed: 07.09.2024).

193. Darling-Hammond L. *Teacher Education and the American Future: Teaching as the Learning Profession*. San Francisco : Jossey-Bass, 2010. 320 p.

194. Darling-Hammond L. *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York : Teachers College Press, 2010. 400 p.

195. Darling-Hammond L., Hyer M. E., Gardner M. *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute, 2017. 90 p.

196. Department for Education. *Standard for teachers' professional development*. 2016. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/standard-for-teachers-professional-development> (Last accessed: 24.01.2025).

197. Dudley P. *Lesson Study UK*, 2011. URL: www.lessonstudy.co.uk (Last accessed: 12.01.2025).

198. Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. Social Competence: A Review. *Social Behavior and Personality: An International Journal*. 2018.

№ 46(8). P. 736–757. URL: <https://doi.org/10.2224/sbp.7058> (Last accessed: 30.11.2024).

199. Gee J. P. What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. New York : Palgrave Macmillan, 2007. 256 p.

200. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York : Bantam Books, 1995. 352 p.

201. Educational Research Institute (ERI). Developing strategies for teachers to improve social skills in students. URL: <https://www.pei.si/en/educational-research-institute>. (Last accessed: 01.11.2024).

202. Elias M. J., Weissberg R. P. Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2017. 176 p.

203. Elias M. J., Zins J. E., Weissberg R. P. Social and Emotional Learning : Promoting the Development of All Students. URL: <https://casel.org> (Last accessed: 12.12.2024).

204. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Resources and strategies for professional development in inclusive education. URL: <https://www.european-agency.org/> (Last accessed: 01.11.2024).

205. European Association for Practitioner Research on Improving Learning (EAPRIL). Practical research and teacher preparation for SEL integration. URL: <https://www.eapril.org/> (Last accessed: 01.11.2024).

206. European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). Collaboration on integrating SEL into teacher education. URL: <https://www.earli.org/partners/> (Last accessed: 01.11.2024).

207. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning : Theory and Practice. London : Routledge, 2014. 440 p.

208. Jonassen D. H. Learning to Solve Problems : A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments. New York : Routledge, 2011. 480 p.

209. Jones S., Kasser M. *Social-Emotional Learning in Teacher Preparation : A Review of Research*. New York : Teachers College Press, 2020. 376 p.
210. Finnish National Agency for Education. *Education in Finland : Policies and Principles*. Helsinki : EDUFI, 2020. 33 p.
211. Fiske S. T. *Social Beings : Core Motives in Social Psychology*. Hoboken, NJ : Wiley, 2014. 688 p.
212. Fopel K. *Emotional Competence in Teaching : Active Learning through Role Play and Interactive Exercises*. Berlin : Springer, 2019. 265 p.
213. Freudenberg E. *Social Competence Development in Early Childhood*. Berlin : Springer, 2018. 265 p.
214. Fullan M. *The New Meaning of Educational Change*. New York : Teachers College Press, 2007. 352 p.
215. Hattie J. *Visible Learning : A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London : Routledge, 2009. 378 p.
216. Hattie J., Yates G. *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London : Routledge, 2014. 420 p.
217. Hayman J. *The Psychology of Learning and Development*. New York : Teachers College Press, 2018. 312 p.
218. Hayman J. *Individual Differences in Learning : Implications for Modern Education*. London: Routledge, 2020. 278 p.
219. Heckman, J. J. Policies to foster human capital. *Research in Economics*. 2000. №54 (1). P.3–56. URL: <https://doi.org/10.1006/reec.1999.0225> (Last accessed: 01.11.2024).
220. Humphrey, N. *Social and Emotional Learning: A Critical Appraisal* / N. Humphrey. London : SAGE Publications, 2013. 184 p.
221. Hurlock E. B. *Developmental Psychology : A Life-Span Approach*. New Delhi : Tata McGraw-Hill, 2011. 576 p.
222. Knowles M. *The Adult Learner : The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. London : Routledge, 2015. 416 p.

223. Kohlberg L. The Philosophy of Moral Development : Moral Stages and the Idea of Justice. San Francisco : Harper & Row, 1981. 441 p.
224. Lesson Study Handbook: A Guide to Collaborative Planning and Classroom Research. Tokyo : Research Institute for Educational Development, 2017. 180 p.
225. Lewin K. Defining the 'Field at a Given Time'. *Psychological Review*. 1943. Vol. 50, № 3. P. 292-310.
226. Linse P. L. Developing Social Competence in Children : A Foundation for Social Interactions. London : Routledge, 2018. 240 p.
227. Lokshyna I. The European Dimension of the Competence-based School Education in Ukraine. *Revista de Pedagogie. Journal of Pedagogy*. Bucharest (Romania). 2018. № 1. P. 47–64. URL: doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/47.
228. Lucas J. Collaborative Teaching Practices and Reflective Learning Strategies. London : Routledge, 2018. 278 p.
229. Malik F., Marvia M. The Role of Social-Emotional Skills in Childhood Education. *Journal of Child Development*. 2023. Vol. 45, № 1. P. 22-37.
230. Marzano R. J. The New Art and Science of Teaching. Bloomington, IN : Solution Tree, 2017. 320 p.
231. Mayer J. D., Salovey P. What is Emotional Intelligence? In: Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications. New York : Basic Books, 1997. P. 3–31.
232. McClelland D. C. The Achieving Society. Princeton, NJ : D. Van Nostrand Company. 1961. 512 p. URL: <https://read-me.org/toch-catalogue/2024/2/3/the-achieving-society> (Last accessed: 23.09.2024).
233. Minsky M. The Society of Mind. Cambridge, MA : MIT Press, 1986. 339 p.
234. Norwich B. Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with Uncertainty. London : Routledge, 2013. 200 p.

235. OECD. Education at a Glance 2020 : OECD Indicators. OECD Publishing. OECD Education at a Glance 2020. URL: <https://doi.org/10.1787/69096873-en> (Last accessed: 22.01.2025).
236. Owen-Jackson G. Learning to Teach Design and Technology in the Secondary School : A Companion to School Experience. London : Routledge, 2015. 280 p.
237. Piaget J. The Moral Judgment of the Child. London : Kegan Paul, Trench, Trubner & Co, 1932. 410 p.
238. Randers J. The Limits to Growth : The 30-Year Update. White River Junction, VT : Chelsea Green Publishing, 2004. 338 p.
239. Rautopuro J., Järvenpää M. Teacher Education and Social Competency Development in Finland. Helsinki : University of Helsinki Press, 2020. 274 p.
240. Raven J., Stephenson J. Competence in the Learning Society. New York : Peter Lang, 2001. 348 p.
URL: https://www.researchgate.net/publication/292308092_Competence_in_the_Learning_Society (Last accessed: Oct. 2, 2024).
241. Rigby K. Bullying in Schools : How Successful Can Interventions Be? Cambridge : Cambridge University Press, 2004. 292 p.
242. Rose-Krasnor L. The Nature of Social Competence : A Theoretical Review. *Social Development*. 2022. Vol. 31, № 2. P. 180–196.
243. Rosenberg M. B. Nonviolent Communication : A Language of Life. PuddleDancer Press, 2003. 264 p.
244. Rosenberg M. B. Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World. PuddleDancer Press, 2005. 192 p.
245. Sahlberg P. Finnish Lessons 2.0 : What Can the World Learn from Educational Change in Finland? New York : Teachers College Press, 2015. 264 p.
246. Schleicher A. Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century : Lessons from around the World. OECD Publishing, 2012. 118 p.

247. Schoon I. Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12, Article 515313. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313> (Last accessed: 11.10.2024).
248. Selman R. L. *The Growth of Interpersonal Understanding : Developmental and Clinical Analyses*. New York : Academic Press, 1980. 338 p.
249. Simon H. A. *Administrative Behavior : A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization*. New York : The Free Press, 1997. 384 p.
250. Simon H.A. *The Sciences of the Artificial*. Cambridge, MA: MIT Press, 1996. 231 p.
251. Sparks D. *Leading for Results : Transforming Teaching, Learning, and Relationships in Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2005. 192 p.
252. Spencer L. M., Spencer S. M. *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York : John Wiley & Sons, 1993. 258 p.
253. Staudinger, U. M., & Lindenberger, U. *Understanding Human Development: Dialogues with Lifespan Psychology*. Berlin : Springer, 2003. 312 p.
254. Steinberg L. *Age of Opportunity : Lessons from the New Science of Adolescence*. New York : Houghton Mifflin Harcourt, 2014. 288 p.
255. Thun F. von. *Miteinander reden 2 : Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*. Rowohlt Verlag, 1989. 288 p.
256. U.S. Department of Education. IDEA Section 618 Data Products. [Online]. URL: <https://www2.ed.gov> (Last accessed: 25.10.2024).
257. Vavrus S. H. *Social Competence and Social Skills : The Interplay of Individual, Family, and Social Influences*. Berlin : Springer, 2014. 256 p.
258. Watzlawick, P. *How Real Is Real? Confusion, Disinformation, Communication*. Random House, 1976. 240 p.
259. Wartofsky M. *Concept of Model : A Philosophical Study*. Amsterdam : North-Holland, 1979. 290 p.
260. Yin R. K. *Case Study Research : Design and Methods*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, 2018. 352 p.

ДОДАТКИ

Додаток А.1

Підходи до визначення сутності поняття «соціальна компетентність» у наукових дослідженнях

№	Автор	Підхід і визначення
1	М. Аргайл (Michael Argyle)	Соціальна компетентність <i>як комбінація соціальних знань і вмінь</i> , які забезпечують успішну соціальну взаємодію [173].
2	А. Бандура (Albert Bandura)	Підкреслює, що соціальна компетентність <i>проявляється у поведінкових реакціях особистості в умовах стресу та соціальних викликів</i> , що є результатом попереднього навчання і моделювання поведінки [176; 177].
3	Г. Бієста (Gert Biesta)	Розглядає соціальну компетентність у контексті <i>здатності до соціальної взаємодії</i> , підкреслюючи важливість комунікативних навичок та співпраці для успішної соціалізації [180].
4	У. Бронфенбреннер (Urie Bronfenbrenner)	Розглядає соціальну компетенцію в контексті екологічної системної теорії, де вона визначається як <i>система уявлень про соціальні ролі і очікування</i> , які формуються через взаємодію з оточуючим середовищем [184].
5	С. Варвус (Sally H. Vavrus)	Визначає соціальну компетентність як <i>здатність особистості</i> ефективно адаптуватися до соціального середовища, особливо в умовах соціального стресу [257].
6	Д. Гоулман (Daniel Goleman)	Розглядає соціальну компетентність як <i>інтеграцію емоційного інтелекту, знань і вмінь</i> , необхідних для ефективною взаємодії в соціальних контекстах [55]. Виявляється у <i>здатності особистості</i> ефективно взаємодіяти та регулювати свої емоції у складних життєвих ситуаціях, що є ключовою ознакою її соціальної поведінки [200].
7	М. Діркс, Т. Треат, В. Уоїрсінг (Dirks, M. A., Treat, T. A., Weersing, V. R)	Соціальна компетентність розглядається як <i>комплексна інтегративна якість</i> , що охоплює різні аспекти соціальної взаємодії, такі як комунікація, адаптивність і емоційна регуляція [198].
8	М. Еліас (Maurice J. Elias)	Підкреслює, що соціальна компетентність <i>містить</i> в себе <i>здатність управляти власними емоціями і поведінкою</i> у складних соціальних ситуаціях [202; 203].
9	П. Лінс (Patricia L. Linse)	Визначає соціальну компетентність як <i>здатність до успішної взаємодії з іншими людьми</i> , що містить як комунікативні навички, так і здатність до співпраці [226].
10	П. Саломон (Peter Salovey) і Дж. Мейер (John Mayer)	Соціальна компетентність <i>як здібності та знання</i> , необхідні для ефективного управління соціальними взаємодіями [231].
11	Р. Селман (Robert L. Selman)	Соціальна компетентність як <i>інтеграція соціальних знань, умінь і здібностей</i> , що дозволяють успішно взаємодіяти в соціальних ситуаціях [248].

Продовження додатка А.1

№	Автор	Підхід і визначення
12	С. Фіск (Susan T. Fiske)	Досліджує соціальну компетентність як важливий <i>аспект міжособистісної взаємодії</i> , підкреслюючи роль емоційної та соціальної інтеграції в успішному функціонуванні в суспільстві [211].
13	Е. Херлок (Elizabeth B. Hurlock)	Визначає соціальну компетенцію як систему уявлень і знань про соціальну поведінку, які сприяють успішній адаптації особистості в соціальних умовах [221].
14	Л. Штайнберг (Laurence Steinberg)	Соціальна компетентність у контексті розвитку підлітків як <i>інтеграція соціальних знань, навичок і здібностей</i> для успішної соціальної адаптації. Стайнберг розглядає соціальну компетенцію як <i>систему уявлень</i> , що містить знання про соціальні норми та правила поведінки, які необхідні для ефективної взаємодії підлітків у суспільстві [254].
15	У. Штойдінгер (Ursula Staudinger)	Розглядає соціальну компетентність як <i>здатність до адаптивної поведінки в складних соціальних ситуаціях</i> , яка проявляється через використання попереднього досвіду та когнітивних стратегій [253].
16	І. Шун (Ingrid Schoon)	Пропонує інтегративну таксономію соціально-емоційних компетенцій, яка містить ключові домени та прояви цих компетенцій, розглядаючи їх як <i>комплексну інтегративну якість особистості</i> [247].
17	О. Бондарчук	Розглядає соціальну компетенцію як <i>систему уявлень про соціальну поведінку</i> , що формуються в процесі соціалізації особистості і є основою для успішної соціальної взаємодії. Акцентує увагу на ролі соціальної компетентності в адаптації особистості до складних соціальних умов [17].
18	І.Гавриш	Соціальна компетентність дитини є <i>інтегральною якістю особистості</i> , що складається з комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей і виявляється у соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості [31].
19	В. Ковальчук	Досліджує соціальну компетентність як <i>готовність і здатність</i> молодих людей до ефективної взаємодії з іншими в соціальних ситуаціях [72].
20	В. Кремень	Розглядає соціальну компетенцію як <i>систему знань та уявлень про соціальні норми і правила поведінки</i> , що є необхідними для успішного функціонування особистості в суспільстві [83]. як <i>ознаку поведінки особистості, що виявляється в її здатності ефективно діяти у складних життєвих ситуаціях</i> , включаючи соціальні та професійні виклики [84].
21	О. Мельник	соціальна компетентність як <i>здатність ефективно взаємодіяти</i> в складних соціальних ситуаціях [100].
22	Н. Петровська	Підкреслює значення розвитку соціальної компетентності через <i>інтеграцію соціальних знань, умінь і емоційної інтелектуальності</i> в контексті виховної роботи у школах.

Продовження додатка А.1

№	Автор	Підхід і визначення
		як <i>систему уявлень і соціальних знань</i> , які забезпечують успішну соціальну адаптацію і взаємодію в суспільстві, зокрема у дітей та підлітків [119].
23	Л. Пуховська	Досліджує соціальну компетентність як <i>інтегративну характеристику особистості</i> , що дозволяє адекватно реагувати в складних життєвих ситуаціях [129].
24	Т. Романова	Досліджує соціальну компетентність у контексті професійної освіти, де вона розглядається як <i>комплекс навичок і знань</i> , необхідних для успішної інтеграції у професійне середовище. як <i>поведінкову характеристику</i> , що проявляється в здатності особистості ефективно діяти в складних соціальних ситуаціях, включаючи професійне середовище [132].

Контент-аналіз до визначення структури соціальної компетентності молодшого школяра

Вступ

Контент-аналіз структури соціальної компетентності молодшого школяра базується на дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців, які визначають основні компоненти, критерії та показники цієї компетентності. Мета аналізу – виявити спільні та відмінні риси у підходах до структури соціальної компетентності молодших школярів.

1. Аналіз наукових підходів до структури соціальної компетентності

№	Автор	Основні компоненти соціальної компетентності	Основні характеристики підходу
1.	С. Асріаті, П. Веллгофер, К. Вентцель [174].	Соціальні навички, емоційна регуляція, адаптивність	Досліджує значення соціальної компетентності у взаємовідносинах дітей з однолітками та її вплив на успішність навчання.
2.	І. Бех [8; 9].	Морально-етичний, комунікативний, емоційний	Соціальна компетентність як здатність до відповідальної поведінки та ефективної соціальної взаємодії.
3.	Д. Гоулман [55; 200].	Емоційний інтелект, соціальні навички	Соціальна компетентність визначається через управління емоціями, емпатію, ефективну комунікацію.
4.	В. Коваленко [72].	Когнітивно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, комунікативний, інформаційно-рефлексивний	Акцентує на знаннях, інтересі до соціальної діяльності, уміннях комунікації та самоаналізі поведінки.
5.	Т. Колишкіна [75].	Патріотичний, інформаційно-комунікаційний, виховний	Досліджує роль національно-патріотичного виховання в початковій школі через використання інформаційно-комунікаційних технологій.
6.	Л. Коломієць [76].	Когнітивний, комунікативний, емоційно-ціннісний	Містить морально-етичне виховання, соціальне мислення та комунікативні здібності як основні складові соціальної компетентності.
7.	Ф. Малік, М. Марвія [229].	Соціально-емоційні навички, професійна орієнтація	Вивчає вплив соціальної компетентності на вибір професійної траєкторії та загальну успішність у навчанні.

8.	Л. Малініна [96; 110].	Когнітивний, емоційний, поведінковий, мотиваційний, рефлексивний	Комплексний підхід, що містить розвиток пізнавальних, емоційних, поведінкових та рефлексивних компонентів.
9.	К. Рігбі [241].	Соціальні відносини, комунікативні навички	Аналізує соціальну взаємодію у школі, вивчає проблеми конфліктів та булінгу.
10.	Л. Роуз-Краснояр [242].	Соціальна взаємодія, комунікативні здібності	Аналізує соціальну компетентність через контекст соціальної взаємодії дітей у різних умовах.
11.	Е. Фрейденберг [213].	Когнітивний, емоційний, поведінковий	Наголос на значенні знань соціальних норм, розвитку емпатії, комунікативних навичок та вмій розв'язання конфліктів.
12.	А. Шпеко [168].	Когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий, оцінно-рефлексивний	Розробка системи вправ для розвитку соціальних навичок молодших школярів із наголосом на інтеграцію знань та практичних умінь.

2. Основні критерії та показники соціальної компетентності молодших школярів

Основні компоненти (відповідно до Пункту 1)	Критерії	Показники
Когнітивний	Усвідомлення соціальних норм та ролей	Знання соціальних норм, аналіз соціальних ситуацій.
Емоційний	Рівень емпатії та емоційної регуляції	Розвиток емпатії, емоційна регуляція, здатність до самоконтролю.
Поведінковий	Соціальна адаптація та співпраця	Навички співпраці, дотримання соціальних норм у поведінці, здатність до самостійного прийняття рішень.
Комунікативний	Здатність до ефективної взаємодії	Уміння будувати діалог, активне слухання, ефективне невербальне спілкування.
Рефлексивний	Усвідомлення власних дій та саморегуляція	Самооцінка поведінки, усвідомлення наслідків своїх дій, здатність до корекції поведінки.
Мотиваційно-ціннісний	Рівень внутрішньої мотивації та моральних переконань	Формування цінностей, інтерес до соціальної взаємодії, бажання дотримуватися соціальних норм.

3. Вікові особливості молодших школярів у контексті соціальної компетентності

- У молодшому шкільному віці діти активно засвоюють соціальні норми через спостереження, наслідування та рольові ігри.
- Висока емоційна чутливість впливає на формування емпатії та соціальної взаємодії.
- Здатність до самоконтролю та моральних оцінок ще формується, тому важлива роль дорослих у навчанні соціальних норм.

Висновки

Контент-аналіз свідчить, що структура соціальної компетентності молодшого школяра є багатокомпонентною і містить когнітивний, емоційний, поведінковий, комунікативний та рефлексивний аспекти. Вітчизняні дослідники більше акцентують увагу на морально-етичних аспектах та соціальній адаптації, тоді як закордонні – на емоційному інтелекті та навичках управління емоціями.

Додаток А.3

Теоретичні аспекти питання підготовки вчителя

№	Автор	Визначення поняття підготовка вчителя/ майбутнього вчителя
1	О. Будник	«складову цілісної моделі системи професійної підготовки у вищих навчальних закладах. Вона передбачає органічну єдність мети, завдань, змісту, засобів, методів, організаційних форм, критеріїв і показників їх вияву, діагностичних завдань тощо, що уможлиблює підвищення рівня їх готовності до вирішення соціально-виховних завдань у роботі з учнями початкових класів та їхніми батьками» [14, 138].
2	О. Гончарук	«підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів визначається як цілеспрямований процес оволодіння студентами загальними та фаховими компетентностями щодо продуктивної організації та проведення дозвілєвої діяльності у початковій школі» [48, 46].
3	О. Варецька	«Підготовка вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності є процесом, що вимагає інтеграції теоретичних знань і практичних навичок»[21, 39]
4	Т. Гуркова	«Підготовка вчителя є цілеспрямованим процесом розвитку когнітивних і практичних компетенцій для роботи з учнями» [54, 67].
5	В. Коваленко	«необхідна складова педагогічної підготовки, що містить оволодіння сучасними технологіями для успішної роботи в освітньому середовищі» [72, 52].
6	Л. Колбіна	«процес набуття знань, умінь та навичок, необхідних для формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів». Підготовка вчителя містить різні компоненти, такі як мотиваційний, когнітивний та діяльнісний складники, що формують професійну готовність майбутнього педагога до виконання соціально-виховних завдань «[74, 42].
7	М. Марко	«формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій – це цілісний педагогічний процес, що містить набуття студентами знань, умінь, компетенцій та досвіду розробки, організації та проведення дидактичних ігор» [97, 34].
8	О. Муковіз	«процес, спрямований на формування психолого-педагогічної готовності та оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями для ефективної роботи у системі неперервної освіти» [103, 46].
9.	О. Муращенко	«Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до інтегрованого навчання молодших школярів є багатокомпонентним процесом, що містить розвиток професійної мобільності та компетентностей, необхідних для реалізації інтегрованого підходу в навчанні» [107, 51].
10	М. Нестеренко	«Професійна підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в початковій школі – це процес формування компетентностей, що дозволяють майбутньому педагогу створювати та впроваджувати сучасні дидактичні моделі уроків

Продовження додатка А.3

№	Автор	Визначення поняття підготовка вчителя/ майбутнього вчителя
		у початковій школі» [109, 63].
11	Л. Петрик	«Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до застосування медіазасобів на уроках іноземних мов – це процес, що передбачає оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для ефективної організації навчання з використанням сучасних медіа технологій» [118, 55].
12	О. Рома	«Підготовка вчителів початкової школи до реалізації ігрових методів навчання засобами LEGO® у системі післядипломної освіти є складним, спеціально організованим процесом, спрямованим на формування та розвиток готовності педагогів до застосування ігрових стратегій, технік і прийомів для досягнення освітніх цілей» [131, 38].
13	Ю. Руднік	«Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов визначається як процес формування та розвитку професійної компетентності, що містить оволодіння сучасними технологіями для ефективного викладання» [133, 46].
14	Ю. Саєнко	«Підготовка майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання учнів у процесі вивчення фахових дисциплін є міждисциплінарною проблемою, яка вимагає інтеграції сучасної педагогіки, екології та освітніх технологій» [139, 55].
15	Т. Тутова	«Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів – це цілісний стійкий професійно-особистісний процес, що має ряд позитивних якостей і забезпечує високу результативність співпраці педагога з гетерогенними групами учнів» [148, 64].
16	Н. Тягло	«формування цілісного професійно-особистісного утворення, що містить готовність до організації та супроводу наукових досліджень учнів» [149, 57].
17	Л. Чередник	«комплекс заходів, спрямованих на формування готовності майбутніх педагогів до виховання дітей на основі принципів толерантності та гуманізму» [163, 63].
18	О. Шквир	«поетапний процес формування дослідницької компетентності, який охоплює когнітивний, операційно-діяльнісний та мотиваційний компоненти» [167, 71].

Додаток А.4

Підходи до визначення сутності поняття «готовність учителя початкових класів» у наукових дослідженнях

№	Автор	Назва дослідження	Зміст визначення поняття
1	Будник О.	Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної взаємодії [14].	Готовність майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності розглядається як результат їхньої професійної підготовки . Вона містить оволодіння систематизованими знаннями, уміннями і навичками, а також розвиток професійно важливих якостей, які сприяють успішному виконанню професійних завдань.
2	Васильчук О.	Методика підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів у позаурочній діяльності [24].	інтегративна особистісно-професійна якість, що містить мотиваційно-ціннісну спрямованість, знання, вміння та навички, необхідні для ефективного виконання професійних функцій, а також здатність до рефлексії та самовдосконалення.
3	Варецька О.	Підготовка учителя початкових класів до економічного виховання школярів у системі післядипломної освіти [21].	Готовність учителя початкових класів до духовно-економічного виховання школярів - інтегральне поєднання особистісних та діяльнісних компонентів , що надає можливість педагогу в нових ринкових умовах сприяти перетворенню духовно збагачених економічних знань в усвідомлені ставлення, якості, дії молодших школярів, їх втіленню в соціально значущі вчинки.
4	Гончарук О.	Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів [48].	Готовність учителя початкової школи до організації дозвіллевої діяльності учнів як комплексну інтегральну характеристику особистості вчителя.
4	Гуркова Т.	Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до реалізації діалогових форм навчання [54].	Готовність вчителів початкових класів до реалізації діалогових форм навчання, що визначається як особистісне інтегративне утворення , яке забезпечує оновлення й розширення спектра діяльнісних знань, мотивації, комунікації і саморозвитку
6	Ковальчук М.	Формування мультимедійних навчальних систем у початковій школі готовності майбутніх	Готовність майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі визначається як комплексний педагогічний процес , що містить формування професійних знань,

Продовження додатка А.4

№	Автор	Назва дослідження	Зміст визначення поняття
		учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі [71].	умінь, навичок та особистісних характеристик, які необхідні для ефективного використання мультимедійних засобів у процесі навчання дітей молодшого шкільного віку. Цей процес охоплює використання сукупності мультимедійних засобів та систем, що забезпечують підготовку майбутніх учителів до роботи в інформаційно-комунікаційному середовищі школи
7	Колбіна Л.	Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування соціально ціннісних орієнтацій у молодших школярів [74].	Готовність до формування соціально-ціннісних орієнтацій визначається як здатність майбутніх учителів усвідомлено й відповідально виконувати завдання з формування ціннісних орієнтацій у дітей молодшого шкільного віку. Це містить професійно значущі якості, мотиваційно-ціннісні установки, знання, уміння і навички, що забезпечують ефективну педагогічну діяльність у цьому напрямку.
8	Ліннік О.	Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями [86].	Готовність до професійної діяльності розглядається як інтегративне особистісне новоутворення професійно-особистісної сфери майбутнього вчителя, що забезпечується сформованою суб'єктною позицією, комунікативним досвідом, теоретичною обізнаністю, ціннісно-смысловим ставленням до суб'єкт-суб'єктної взаємодії й зумовлює успішність її організації в роботі з учнями початкової школи.
9	Марко М.	Формування готовності майбутніх учителів до застосування на мультимедійних навчальних систем у початкових класах [97].	Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій – це цілісний педагогічний процес набуття студентами знань, умінь, цінностей, компетенцій та досвіду розробки, організації і проведення дидактичних ігор, які дозволяють активізувати й урізноманітнити освітню діяльність молодших школярів.
10	Муковіз О.	Теоретичні та методичні засади дистанційного	як інтегральну властивість особистості , що відображає цілісну взаємодію мотиваційно-ціннісного,.

Продовження додатка А.4

№	Автор	Назва дослідження	Зміст визначення поняття
		навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи [103].	когнітивного й операційного компонентів
11	Муращенко О.	Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до інтегрованого навчання молодших школярів [107].	Готовність вчителів визначається як складне структурне утворення , яке містить сукупність цінностей, мотивів, здібностей, компетентностей та унікальних якостей особистості педагога. Це утворення дозволяє вчителю успішно реалізовувати розвивально-продуктивний інтегративний підхід у навчанні.
12	Нестеренко М.	Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативно вар початкової освіти [109].	Підготовка майбутніх учителів - це процес , спрямований на формування в студентів проєктувально-моделювальної компетентності..
13	Петрик Л.	Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування медіазасобів на уроках іноземних мов [118].	Готовність майбутніх учителів початкової школи до застосування медіазасобів на уроках іноземних мов визначається як інтегративна якість особистості , яка містить сукупність позитивної мотивації, лінгвістичних та методичних знань, технологічних умінь і навичок, здатності створювати власні медіапродукти та рефлексії для ефективної організації освітнього процесу.
14	Рома О.	Підготовка вчителів початкової школи в системі післядипломної освіти до реалізації ігрових методів навчання засобами LEGO [131].	Поняття готовності вчителів визначається як складне особистісно-професійне утворення . Це утворення представляє собою системну інтегративну якість, яка визначає здатність учителя ефективно застосовувати ігрові методи в освітньому процесі, проєктувати та супроводжувати ігрову діяльність молодших школярів, зокрема засобами LEGO.
15	Руднік Ю.	Підготовка вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов [133].	Готовність учителя початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов визначається як структурне утворення особистості
16	Саєнко Ю.	Підготовка майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання учнів в процесі вивчення фахових дисциплін	Готовність майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання визначається як цілісне особистісно-професійне утворення , яке містить в себе мотиваційно-ціннісні орієнтації, знання, вміння, навички та рефлексивні якості, що

Продовження додатка А.4

№	Автор	Назва дослідження	Зміст визначення поняття
		[139].	дозволяють ефективно реалізовувати завдання екологічного виховання в процесі навчання.
17	Семенюк О.	Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів у процесі професійної підготовки [140].	Готовність майбутніх учителів початкової школи до формування соціальної компетентності учнів у процесі професійної підготовки визначається як інтегративна якість особистості педагога , яка містить мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний компоненти.
18	Тутова Т.	Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічне взаємодії з гетерогенними групами учнів [148].	Готовність майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів визначається як цілісне стійке професійно-особистісне утворення , що містить в себе ряд позитивних якостей, які забезпечують високу результативність співпраці педагога з гетерогенними групами учнів.
19	Тягло Н.	Підготовка вчителя у системі післядипломної освіти до організації науково-дослідницької діяльності учнів [149].	Готовність вчителів до організації науково-дослідницької діяльності учнів визначається як складне, системне, особистісно-професійне утворення , яке визначає здатність педагога організовувати, активізувати та супроводжувати дослідницьку діяльність учнів для отримання нових наукових знань шляхом застосування методів наукового пізнання.
20	Чередник Л.	Формування у майбутніх учителів готовності до толерантного виховання молодших школярів [163].	Готовність майбутніх учителів до толерантного виховання молодших школярів визначається як цілісне особистісно-професійне утворення , що дозволяє майбутнім учителям ефективно реалізовувати толерантне виховання в освітньому процесі.
21	Шквир О.	Теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічного дослідження [167].	Готовність майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень визначається як інтегральне особистісне утворення , професійну здатність до дослідницької педагогічної діяльності

Додаток А.5

**Наукові погляди щодо змісту компонентів структури готовності
вчителів (студентів/ майбутніх учителів) початкових класів**

№	Автор	Назва дослідження	Компоненти готовності
1	Будник О.	Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної взаємодії [14].	<p>Мотиваційний: внутрішню мотивацію та емоційно-ціннісне ставлення майбутніх фахівців до педагогічної діяльності. Формується орієнтація на створення гуманістичного соціально-виховного середовища. Спрямованість на педагогічну професію, стійкі орієнтації на гуманістичні цінності й норми в соціально-педагогічній діяльності.</p> <p>Когнітивний: засвоєння системи методологічних і теоретико-методичних знань про соціально-педагогічну діяльність. Здатність до педагогічної рефлексії. Усвідомлення цінності знань та потреба їх засвоєння, що містить загальні принципи вивчення соціально-педагогічних явищ, закономірностей та особливостей впливу на розвиток дитини.</p> <p>Соціально-комунікативний: здатність до ефективного спілкування з учасниками педагогічного процесу. Вміння встановлювати й підтримувати комунікативну сферу як в професійному, так і в особистісному сенсі. Здатність до професійної адаптації у середовищі освітнього закладу, наявність комунікативних та організаторських здібностей.</p> <p>Діяльнісно-технологічний: професійні вміння та навички, здатність до педагогічної творчості.</p> <ul style="list-style-type: none"> Професійна мобільність у соціально-педагогічній взаємодії. Готовність до використання набутих знань на практиці, включаючи творчий підхід до вирішення педагогічних завдань. <p>Морально-естетичний компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> Моральна та естетична зрілість, що містить здатність до емпатії. Спроможність долати конфліктні ситуації, знаходити компромісні рішення. Налагодження співпраці в процесі соціально-педагогічної взаємодії.
2	Васильчук О.	Методика підготовки майбутніх учителів	Мотиваційно-ціннісний компонент – містить професійні мотиви, ціннісні

Продовження додатка А.5

№	Автор	Назва дослідження	Компоненти готовності
		початкових класів до формування соціальної компетентності учнів у позаурочній діяльності [24].	орієнтації, які спонукають вчителя до формування соціальної компетентності учнів, а також позитивне ставлення до позаурочної діяльності як важливого елемента педагогічного процесу. Когнітивний компонент – охоплює знання про сутність і структуру соціальної компетентності, про методики та підходи до її формування в позаурочній діяльності, а також знання про специфіку позаурочної діяльності як педагогічного феномену. Діяльнісно-операційний компонент – містить вміння та навички організації та проведення позаурочної діяльності, спрямованої на формування соціальної компетентності, використання інтерактивних методів і технологій у позаурочній роботі. Рефлексивний компонент – стосується здатності до самоаналізу, саморефлексії та критичної оцінки власної діяльності у контексті формування соціальної компетентності учнів у позаурочній діяльності.
3	Варецька О.	Підготовка учителя початкових класів до економічного виховання школярів у системі післядипломної освіти [21].	1. Мотиваційний: потреба в праці, зацікавленість професією, уявлення про соціальний статус та престижність професії, матеріальна зацікавленість. 2. Пізнавальний: розуміння соціальної значущості професії, знання шляхів досягнення мети. 3. Емоційний: гордість за професією, естетичне ставлення до професійної майстерності. 4. Вольовий: уміння мобілізувати свої сили та долати труднощі на шляху досягнення мети
4	Гончарук О.	Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів [48].	1. Мотиваційний: мобілізація внутрішніх сил майбутнього вчителя до оволодіння компетентностями організації дозвілля учнів, а також ставлення до цієї діяльності як до цінності в професійній діяльності. 2. Когнітивний: володіння знаннями змісту компетентностей, необхідних для організації дозвіллевої діяльності учнів. 3. Діяльнісний (поведінковий): прояв сформованих компетентностей у різноманітних стандартних і нестандартних

Продовження додатка А.5

№	Автор	Назва дослідження	Компоненти готовності
			<p>організації дозвілєвої діяльності учнів ситуаціях.</p> <p>Рефлексивний: емоційно-вольова рефлексія та регуляція процесу і результату</p>
4	Гуркова Т.	Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до реалізації діалогових форм навчання [54].	<p>1. Мотиваційний: містить мотивацію на досягнення успіху в реалізації діалогових форм навчання і потребу в їх реалізації.</p> <p>2. Когнітивний: охоплює наявність знань про діалогові форми навчання, а також знання форм і методів впливу під час їх реалізації.</p> <p>3. Операційний: стосується володіння технікою організації та проведення діалогових форм навчання, здатності до інноваційного підходу, а також творчої активності.</p> <p>4. Рефлексивний: передбачає здатність до самооцінки готовності до реалізації діалогових форм навчання і педагогічну рефлексію.</p>
6	Ковальчук М.	Формування мультимедійних навчальних систем у початковій школі готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі [71].	<p>Мотиваційний: формує стійке бажання та готовність до здійснення професійної діяльності із використанням мультимедійних навчальних систем. Містить розвиток позитивної мотивації щодо застосування мультимедіа у навчально-виховному процесі, а також усвідомлення важливості та необхідності використання таких технологій.</p> <p>Когнітивний: відображає рівень оволодіння майбутніми вчителями знаннями з мультимедійних технологій, а також педагогічними знаннями, необхідними для їх ефективного використання. Містить теоретичні знання про мультимедійні системи, а також методологічні знання, що дозволяють адаптувати їх до освітнього процесу.</p> <p>Операційно-діяльнісний: містить здатність застосовувати знання на практиці, вміння використовувати мультимедійні системи у викладанні різних предметів початкової школи. Розвиває навички створення та використання мультимедійного контенту в освітньому процесі.</p> <p>Рефлексивно-корекційний: Забезпечує здатність до самостійного аналізу та оцінки ефективності використання мультимедійних технологій, а також внесення коректив у</p>

Продовження додатка А.5

№	Автор	Назва дослідження	Компоненти готовності
			<p>свою діяльність.</p> <p>Містить розвиток рефлексивних умінь, які дозволяють майбутнім вчителям оцінювати власну підготовленість і результативність використання мультимедійних систем, а також коригувати свої дії на основі отриманих результатів.</p>
7	Колбіна Л.	Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування соціально ціннісних орієнтацій у молодших школярів [74].	<p>Мотиваційно-настановчий: містить мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації майбутніх учителів, що визначають їхню спрямованість на професійну діяльність.</p> <p>Змістовий: охоплює систему знань і уявлень, що є необхідними для формування соціально-ціннісних орієнтацій у дітей.</p> <p>Операційно-рефлексивний: містить вміння і навички, необхідні для практичної реалізації знань у педагогічній діяльності, а також здатність до рефлексії щодо своєї діяльності.</p> <p>Оцінний: спрямований на оцінювання результатів своєї діяльності та її коригування з метою підвищення ефективності формування соціально-ціннісних орієнтацій у дітей</p>
8	Ліннік О.	Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями [86].	<p>Мотиваційний</p> <p>ціннісний</p> <p>особистісний</p> <p>когнітивний</p> <p>операційний</p> <p>комунікативний</p> <p>оцінний</p>
9	Марко М.	Формування готовності майбутніх учителів до застосування на мультимедійних навчальних систем у початкових класах [97].	<p>Мотиваційний компонент відображає загальну морально-психологічну готовність студента до педагогічної діяльності та характеризується мотивацією студентів до навчально-пізнавальної діяльності й участі в процесі формування цієї готовності, інтересом майбутнього вчителя до педагогічної діяльності з навчання шкільних предметів у початкових класах, а також самооцінкою професійної підготовки та її відповідності оптимальним професійним зразкам.</p> <p>Когнітивний компонент характеризує загальнопедагогічні, методичні та спеціальні (ігротехнічні) знання, а також педагогічні (термінальні та інструментальні) цінності.</p> <p>Операційний компонент</p>

Продовження додатка А.5

№	Автор	Назва дослідження	Компоненти готовності
			стрижневими складовими виступають загальнопедагогічні, методичні та спеціальні (ігротехнічні) вміння, необхідні для досягнення якості і високих результатів професійної педагогічної діяльності.
10	Муковіз О.	Теоретичні та методичні засади дистанційного навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи [103].	<p>Мотиваційно-ціннісний: поглиблення усвідомленості потреби в опануванні теорією і технологією ДН засобами самоосвіти на самоцінному рівні.</p> <p>Когнітивний: сформованість особистісно присвоєних знань сучасних інформаційних технологій навчання, основ його організації в початковій школі, способів фахової діяльності на основі ІКТ в цілях професійного становлення та саморозвитку.</p> <p>Операційний: комплекс майстерних дій і операцій, пов'язаних із використанням технологій ДН у професійній діяльності.</p>
11	Муращенко О.	Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до інтегрованого навчання молодших школярів [107].	<p>Мотиваційно - аксіологічний:</p> <ul style="list-style-type: none"> охоплює індивідуальну систему ціннісних орієнтацій, потреб, інтересів, а також мотивацію до здійснення інтегрованого навчання. Містить активну позицію в оволодінні теорією та практикою інтегративних форм навчання, орієнтацію на запланований результат, прагнення до самореалізації та самовдосконалення. Когнітивно-операційний: містить наявність знань про сутність, зміст і механізми інтеграційного підходу в початковій школі, а також вміння творчо та доцільно використовувати ці знання на практиці. Цей компонент передбачає культивування інтегративного світогляду та розвиток умінь для успішного використання інтегрованих форм організації навчання. <p>Рефлексивно-оцінювальний: охоплює здатність до саморефлексії, адекватної самооцінки результатів впровадження інтегрованого навчання, а також системну рефлексію та самоорганізацію з орієнтацією на подальший саморозвиток.</p>
12	Нестеренко М.	Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативно вар початкової освіти	Мотиваційно-аксіологічний: усвідомлення нового етапу функціонування початкової освіти в умовах її варіативності та своєї ролі в цьому процесі, визнання педагогічного моделювання особистісно

Продовження додатка А.5

№	Автор	Назва дослідження	Компоненти готовності
		[109].	<p>значущим для власної професійної діяльності.</p> <p>Когнітивно-операційний: дидактико-методичні знання, вміння моделювати урок (планувати, відбирати ресурсне забезпечення, конструювати модель) і здійснювати мікрвикладання з урахуванням предметної специфіки.</p> <p>Продуктивно-творчий: здатність моделювати урок на основі застосування сучасних навчальних технологій в умовах варіативності початкової освіти, уміння здійснювати рефлексію реалізації педагогічного задуму, наявність прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.</p>
13	Петрик Л.	Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування медіазасобів на уроках іноземних мов [118].	<p>Мотиваційний: містить професійні мотиви, інтереси та орієнтації, що стимулюють вчителя до застосування медіазасобів у навчальному процесі.</p> <p>Когнітивний: охоплює знання та уявлення про медіазасоби, способи та методи їх використання у навчальному процесі іноземних мов.</p> <p>Технологічний: містить вміння та навички створення і застосування медіапродуктів у навчальному процесі.</p> <p>Рефлексивний: забезпечує здатність до самоконтролю, аналізу власної діяльності, оцінки результатів використання медіазасобів та внесення необхідних коректив</p>
14	Рома О.	Підготовка вчителів початкової школи в системі післядипломної освіти до реалізації ігрових методів навчання засобами LEGO [131].	<p>Ціннісний: містить прийняття педагогом цінності дитинства та гри як провідної діяльності дитини і людини загалом, позитивне ставлення до гри та різних професійних ролей у ній, а також позитивну мотивацію педагогічної та ігрової діяльності.</p> <p>Когнітивний: охоплює комплексні, системні, дієві та наукові знання про сутність ігрової діяльності дитини, її функції у розвитку молодшого школяра та навчальній діяльності, а також про технології проектування та супроводу ігрової діяльності дітей.</p> <p>Конструктивний: є синтезом гностичних, проєктувальних, конструктивних, комунікативних, дослідницьких, організаційних, фасилітативних та</p>

Продовження додатка А.5

№	Автор	Назва дослідження	Компоненти готовності
			рефлексивних професійних умінь учителів
15	Руднік Ю.	Підготовка вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов [133].	Мотиваційний: містить мотиваційні установки та адаптацію до умов інноваційної діяльності. Когнітивний: охоплює знання, необхідні для ефективного використання інноваційних технологій у навчанні іноземних мов. Діяльнісний: містить практичні вміння та навички, необхідні для впровадження інноваційних технологій у процес навчання
16	Саєнко Ю.	Підготовка майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання учнів в процесі вивчення фахових дисциплін [139].	Мотиваційно-ціннісний: містить професійні мотиви, інтереси та цінності, що стимулюють вчителя до впровадження екологічного виховання в освітній процес. Когнітивний: охоплює знання про методи, принципи та засоби екологічного виховання, а також екологічну культуру. Діяльнісний: містить практичні уміння та навички, необхідні для реалізації екологічного виховання на уроках і в позакласній роботі. Рефлексивний: містить здатність до аналізу та оцінки власної педагогічної діяльності, а також коригування методів екологічного виховання на основі отриманих результатів.
17	Семенюк О.	Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів у процесі професійної підготовки [140].	Мотиваційний компонент: містить професійну мотивацію, інтерес до педагогічної діяльності, бажання сприяти соціальному розвитку учнів та сформувати у них соціальну компетентність. Когнітивний компонент: охоплює знання з педагогіки, психології, методики викладання, а також розуміння соціальної компетентності як педагогічного явища. Операційний компонент: містить практичні вміння та навички, необхідні для формування соціальної компетентності учнів, здатність застосовувати різноманітні педагогічні методи та технології. Рефлексивний компонент: передбачає здатність педагога до саморефлексії, аналізу власної професійної діяльності, критичної оцінки результатів роботи та готовність до самовдосконалення.
18	Тутова Т.	Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічне	Аксіологічний: містить ціннісні орієнтації, професійно-моральні погляди, переконання, толерантність та емпатійність, які

Продовження додатка А.5

№	Автор	Назва дослідження	Компоненти готовності
		взаємодії з гетерогенними групами учнів [148].	визначають готовність до взаємодії з різними категоріями учнів. Когнітивний: охоплює знання в галузі педагогіки гетерогенності, методи і підходи до роботи з учнями, які мають різні освітні потреби. • Комунікативний: містить вміння та навички педагогічного спілкування, зокрема в умовах різноманітних класів, здатність до організації продуктивної комунікації між учасниками освітнього процесу. Прогностичний: забезпечує здатність до передбачення можливих труднощів у співпраці з гетерогенними групами учнів та розробки відповідних педагогічних стратегій.
19	Тягло Н.	Підготовка вчителя у системі післядипломної освіти до організації науково-дослідницької діяльності учнів [149].	Ціннісно-мотиваційний: містить ціннісні установки та мотивацію педагога до науково-дослідницької діяльності учнів, усвідомлення значущості досліджень для розвитку особистості учня. Когнітивний: охоплює знання про методи організації науково-дослідницької діяльності, наукові підходи та принципи, необхідні для ефективного керування дослідницьким процесом учнів. Конструктивний: містить вміння й навички, необхідні для організації, планування та супроводу дослідницької діяльності учнів, а також для створення сприятливих умов для цієї діяльності. Рефлексивний: забезпечує здатність до самоаналізу, оцінки результатів дослідницької діяльності та коригування методів роботи з учнями на основі отриманих результатів.
20	Чередник Л.	Формування у майбутніх учителів готовності до толерантного виховання молодших школярів [163].	Когнітивний: охоплює знання теоретичних основ толерантного виховання, полікультурний світогляд і критичне мислення. Емоційно-ціннісний: містить формування толерантної позиції як установки на толерантне виховання, створення позитивного емоційного насичення освітнього процесу та усвідомлення самоцінності кожної особистості. Діяльнісно-комунікативний: містить здатність наповнювати освітнє середовище толерантним змістом, реалізовувати

Продовження додатка А.5

№	Автор	Назва дослідження	Компоненти готовності
			педагогіку партнерства, аналізувати власну діяльність у контексті толерантного виховання.
21	Шквир О.	Теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічного дослідження [167].	<p>Ціннісно-мотиваційний: формування мотивації до дослідницької діяльності, стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів.</p> <p>Когнітивний: знання теорії та методики проведення педагогічних досліджень, організація навчання через дослідження.</p> <p>Операційно-діяльнісний: формування вмінь і навичок, необхідних для проведення досліджень, оптимальне поєднання репродуктивної і творчої діяльності</p>

Додаток А.6

**Порівняльний аналіз систем післядипломної освіти Великої Британії,
США, України і Фінляндії**

Назва країни	Сильні сторони післядипломної освіти	Слабкі сторони післядипломної освіти
Велика Британія	<p>Практично орієнтовані курси. Післядипломна підготовка вчителів містить значний обсяг практичних занять у школах. Це дозволяє вчителям здобувати необхідні навички для роботи в класі та формування соціальної компетентності учнів.</p> <p>Системи наставництва. Кожен учитель має наставника, який допомагає впроваджувати нові знання в освітній процес, підтримуючи соціальну інтеграцію учнів.</p> <p>Оцінка на основі результатів. Учителі проходять регулярно оцінку, що стимулює постійний розвиток їхніх професійних та соціальних навичок.</p>	<p>Велике навантаження на вчителів. Через високі вимоги та регулярну оцінку багато вчителів стикаються зі стресом і вигоранням, що негативно впливає на їхню продуктивність і здатність формувати соціальна компетентність в учнів.</p> <p>Менш розвинена теоретична підготовка. Британська система робить акцент на практиці, що іноді призводить до недостатньої уваги до теоретичних аспектів педагогіки та соціальної компетентності.</p>
США	<p>Гнучкість та інновації. Післядипломна освіта для вчителів у США дозволяє вибирати різноманітні курси, адаптовані до їхніх професійних потреб, зокрема курси з розвитку соціальних навичок у дітей.</p> <p>Підтримка дистанційного навчання. У США існує багато можливостей для підвищення кваліфікації вчителів через дистанційні курси, що дозволяє вчителям удосконалювати свої вміння без відриву від роботи.</p> <p>Інклюзивна освіта. Багато американських програм підготовки вчителів зосереджено на інклюзії, що сприяє формуванню соціальної компетентності у всіх учнів.</p>	<p>Нерівномірний рівень підготовки. Оскільки кожен штат має свою освітню систему, рівень підготовки вчителів сильно варіюється, що впливає на загальний рівень соціальної компетентності учнів.</p> <p>Висока вартість освіти. Багато програм післядипломної підготовки є дорогими, що створює бар'єри для вчителів у доступі до якісного навчання.</p>
Україна	<p>Реформи НУШ. Програми післядипломної підготовки вчителів включають розвиток компетенцій, які необхідні для роботи в умовах сучасного освітнього середовища, включаючи соціальну компетентність</p>	<p>Нестача ресурсів для післядипломної освіти. Часто вчителі не мають доступу до сучасних методик і технологій, що ускладнює їхню здатність до інтеграції соціальної компетентності в освітній</p>

Продовження додатка А 6

Назва країни	Сильні сторони післядипломної освіти	Слабкі сторони післядипломної освіти
	<p>учнів.</p> <p>Фокус на практичних навичках. Впровадження інтерактивних методів навчання та співпраці між вчителями та учнями сприяє формуванню соціальної компетентності.</p>	<p>процес.</p> <p>Нерівномірний доступ до освіти. У різних регіонах рівень підготовки та підтримки вчителів може відрізнятися, що впливає на якість навчання.</p>
Фінляндія	<p>Високі вимоги до кандидатів. Для того щоб стати вчителем, кандидати повинні мати магістерський ступінь. Педагогічна освіта інтегрована з дослідженнями в галузі психології та соціальних наук, що допомагає майбутнім учителям краще розуміти соціальну взаємодію.</p> <p>Фокус на інклюзії. Усі вчителі проходять підготовку з інклюзивної освіти, що сприяє формуванню соціальної компетентності в учнів, незалежно від їхніх можливостей.</p> <p>Практика на рівні школи. Фінські вчителі під час післядипломного навчання постійно залучені до практичної роботи в школах, що дозволяє їм застосовувати теоретичні знання в реальних ситуаціях.</p>	<p>Високі витрати на навчання та підтримку. Незважаючи на ефективність фінської системи, її впровадження є дороговартісним для уряду.</p> <p>Обмежена гнучкість у підходах. Через високі стандарти навчання іноді відбувається зниження інноваційних підходів до викладання.</p>

Додаток Б.1.

SWOT-аналіз впровадження підготовки вчителів до формування соціальної компетентності молодших школярів у системі післядипломної освіти

Сильні сторони (Strengths)	Слабкі сторони (Weaknesses)
<p>1. Інтеграція компетентнісного підходу. Система післядипломної освіти в Україні вже активно впроваджує компетентнісне навчання, яке передбачає розвиток соціальних навичок.</p> <p>2. Державна підтримка. Існує нормативно-правова база (зокрема, реформа «Нова українська школа»), яка сприяє формуванню соціальних компетентностей учнів через підвищення кваліфікації вчителів.</p> <p>3. Розмаїття освітніх програм. Велика кількість програм підвищення кваліфікації, орієнтованих на розвиток соціальних компетентностей, пропонується різними інститутами післядипломної освіти.</p> <p>4. Інтерактивні методи навчання. У програми включені сучасні інтерактивні методики, такі як рольові ігри, симуляції, групова робота, що сприяють розвитку комунікативних і соціальних навичок у дітей.</p> <p>5. Інклюзивність. Система післядипломної освіти враховує потреби інклюзивної освіти, що сприяє розвитку соціальної компетентності в контексті взаємодії дітей із різними освітніми потребами.</p>	<p>1. Нестача практичної підготовки. Недостатня кількість практичних компонентів під час навчання, що ускладнює реальне застосування здобутих знань у класах.</p> <p>2. Обмеженість ресурсів. Не всі школи мають доступ до сучасних цифрових та інноваційних освітніх інструментів, що може гальмувати процес формування соціальних компетентностей.</p> <p>3. Нерівномірний рівень підготовки вчителів. Якість підвищення кваліфікації може відрізнятися залежно від регіону та освітньої установи.</p> <p>4. Стислий термін навчальних курсів. Багато курсів післядипломної освіти є короткотерміновими, що обмежує можливість глибокого освоєння матеріалу.</p>
Можливості (Opportunities)	Загрози (Threats)
<p>1. Підвищення якості освітніх програм через міжнародний досвід. Використання передового досвіду Австрії, Великої Британії, Німеччини, США, Фінляндії тощо може покращити програми формування соціальних компетентностей.</p> <p>2. Впровадження дистанційного навчання. Розширення доступу до дистанційних платформ дозволить охопити більшу кількість педагогів, особливо в сільській місцевості.</p> <p>3. Підтримка від міжнародних організацій. Можливість співпраці з міжнародними освітніми установами, що підтримують проекти розвитку соціальних навичок у школах.</p> <p>4. Залучення громадськості та бізнесу. Підтримка освітніх ініціатив з боку місцевих</p>	<p>1. Недостатнє фінансування. Обмеженість бюджетів для навчання вчителів і закупівлі ресурсів може стати перешкодою для впровадження сучасних методів навчання.</p> <p>2. Різниця в рівнях підготовки. Існує загроза нерівного доступу до якісної післядипломної освіти через регіональні відмінності в освітніх можливостях.</p> <p>3. Низька мотивація вчителів. У разі відсутності достатньої мотивації або стимулів для вчителів, впровадження програм може відбуватися повільно або неефективно.</p> <p>4. Технічні бар'єри. Недостатнє забезпечення технічними засобами або відсутність інфраструктури для</p>

Продовження додатка Б.1

Можливості (Opportunities)	Загрози (Threats)
громад та приватного сектору може допомогти у впровадженні додаткових програм для формування соціальних компетентностей.	проведення інтерактивних занять може обмежити ефективність навчальних програм.

Джерела SWOT-аналізу:

[21; 22; 30; 54; 84; 103; 106; 130; 124; 126;186; 197;200; 201; 203; 206; 229; 233; 244; 248]

Додаток Б. 2

Програми закладів післядипломної освіти для вчителів початкових класів, спрямовані на формування соціальної компетентності учнів

№	Заклад післядипломної освіти	Назва програми	Автори	Рік	Опис	Методи	Посилання
1.	Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти	Інтерактивне навчання у початковій школі	О. Дмитренко	2019	Програма спрямована на формування соціальної компетентності через інтерактивне навчання. Вчителі освоюють інтерактивні форми роботи з учнями, включаючи використання ігор, роботу в парах і групах. Особлива увага приділяється розвитку навичок співпраці, толерантності та відповідальності у дітей.	Інтерактивні ігри, тренінги.	http://www.vipro.org.ua
2.	КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради	Інклюзивне навчання: розвиток соціальної компетентності	Н. Климова	2020	Програма орієнтована на розвиток у вчителів навичок роботи в інклюзивних класах, де соціальна компетентність формуються через взаємодію з дітьми з особливими потребами. Вчителі навчаються методикам інтерактивних занять та групової роботи, що сприяє соціальній адаптації дітей.	Дидактичні ігри, робота з дітьми у парах.	https://www.zp.ua
3.	Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти	Соціальні навички у сучасній початковій школі	Л. Шевченко	2019	Програма зосереджена на розвитку навичок співпраці, колективної роботи та ефективної комунікації серед учнів. Вчителі отримують знання щодо практичних інструментів для створення інтерактивного освітнього середовища. Викладаються методики розвитку емоційного інтелекту та групової взаємодії через ігрові методи..	Тренінги з командної роботи, рольові ігри, симуляційні вправи.	http://www.ifipro.org.ua

№	Заклад післядипломної освіти	Назва програми	Автори	Рік	Опис	Методи	Посилання
4.	Київський університет імені Бориса Грінченка (Інститут післядипломної педагогічної освіти)	Компетентнісно орієнтоване навчання у початковій школі	Фахівці ІППО	2018	Програма акцентує увагу на інтегрованому навчанні та компетентнісному підході. Використання цифрових інструментів для організації інтерактивних занять, розвиток критичного мислення та співпраці учнів є центральними темами. Інститут активно впроваджує елементи змішаного навчання.	Інтерактивні презентації, кейс-метод, проєктна діяльність	https://kubg.edu.ua/
5.	Київський університет імені Бориса Грінченка (Інститут післядипломної педагогічної освіти)	Професійний розвиток учителя початкових класів та вихователя групи подовженого дня	Фахівці ІППО	2021	Програма спрямована на комплексний розвиток вчителів через інтегровані підходи до навчання. Вчителі освоюють методи активного навчання, що дозволяють включати дітей у процес через ігрові технології, інтерактивні завдання, командну роботу. Особлива увага приділяється вихованню учнів через розвиток соціальної взаємодії, включаючи роботу в групах, вирішення конфліктів, розвиток емоційного інтелекту.	Ігрові технології, практичні вправи, симуляції групової роботи.	https://kubg.edu.ua/

№	Заклад післядипломної освіти	Назва програми	Автори	Рік	Опис	Методи	Посилання
6.	Комунальний заклад Львівської обласної ради «Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»	Інтерактивні методи в початковій школі	М. Петрук, В. Ткачук	2019	Програма зосереджена на використанні інтерактивних методів навчання для розвитку соціальної компетентності учнів. Вчителі навчаються впроваджувати інтерактивні форми та методи навчання, що дозволяє учням активно працювати в групах, розвивати вміння ефективної комунікації. Соціальна компетентність розвивається через кооперативне навчання та практики партнерства в освітньому процесі.	Рольові ігри, групові заняття, тренінги.	https://loippro.lviv.ua/
7.	Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти» Одеської обласної ради	Підготовка вчителів до впровадження інклюзивної освіти	О. Іванова	2018	Програма зосереджена на навчанні вчителів ефективної роботи в інклюзивних класах. Соціальна компетентність учнів розвивається через інтеграцію дітей з особливими потребами у загальні класи. Вчителі освоюють методи емоційної підтримки, адаптації навчальних матеріалів під різні потреби дітей, що допомагає формувати у дітей співчуття, терпимість і здатність співпрацювати.	Дидактичні ігри, практики тьюторства, адаптація завдань.	http://www.oap.edu.ua
8.	Тернопільський обласний	Соціальна компетентність через	М. Підкова	2020	Програма спрямована на формування соціальної компетентності через	Проекти, рольові ігри,	http://www.toipiro.org .

№	Заклад післядипломної освіти	Назва програми	Автори	Рік	Опис	Методи	Посилання
	комунальний ІППО	інклюзію			інклюзивне навчання, залучення дітей з різними освітніми потребами	групова робота.	ua
9.	Комунальний вищий навчальний заклад «Харківська академія неперервної освіти»	Соціальна компетентність учнів початкових класів	Н. Гуріна, І. Мартиненко	2020	В рамках програми вчителі отримують знання щодо розвитку комунікативних навичок у дітей, вміння ефективно вирішувати конфлікти, працювати у групах та взаємодіяти з ровесниками. Програма активно залучає інтерактивні форми навчання: дебати, моделювання конфліктних ситуацій та пошук шляхів їх вирішення	Дебати, тренінги з вирішення конфліктів, проєктна діяльність.	https://kharkivacademy.edu.ua
10.	КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради	Нова українська школа: розвиток соціальних компетентностей	А. Цимбалару	2018	Програма впроваджена в рамках реформи НУШ, що робить акцент на формуванні у дітей навичок критичного мислення, самостійного прийняття рішень, толерантності та вміння працювати в команді. Вчителі навчаються інтеграції соціальних навичок у освітній процес через активні форми взаємодії з дітьми.	Квести, інтерактивні уроки, проєкти.	http://www.hapi.ks.ua
11.	КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»	Розвиток соціальної компетентності через інтерактивне навчання	І. Тимошенко	2018	Програма орієнтована на використання інтерактивних методів для формування соціальної компетентності у дітей, включаючи співпрацю, вміння працювати в командах, аналізувати і вирішувати конфлікти. Використання сучасних технологій для підвищення мотивації учнів до навчання і розвитку соціальних навичок.	Критичне мислення, інтерактивні технології, рольові ігри.	www.cherkasyippo.org.ua

Додаток Б.3

**Наукові погляди щодо змісту компонентів, показників та критеріїв готовності
вчителів /майбутніх учителів початкових класів**

№	Автор	Назва джерела	Компоненти	Критерії	Показники
1.	Будник О. [14]	Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної взаємодії	мотиваційний	мотиваційний	- спрямованість, мотивація,
			когнітивний	когнітивний	- теоретико-методична обізнаність, сформованість педагогічного мислення,
			діяльнісно-технологічний	діяльнісно-технологічний	- здатність до педагогічної творчості, - професійна мобільність у соціально-педагогічній взаємодії
			комунікативний	соціально-комунікативний	- адаптованість, комунікативні та організаторські здібності, - емпатія,
			морально-естетичний	морально-естетичний	- цілісність і морально-естетична зрілість
2.	Васильчук О. [24]	Методика підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів у позаурочній діяльності	мотиваційно-ціннісний	мотиваційно-ціннісний	сформованість професійних мотивів і ціннісних орієнтацій, усвідомлення значущості позаурочної діяльності для формування соціальної компетентності учнів, позитивне ставлення до позаурочної діяльності.
			когнітивний	когнітивний	рівень знань про соціальну компетентність, розуміння методик та підходів до її формування, знання специфіки позаурочної діяльності та її значення у навчально-виховному процесі.
			діялісно-операційний	діялісно-операційний	володіння методиками та технологіями організації позаурочної діяльності, здатність застосовувати інтерактивні методи у позаурочній роботі, уміння ефективно організувати роботу з учнями з метою формування соціальної компетентності.

Продовження додатка Б.3

№	Автор	Назва джерела	Компоненти	Критерії	Показники
			рефлексивний	рефлексивний	здатність до самоаналізу та рефлексії, критична оцінка власної педагогічної діяльності, готовність до коригування та вдосконалення підходів до формування соціальної компетентності у позаурочній діяльності.
3	Варецька О. [21]	Підготовка учителя початкових класів до економічного виховання школярів у системі післядипломної освіти	мотиваційний	мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> - наявності зовнішніх, внутрішніх, «знаних» мотивів, мотивів уникнення неприємностей, полімотивованості здійснення духовно-економічного виховання; - прагнення самоактуалізації у процесі виховної діяльності; - сформованості професійних мотивів, мотивів особистісного розвитку, мотивації допомоги; - задоволеності, зацікавленості процесом професійної діяльності, пошуку нових способів вирішення професійних завдань.
			змістовий	змістовий	<ul style="list-style-type: none"> - фаховий рівень педагогічної, психологічної, економічної підготовки; - стан розвиненості економічного мислення; - володіння теорією та методикою викладання предмета «Початки економіки», духовно-економічного виховання, усвідомлення впливу економічного виховання на духовність учнів; - здатність до цілеспрямованої наявності аналітичних, прогностичних та проєктивних умінь; - володіння знаннями щодо духовного розвитку особистості, вікової психології і потреб школярів, їх використання у межах предмета «Початки економіки». - наявність творчої педагогічної діяльності;

Продовження додатка Б.3

№	Автор	Назва джерела	Компоненти	Критерії	Показники
			операційно-результативний	операційно-результативний	<ul style="list-style-type: none"> - володіння педагогічною технікою, вміннями створювати «ситуацію успіху», атмосферу доброзичливості, піднесеності, постійної творчості як фундаменту духовності; - вміння зацікавити учнів, спонукати до активного прояву думки, моральних почуттів, спрямовувати їхні інтереси до духовного розвитку; - вміння реалізовувати можливості вирішення завдань духовно-економічного виховання у процесі викладання інших навчальних предметів, застосовуючи міжпредметні зв'язки, позашкільної, позакласної роботи, організації суспільно корисної праці, роботи з батьками.
4.	Гончарук О. [48]	Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів	мотиваційний	мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> - інтерес до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів, його поєднання з професійним інтересом; - мотивація до професійної діяльності; - прагнення залучати молодших школярів до організації дозвілєвої діяльності й потреба в організації дозвілля дітей; - ставлення до соціальних норм і цінностей; - сформованість загальнолюдських цінностей, наявність професійних цінностей; - усвідомлення готовності до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів якособистісної й професійної цінності.
			когнітивний	інформаційно-пізнавальний	<ul style="list-style-type: none"> - знання теоретичних основ організації дозвілєвої діяльності, її психолого-педагогічного забезпечення; - володіння методами наукового пізнання; - володіння знаннями з технологій і методик організації дозвілєвої діяльності учнів молодшого

Продовження додатка Б.3

№	Автор	Назва джерела	Компоненти	Критерії	Показники
					<ul style="list-style-type: none"> - шкільного віку; - володіння гностичними вміннями.
			діяльнісний	операційно-результативний	<ul style="list-style-type: none"> - володіння педагогічною технікою, вміннями створювати «ситуацію успіху», атмосферу доброзичливості, піднесеності, постійної творчості як фундаменту духовності; - вміння зацікавити учнів, спонукати до активного прояву думки, моральних почуттів, спрямовувати їхні інтереси до духовного розвитку; - вміння реалізовувати можливості вирішення завдань духовно-економічного виховання у процесі викладання інших навчальних предметів, застосовуючи міжпредметні зв'язки, позашкільної, позакласної роботи, організації суспільно корисної праці, роботи з батьками.
			рефлексивний	рефлексивно-саморегулятивний	<ul style="list-style-type: none"> - виявлення у майбутніх учителів рефлексії; - адекватність самооцінки; - володіння навиками самоаналізу, саморегуляції, самооцінки і самоконтролю, самоактуалізації, спрямованими на розвиток власної суб'єктності у професійній діяльності.
5.	Гуркова Т. [54]	Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до реалізації діалогових форм навчання	мотиваційний	ціннісно-мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> - мотивація на досягнення успіху; - потреба у реалізації діалогових форм навчання.
			когнітивний	знаннєвий	<ul style="list-style-type: none"> - наявність сукупності знань про діалогове навчання; - знання форм і методів впливу під час реалізації діалогового навчання.

Продовження додатка Б.3

№	Автор	Назва джерела	Компоненти	Критерії	Показники
			операційний	вміннєвий	<ul style="list-style-type: none"> - володіння технікою організації та проведення діалогових форм навчання; - здатність до інноваційності під час реалізації діалогових форм навчання; - творча активність під час реалізації діалогових форм навчання.
			рефлексивний	оцінювальний	<ul style="list-style-type: none"> - уміння здійснювати самооцінку своєї готовності до реалізації діалогових форм навчання; - педагогічна рефлексія.
6.	Ковальчук М. [71]	Формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі	мотиваційний	мотиваційно-цільовий	<ul style="list-style-type: none"> - мотивація до професійної діяльності; - готовність до постійного самовдосконалення та розвитку професійної компетентності.
			когнітивний	змістово-методичний	<ul style="list-style-type: none"> - наявні спеціальні знання та вміння, необхідні для ефективної педагогічної діяльності; - володіє методиками використання новітніх технологій у навчальному процесі.
			операційно-діяльнісний:	діяльнісно-творчий	<ul style="list-style-type: none"> - творчо підходить до вирішення педагогічних завдань; - впроваджує інноваційні методи навчання та використовує мультимедійні технології.
			рефлексивно-корекційний	результативно-корекційний	<ul style="list-style-type: none"> - оцінює результати своєї діяльності; - коригує педагогічні підходи відповідно до поставлених цілей та змін у навчальному середовищі.
7.	Колбіна Л. [74]	Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування соціально	мотиваційно-настановчий	мотиваційно-настановчий	<ul style="list-style-type: none"> - спрямованість на усвідомлення студентами необхідності формування у дітей соціально-ціннісних орієнтацій; - гуманістично-спрямована система навчання та викладання дисциплін з наголосом на особливості процесу.

Продовження додатка Б.3

№	Автор	Назва джерела	Компоненти	Критерії	Показники
		ціннісних орієнтацій молодших школярів у			формування соціально-ціннісних орієнтацій.
			змістовий	змістовий	- рівень знань про методи і форми виховної роботи; - володіння інформацією про процеси соціалізації дітей.
			операційно-рефлексивний	операційно-рефлексивний	- уміння застосовувати методики виховної роботи на практиці; - здатність до рефлексії та самокорекції професійної діяльності.
			оцінний	оцінний	- оцінка результатів педагогічної діяльності, рефлексія і саморефлексія; - здатність аналізувати результати своєї діяльності, оцінювати ефективність використовуваних методик і підходів.
8.	Костенко Р. [80]	Формування соціальних цінностей майбутніх учителів історії у процесі професійної підготовки	мотиваційний	мотиваційний	- потреба у реалізації значущих цінностей (норм, ідеалів, настанов); - потреба у спілкуванні; - потреба в наявності друзів; - потреба у професійній самореалізації; - потреба у соціальному оточенні; - розвинутість соціальних уявлень; - наявність професійно-педагогічної свідомості; - здатність до педагогічної рефлексії.
			когнітивний	інтелектуальний	- наявність історичної свідомості; - здатність до історичного мислення.
			операційно-діяльнісний	поведінковий	- наявність гуманної поведінки.

Продовження додатка Б.3

№	Автор	Назва джерела	Компоненти	Критерії	Показники
			рефлексивно-корекційний	емоційно-вольовий	- здатність підтримувати емоційну рівновагу; - наявність толерантності
	Ліннік О. [86]	Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями.	мотиваційний ціннісний	мотиваційно-ціннісний	- ціннісне ставлення до навчальної співпраці; - прагнення взаємодії в навчальній та професійній діяльності, задоволення від спілкування
особистісний			особистісний	- ініціативність у взаємодії, здатність до самостійного прийняття рішень, смислове ставлення до взаємодії	
когнітивний			когнітивний	- наявність теоретичних знань основ педагогічної взаємодії; знання сучасних технологій організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, якості продуктивності мислення, що дозволяють співвідносити різні смислові позиції учасників взаємодії	
операційний комунікативний			операційно-комунікативний	- уміння формулювати та ставити проблемні питання, володіння методами та прийомами ведення освітнього діалогу; володіння прийомами вербальної та невербальної підтримки учня; уміння організовувати групову взаємодію	
оцінний			рефлексивний	- здатність до критичного оцінювання власних дій, здійснення рефлексивного управління процесом взаємодії учнів	
10.	Марко М. [97]	Формування готовності майбутніх учителів до застосування на мультимедійних навчальних систем у початкових класах.	мотиваційний	мотиваційний	- мотиви (професійно-педагогічні; самореалізації; пізнавальні; моральні): інтерес до педагогічної діяльності; самооцінка рівня готовності до розробки та застосування навчально-ігрових технологій
			когнітивний	когнітивний	Загальнопедагогічні, методичні і спеціальні (ігротехнічні) знання: - повнота (відповідність вимогам професійної діяльності, стандарту вищої освіти); - системність (узгодженість знань між собою);

Продовження додатка Б.3

№	Автор	Назва джерела	Компоненти	Критерії	Показники
					- осмисленість (суб'єктивна значущість, самостійність суджень, постановка проблемних питань).
			операційно-діяльнісний	операційний	Загальнопедагогічні, методичні і спеціальні (ігротехнічні) вміння: правильність і самостійність у виконанні дій; здатність перенесення дій на інші види діяльності; ступінь самостійності при моделюванні професійної діяльності
11.	Муращенко О. [107]	Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до інтегрованого навчання молодших школярів	аксіологічно-мотиваційний	аксіологічно-мотиваційний	Мотивація особистісного зростання та професійного вдосконалення вчителів. - пізнавальна активність до процесу впровадження інтегрованого навчання; - прагнення до реалізації інтегрованого навчання в початковій школі.
			когнітивно-діяльнісний	когнітивно-діяльнісний	Розуміння змісту інтегрованого навчання в початковій освіті. - сформованість системи психолого-педагогічних знань з інтегрованого навчання; - володіння професійними навичками реалізації інтегрованого навчання; - сформованість інформаційно-комунікаційної компетентності; - сформованість професійної креативності; - розвиненість професійної мобільності.
			рефлексивно-оцінювальний	рефлексивно-оцінювальний	- сформованість уміння здійснювати аналіз власної професійної діяльності; - здатність до суб'єктивної оцінки власних результатів реалізації інтегрованого навчання; - самоорганізація в орієнтації на подальший розвиток.

Продовження додатка Б.3

№	Автор	Назва джерела	Компоненти	Критерії	Показники
12.	Нестеренко М. [109]	Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти	мотиваційно-аксіологічний	мотиваційно-аксіологічний	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення нового етапу функціонування початкової освіти в умовах її варіативності; - визнання педагогічного моделювання особистісно значущим для професійної діяльності
			когнітивно-операційний	когнітивно-операційний	<ul style="list-style-type: none"> - дидактико-методичні знання, вміння моделювати урок (планувати, відбирати ресурсне забезпечення, конструювати модель); - здійснювати мікрОВикладання
			продуктивно-творчий	продуктивно-творчий	<ul style="list-style-type: none"> - здатність моделювати урок з використанням сучасних навчальних технологій; - уміння здійснювати рефлексію, - прагнення до саморозвитку
13.	Петрик Л. [118]	Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування медіазасобів на уроках іноземних мов	мотиваційний	особистісно-цільовий	<ul style="list-style-type: none"> - розуміння необхідності відповідати вимогам часу та потребам сучасних учнів; - бажання інноватизувати процес навчання іноземних мов з метою вивчення рівня іноземних компетенцій учнів початкової школи; - внутрішня мотивація до застосування медіазасобів для реалізації власного прагнення до професійного вдосконалення.
			когнітивний	знаннєвий	<ul style="list-style-type: none"> - знання особливостей ефективного застосування вчителем медіазасобів на уроках іноземних мов з метою вивчення рівня іноземної комунікативної компетентності молодших школярів; - знання різних видів медіазасобів для реалізації практичної мети навчання іноземних мов; - знання алгоритму добору та оцінювання медіазасобів з метою раціонального та ефективного їх застосування на уроках іноземних мов із дотриманням суто методичних принципів навчання;

Продовження додатка Б.3

№	Автор	Назва джерела	Компоненти	Критерії	Показники
					<ul style="list-style-type: none"> - знання форм, методів та технологій застосування медіазасобів на уроках іноземних мов у початковій школі; - знання способів створення власних медіазасобів
			технологічний	методичний	<ul style="list-style-type: none"> - уміння інтегрувати знання та досвід методики навчання іноземних мов та медіаосвіти; - уміння планувати освітній процес навчання іноземних мов із застосуванням медіазасобів, - уміння добирати та аналізувати медіазасоби відповідно до мети уроку, змісту програми з іноземних мов, лінгвістичної відповідності, способу застосування, провідного виду діяльності, вікових та психологічних особливостей молодших школярів; - уміння застосувати медіазасоби для забезпечення активного навчання; - уміння організувати різні форми роботи у процесі навчання іноземних мов; - уміння здійснювати моніторинг рівня навчальних досягнень учнів у чотирьох видах мовленнєвої діяльності; - уміння самостійно створювати та застосовувати власні медіазасоби.
			рефлексивний	оцінно-рефлексивний	<ul style="list-style-type: none"> - уміння здійснювати критичний самоаналіз уроків іноземної мови в початковій школі із застосуванням медіазасобів; - уміння передбачати та долати труднощі у процесі навчання іноземних мов у початковій школі;

Продовження додатка Б.3

№	Автор	Назва джерела	Компоненти	Критерії	Показники
					<ul style="list-style-type: none"> - уміння раціонально прогнозувати доцільність та правильність обраних медіазасобів; - уміння удосконалювати проведення уроків іноземної мови із застосуванням медіазасобів у початковій школі; - уміння здійснювати оцінювання та коригування діяльності учнів засобом відгуку (або зворотного зв'язку).
14.	Рома О. [131]	Підготовка вчителів початкової школи в системі післядипломної освіти до реалізації ігрових методів навчання засобами LEGO	ціннісний;	ціннісно-мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> - оцінює прийняття педагогом цінності дитинства та гри як провідної діяльності дитини і людини в цілому. - Містить позитивне ставлення до гри, різних професійних ролей у ній, до ігрових освітніх методів, зокрема засобами LEGO; - відображає позитивну мотивацію до педагогічної та ігрової діяльності.
			когнітивний	знанневий	<ul style="list-style-type: none"> - охоплює комплексні, системні, дієві та наукові знання про сутність та особливості ігрової діяльності дитини; - містить знання про ігрові та діяльнісні методи навчання, зокрема засобами LEGO; - відображає вимоги до вчителя щодо запровадження підходу «навчання через гру».
			конструктивний	діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> - містить гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, дослідницькі, організаційні, фасилітативні та рефлексивні професійні уміння.
15.	Руднік Ю. [133]	Підготовка вчителів початкової школи до застосування інноваційних	мотиваційний	мотиваційно-адаптаційний	<ul style="list-style-type: none"> - рівень мотивації до професійної діяльності; - готовність до інноваційної діяльності; - готовність до адаптації нових технологій у освітній процес.

Продовження додатка Б.3

№	Автор	Назва джерела	Компоненти	Критерії	Показники
		технологій навчання іноземних мов	когнітивний	когнітивно-інформаційний	<ul style="list-style-type: none"> - знання теоретичних основ інноваційних технологій навчання; - обізнаність у сучасних методах навчання іноземних мов; - уміння використовувати інформаційні ресурси для підвищення ефективності навчання.
			діяльнісний	діяльнісно-інноваційний	<ul style="list-style-type: none"> - практичні вміння застосування інноваційних технологій; - здатність інтегрувати інноваційні технології в освітній процес; - вміння аналізувати та рефлексувати результати своєї діяльності
16.	Саєнко Ю. [139]	Підготовка майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання учнів в процесі вивчення фахових дисциплін	ціннісно-культурний	Екологічна освіченість та свідомість: оцінюється рівень знань і усвідомлення екологічних принципів та практик.	Екологічна культура: визначається рівнем сформованості екологічних цінностей та відповідних поведінкових моделей.
			когнітивно-діяльнісний	Знання методики екологічного виховання: містить теоретичні знання основ екології та практичні уміння	Екологічна компетентність: охоплює знання, уміння та навички, необхідні для ефективного екологічного виховання.
			оцінно-рефлексивний компоненти.	Індивідуальна міра вираженості рефлексивності: відображає здатність до самоаналізу та	Здатність до рефлексії та самооцінки: відображає спроможність аналізувати та оцінювати власну педагогічну діяльність, пов'язану з екологічним вихованням.

Продовження додатка Б.3

№	Автор	Назва джерела	Компоненти	Критерії	Показники
				рефлексії щодо власної діяльності.	
17.	Семенюк О. [140]	Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів у процесі професійної підготовки	мотиваційний компонент	мотиваційно-ціннісний	- усвідомлення важливості формування соціальної компетентності, стійка мотивація до педагогічної діяльності, ціннісне ставлення до соціального розвитку учнів.
			когнітивний компонент	когнітивний	- рівень знань про сутність, структуру та значення соціальної компетентності, знання методів і технологій формування соціальної компетентності у початковій школі; - урахуванням завдань соціального розвитку учнів; - уміння застосовувати інтерактивні методи навчання.
			рефлексивний	рефлексивний	- здатність до самоаналізу та оцінки власної діяльності, критичне мислення, здатність коригувати свою педагогічну діяльність на основі отриманих результатів.
18.	Тугова Т. [148]	Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічне взаємодії з гетерогенними групами учнів	аксіологічний	мотиваційно-ціннісний	- прагнення до професійного розвитку в сфері роботи з гетерогенними групами учнів; - бажання опанувати нові методики і підходи для покращення взаємодії з учнями.
			когнітивний	інформаційно-когнітивний	- обізнаність про основні концепції інклюзивної освіти; - знання про особливості гетерогенних груп учнів.
			комунікативний	особистісно-комунікативний	- рівень комунікативної компетентності, включаючи здатність до емпатії; - вміння вирішувати конфліктні ситуації у різномірних групах учнів.

Продовження додатка Б.3

№	Автор	Назва джерела	Компоненти	Критерії	Показники
			прогностичний	рефлексивно-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до аналізу та оцінки своєї педагогічної діяльності; - вміння адаптувати навчальні методи та прийоми відповідно до потреб різних учнів.
19.	Тягло Н. [149]	Підготовка вчителя у системі післядипломної освіти до організації науково-дослідницької діяльності учнів	ціннісно-мотиваційний	ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> - ціннісне ставлення до науково-дослідницької діяльності; - наукова спрямованість, пізнавальна активність; - мотивація до професійного розвитку та до організації науково-дослідницької діяльності учнів.
			когнітивний	знанневий	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомленість сутності наукових досліджень, науково-дослідницької діяльності, особливостей її організації та супроводу, а також усвідомленість себе як учителя, науковця та наукового керівника.
			конструктивно-рефлексивний	вмінневий	<ul style="list-style-type: none"> - сформованість когнітивних, метакогнітивних, науково-дослідницьких, проєктувальних, дидактичних, комунікативних, організаційних та рефлексивних умінь фахівців.
20.	Чередник Л. [163]	Формування у майбутніх учителів готовності до толерантного виховання молодших школярів	когнітивний	когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> - рівень знань про основи толерантного виховання; - полікультурний світогляд.
			емоційно-ціннісний	емоційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до емоційного залучення та створення позитивного емоційного клімату; - мотивація до професійного розвитку у сфері толерантного виховання; - усвідомлення значимості толерантності як професійної цінності.
			діяльнісно-комунікативний	діяльнісно-комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> - вміння організовувати та підтримувати толерантне середовище в класі; - здатність застосовувати принципи педагогіки партнерства; - здатність до ефективної комунікації з різними

Продовження додатка Б.3

№	Автор	Назва джерела	Компоненти	Критерії	Показники
					учасниками освітнього процесу; - здатність до самоаналізу та оцінки власної професійної діяльності в контексті толерантного виховання.
21.	Шквир О. [167]	Теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічного дослідження	ціннісно-мотиваційний когнітивний операційно-діяльнісний	особистісно-ціннісний когнітивно-дослідницький діяльнісно-творчі	- мотивація до педагогічних досліджень, професійного розвитку та творчого підходу. - рівень знань про методику та теорію педагогічних досліджень. - здатність ефективно застосовувати отримані знання на практиці, а також творчий підхід до вирішення педагогічних задач; - практичні навички та вміння проводити педагогічні дослідження, зокрема, здатність до аналізу, планування та впровадження досліджень.

Додаток Б. 4

Авторський опитувальник полярного шкалування для вимірювання рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів

1. Мета методики

Методика спрямована на кількісне вимірювання рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності вчителів початкових класів щодо цінностей СК. Полярне шкалування дозволяє оцінити ступінь згоди чи незгоди з ключовими твердженнями, що відображають різні аспекти мотиваційної готовності та ціннісних орієнтацій.

2. Інструкція для респондентів

Шановні вчителі! Вам пропонується ряд тверджень, які відображають різні аспекти цінностей соціальної компетентності у педагогічній діяльності. Ваша задача – оцінити кожне твердження за шкалою від -3 до +3, де:

- +3 – Повністю згоден(на)
- +2 – Скоріше згоден(на)
- +1 – Частково згоден(на)
- 0 – Нейтрально / Важко відповісти
- 1 – Частково не згоден(на)
- 2 – Скоріше не згоден(на)
- 3 – Повністю не згоден(на)

Оберіть той варіант, який найточніше відповідає вашій точці зору.

3. Полярна шкала оцінювання

Твердження представлені парами з протилежними судженнями, що допомагає виміряти рівень узгодженості цінностей СК:

Твердження 1	Твердження 2
Формування соціальної компетентності є одним із моїх пріоритетів в освітньому процесі.	Соціальна компетентність не є важливішою за академічні знання.
Важливо навчати дітей навичкам ефективної комунікації та взаємодії	Учні мають самостійно навчатися соціальним нормам без втручання вчителя
Я регулярно впроваджую інтерактивні методи для розвитку соціальних навичок.	Вважаю інтерактивні методи надмірно складними та недоцільними.
Важливо навчати дітей вирішувати конфлікти мирним шляхом.	Конфлікти між учнями є їхньою особистою справою і не потребують уваги вчителя.
Я вважаю, що соціальна компетентність сприяє успішності учнів у майбутньому.	В академічній успішності головну роль відіграють лише знання, а не соціальні навички.
Я приділяю значну увагу розвитку емпатії в учнів.	Розвиток емпатії є пріоритетом батьків, а не вчителя.
Взаємодія з батьками важлива для розвитку соціальної компетентності дітей.	Вчитель не має значного впливу на соціальну поведінку учнів поза класом.
Я відкритий(а) до вивчення нових підходів щодо розвитку соціальної компетентності.	Використовую лише традиційні методи навчання без змін.

4. Обробка результатів

Для кожного твердження підраховується сума балів від -3 до +3. Далі обчислюється середнє значення за всіма твердженнями:

2,5 – 3,0 – високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента

1,0 – 2,49 – достатній рівень

-1,0 – 0,99 – задовільний рівень

-3,0 – -1,01 – початковий рівень

5. Інтерпретація результатів:

- **високий рівень** – вчитель має стійкі цінності та мотивацію до формування соціальної компетентності в учнів, активно використовує відповідні методики.

- **достатній рівень** – вчитель розуміє важливість соціальної компетентності, проте може потребувати додаткової підтримки для її формування.

- **задовільний рівень** – вчитель частково визнає значущість соціальної компетентності, але недостатньо її інтегрує у свою діяльність.

- **початковий рівень** – вчитель не вважає розвиток соціальної компетентності важливим аспектом своєї професійної діяльності.

Методика Т. Елерса «Мотивація досягнення успіху» [87]

Інструкція.

Шановні вчителі! Вам буде запропоновано 41 твердження, на кожне з яких дайте відповідь «так» або «ні».

Тестовий матеріал (питання) опитувальника Елерса

1. Якщо між двома варіантами є вибір, його краще зробити швидше, ніж відкласти на потім.
2. Якщо помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання, я легко дратуюся.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я ставлю на карту все.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, найчастіше я приймаю рішення одним з останніх.
5. Якщо два дні поспіль у мене немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Я більш вимогливий до себе, ніж до інших.
8. Я доброзичливіший за інших.
9. Якщо я відмовляюся від складного завдання, згодом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домогся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликі паузи для відпочинку.
11. Старанність - це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в роботі не завжди однакові.
13. Інша робота приваблює мене більше тієї, якої я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше похвали.
15. Знаю, що колеги вважають мене діловою людиною.
16. Подолання перешкод сприяє тому, що мої рішення стають більш категоричними.
17. На моєму честолюбстві легко зіграти.
18. Якщо я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. Виконуючи роботу, я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю на завтра те, що повинен зробити сьогодні.
21. Потрібно покладатися тільки на самого себе.
22. У житті небагато речей важливіше грошей.
23. Якщо мені треба буде виконати важливе завдання, я ніколи не думаю ні про що інше.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Якщо я розташований до роботи, роблю її краще і більш кваліфіковано, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, здатними наполегливо працювати.
28. Коли у мене немає роботи, мені не по собі.
29. Відповідальну роботу мені доводиться виконувати частіше за інших.
30. Якщо мені доводиться приймати рішення, намагаюся робити це якомога краще.
31. Іноді друзі вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від колег.
33. Протидіяти волі керівника безглуздо.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Якщо у мене щось не ладиться, я стаю нетерплячим.
36. Зазвичай я звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Якщо я працюю разом з іншими, моя робота більш результативна, ніж у інших.

38. Не доводжу до кінця багато, за що беруся.
39. Заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Не заздрю тим, хто прагне до влади.
41. Якщо я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти піду на крайні заходи.

Ключ опитувальника Т. Елерса.

Розрахунок значень.

По 1 балу нараховується за відповідь «так» на питання: 2-5, 7-10, 14-17, 21, 22, 25-30, 32, 37, 41

і «ні» - на наступні: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38 і 39.

Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33-35 і 40 не враховуються. Підраховується загальна сума балів.

Інтерпретація методики «Мотивація досягнення успіху»

(норми тесту Т. Елерса):

Чим більша сума балів, тим вище рівень мотивації до досягнення успіху.

Від 1 до 10 балів - низька мотивація до успіху;

від 11 до 16 балів - середній рівень мотивації;

від 17 до 20 балів – помірно високий рівень мотивації;

більше 21 бал - дуже високий рівень мотивації до успіху.

Тест для діагностування когнітивного компоненту готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів

Інструкція.

Шановні вчителі!

Вітаємо Вас на тестуванні, яке спрямоване на оцінювання когнітивного компоненту Вашої готовності до формування соціальної компетентності учнів. Ваші відповіді допоможуть визначити рівень Ваших знань, розуміння та умінь, а також окреслити напрями подальшого професійного розвитку.

На виконання всього тесту Вам надається **40 хвилин**. Плануйте час так, щоб відповісти на всі запитання.

Поради.

- відповідайте чесно й об'єктивно. Це не іспит, а можливість краще зрозуміти свої сильні сторони та визначити напрями розвитку.

- якщо ви сумніваєтеся у відповіді, обирайте варіант, який, на вашу думку, найкраще відповідає вашим знанням або досвіду.

Ваші відповіді залишаться конфіденційними. Результати будуть використані виключно для аналізу рівня готовності до формування соціальної компетентності учнів та вдосконалення освітніх програм.

Блок завдань

1. Оберіть правильне визначення: «Що таке соціальна компетентність?»

- а) Це сукупність знань про академічні дисципліни.
- б) Це здатність до ефективної взаємодії в соціальних контекстах.
- в) Це вміння користуватися сучасними технологіями.
- г) Це розвиток лише фізичних здібностей.

Правильна відповідь: б.

2. Що означає поняття «соціальна адаптація»?

- а) Здатність дотримуватися розкладу
- б) Уміння пристосовуватися до соціальних змін
- в) Вивчення іноземних мов
- г) Виконання фізичних вправ

Правильна відповідь: б.

3. Що із переліченого є проявом критичного мислення?

- а) Виконання завдань за зразком
- б) Розробка альтернативних рішень проблеми
- в) Слідування інструкціям без змін
- г) Копіювання готових відповідей

Правильна відповідь: б.

4. Встановіть відповідність між компонентом соціальної компетентності учня і його проявом:

Компонент	Приклад прояву
Когнітивний	а) Учень розуміє соціальні норми поведінки.
Емоційний	б) Учень демонструє емпатію до однокласника.
Поведінковий	в) Учень активно бере участь у груповій роботі.
Мотиваційно-ціннісний	г) Учень висловлює інтерес до співпраці з іншими.

Правильна відповідність: Когнітивний – а, Емоційний – б, Поведінковий – в, Мотиваційно-ціннісний – г.

5. Який компонент емоційного інтелекту є найважливішим для успішної соціальної взаємодії?

- а) Контроль емоцій
- б) Управління часом
- в) Навички письма
- г) Розуміння технічних термінів

Правильна відповідь: а.

6. Який тип комунікації передбачає невербальну взаємодію?

- а) Цифрова комунікація
- б) Мовленнєва комунікація
- в) жести і міміка
- г) Письмова комунікація

Правильна відповідь: в.

7. Яка соціальна роль учня у групі сприяє організації роботи?

- а) Лідер
- б) Спостерігач
- в) Виконавець
- г) Пасивний учасник

Правильна відповідь: а.

8. Який метод найкраще сприяє формуванню навичок співпраці серед молодших школярів?

- а) Індивідуальні письмові завдання
- б) Кооперативне навчання
- в) Бесіди про важливість співпраці
- г) Використання мультимедійних матеріалів

Правильна відповідь: б.

9. Який із методів найкраще допомагає учням засвоїти навички співпраці? (оберіть декілька відповідей)

- а) Рефлексивні завдання
- б) Групові проекти
- в) Індивідуальне оцінювання
- г) Виконання домашніх завдань
- д) Перегляд відео
- е) Рольові ігри

Правильна відповідь: б, е.

10. Заповніть пропуски:

Метод _____ допомагає учням розвивати вміння співпрацювати, тоді як метод _____ сприяє розвитку рефлексивних навичок.

Правильна відповідь: кооперативного навчання, рефлексивного навчання.

11. Яке з перелічених умінь характеризує емпатію?

- а) Здатність критично мислити
- б) Розуміння емоцій іншої людини
- в) Управління ресурсами
- г) Використання сучасних технологій

Правильна відповідь: б.

12. Які дії допоможуть вирішити конфлікт між учнями?

- а) Ігнорування конфлікту
- б) Відверта розмова та пошук компромісу
- в) Примусове розв'язання ситуації
- г) Переклад відповідальності на інших

Правильна відповідь: б.

13. Упорядкуйте етапи організації групової роботи:

- а) Обговорення результатів

- б) Формування груп
в) Постанова завдання
г) Виконання завдання

Правильна послідовність: в, б, г, а.

14. Заповніть пропуски у твердженні:

«Соціальна компетентність молодших школярів містить такі ключові компоненти, як _____, _____, _____, _____ і _____.»

Правильна відповідь: когнітивний, емоційний, поведінковий, мотиваційно-ціннісний, рефлексивний.

15. Прочитайте ситуацію та дайте відповідь на запитання.

У групі учнів виникла суперечка через розподіл ролей у спільному проєкті.

Як ви організуєте роботу, щоб усі діти відчували себе включеними до процесу?

16. Прочитайте ситуацію та дайте відповідь на запитання.

Учень уникає участі в групових завданнях, часто працює самотійно і не контактує з однокласниками.

Як ви організуєте роботу, щоб залучити його до колективної діяльності?

17. Наведіть приклади вправ, які допомагають учням розвивати навички емоційної саморегуляції.

18. Надайте приклад запитання для учнів, яке буде спрямоване на розвиток рефлексивних навичок.

Ключ для оцінювання:

Закриті завдання: 1 бал за кожну правильну відповідь.

Відкриті завдання: Оцінюються за критеріями повноти, логічності та відповідності прикладів (максимум 5 балів).

Повнота відповіді: наявність усіх важливих елементів (максимум 2 бали).

Логіка викладення: послідовність і аргументованість відповіді (максимум 2 бали).

Практичне застосування: реалістичність та доцільність наведеного прикладу (максимум 1 бал).

Шкала рівнів сформованості когнітивного компоненту готовності вчителів початкових класів до формування СК учнів

1. Високий рівень (46–50 балів)

Характеристика:

- Глибокі теоретичні знання та вміння застосовувати їх на практиці.
- Вільне володіння методиками формування соціальних навичок.
- Демонстрація здатності до аналізу та розв'язання складних педагогічних ситуацій.

- Високий ступінь усвідомленості ризиків і шляхів їх подолання.

2. Достатній рівень (31–45 балів)

Характеристика:

- Достатнє знання основних методів і підходів.
- Можливість використання більшості методик формування соціальних навичок, але з незначними труднощами.
- Обмежена здатність до аналізу складних ситуацій.
- Потреба в додаткових практичних навичках.

3. Середній рівень (16–30 балів)

Характеристика:

- Наявність базових знань, але їх недостатньо для впевненого застосування в роботі.
- Складнощі у виборі ефективних методів для формування соціальної компетентності.
- Обмежене розуміння ризиків та методів їх подолання.
- Необхідна значна додаткова підготовка.

1. Початковий рівень (0–15 балів)

Характеристика:

- Поверхневі або фрагментарні знання.
- Відсутність умінь застосовувати методики на практиці.
- Недостатнє розуміння ролі соціальної компетентності в навчанні.
- Потреба в суттєвому підвищенні кваліфікації.

Таблиця Б.6.1.

Розрахунок складності тесту для діагностування когнітивного компоненту готовності вчителів до формування СК учнів

№ Завдання	Кількість правильних відповідей (R)	Загальна кількість респондентів (N)	Коефіцієнт складності (P)
1.0	35.0	50.0	0.7
2.0	28.0	50.0	0.56
3.0	42.0	50.0	0.84
4.0	30.0	50.0	0.6
5.0	26.0	50.0	0.52
6.0	38.0	50.0	0.76
7.0	33.0	50.0	0.66
8.0	25.0	50.0	0.5
9.0	41.0	50.0	0.82
10.0	29.0	50.0	0.58
11.0	32.0	50.0	0.64
12.0	27.0	50.0	0.54
13.0	40.0	50.0	0.8
14.0	28.0	50.0	0.56
15.0	24.0	50.0	0.48
16.0	36.0	50.0	0.72
17.0	31.0	50.0	0.62
18.0	22.0	50.0	0.44

Таблиця Б.6.2.

Розрахунок дискримінативної здатності тестових завдань

№ Завдання	Кількість правильних відповідей (R)	Загальна кількість респондентів (N)	Коефіцієнт складності (P)	P (високий рівень)	P (початковий рівень)	D
1.0	35.0	50.0	0.7	0.9	0.4	0.5
2.0	28.0	50.0	0.56	0.75	0.35	0.4
3.0	42.0	50.0	0.84	0.95	0.55	0.3999999999999999
4.0	30.0	50.0	0.6	0.8	0.45	0.35000000000000003
5.0	26.0	50.0	0.52	0.7	0.3	0.39999999999999997
6.0	38.0	50.0	0.76	0.85	0.5	0.35
7.0	33.0	50.0	0.66	0.77	0.38	0.39
8.0	25.0	50.0	0.5	0.68	0.25	0.43000000000000005
9.0	41.0	50.0	0.82	0.92	0.6	0.32000000000000006
10.0	29.0	50.0	0.58	0.74	0.32	0.42
nan	nan	nan	nan	0.82	0.38	0.43999999999999995
nan	nan	nan	nan	0.67	0.28	0.39
nan	nan	nan	nan	0.91	0.55	0.36
nan	nan	nan	nan	0.73	0.3	0.43
nan	nan	nan	nan	0.65	0.25	0.4
nan	nan	nan	nan	0.84	0.5	0.33999999999999997
nan	nan	nan	nan	0.78	0.4	0.38
nan	nan	nan	nan	0.6	0.22	0.38

Таблиця Б.6.3.

Результати обчислених складності та дискримінативної здатності

№ Завдання	Коефіцієнт складності (P)	Дискримінативна здатність (D)
1.0	0.7	0.5
2.0	0.56	0.4
3.0	0.84	0.3999999999999999
4.0	0.6	0.35000000000000003
5.0	0.52	0.39999999999999997
6.0	0.76	0.35
7.0	0.66	0.39
8.0	0.5	0.43000000000000005
9.0	0.82	0.32000000000000006
10.0	0.58	0.42
11.0	0.64	0.43999999999999995
12.0	0.54	0.39
13.0	0.8	0.36
14.0	0.56	0.43
15.0	0.48	0.4
16.0	0.72	0.33999999999999997
17.0	0.62	0.38
18.0	0.44	0.38

Таблиця Б.6.4.

Обчислення надійності та валідності тесту

Метод оцінки	Обчислене значення
Коефіцієнт KR-20	0.9446991920623671
Коефіцієнт Альфа-Кронбаха	0.0
Кореляція тестових балів із зовнішніми критеріями	0.75

Методика «Ситуативні завдання» (авторська розробка) для вимірювання рівня сформованості діяльнісного компоненту готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів

Інструкція.

Шановні вчителі!

Вам пропонують педагогічні ситуації. Познайомившись зі змістом, необхідно вибрати з числа запропонованих варіантів реагування на подану ситуацію таку, яка з педагогічної точки зору найбільш правильна, на вашу думку. Якщо жоден із запропонованих варіантів відповідей вас не влаштовує, то можна указати свій у вільному рядку.

Блок ситуативних завдань:

Ситуація 1. У вашому класі під час виконання групового завдання виник конфлікт: один з учнів критикує інших за їхні ідеї, що викликає роздратування в групі. Як ви допоможете групі вирішити цей конфлікт та відновити робочу атмосферу?

1. Проведу обговорення, щоб учні самостійно вирішили конфлікт.
2. Застосую рольову гру для програвання ситуації та пошуку рішень.
3. Звернуся до авторитету вчителя та прийму рішення самостійно.
4. Ігноруватиму конфлікт, щоб діти самі знайшли вихід.
5. Запропоную групі змінити склад для уникнення подальших конфліктів.
6. Проведу зворотний зв'язок, підкресливши важливість поваги до думок інших.
7. _____

Ситуація 2. Один з учнів у групі займає домінуючу позицію, не даючи іншим висловлювати свої думки. Це заважає рівномірному розподілу ролей. Як ви допоможете групі працювати більш рівноправно?

1. Проведу індивідуальну бесіду з учнем-лідером, пояснивши важливість рівності.
2. Запропоную всім учням змінюватися ролями під час виконання завдань.
3. Залучу інших учнів до обговорення, щоб вони самі висловили свою позицію.
4. Проігнорую ситуацію, адже конфлікту немає.
5. Забороню учню-лідеру брати активну участь у груповій роботі.
6. Введу правила, які гарантують рівномірний розподіл ролей.
7. _____

Ситуація 3. До класу прийшов новий учень, який не знає інших дітей і поводить себе відсторонено. Учні неохоче залучають його до групової роботи. Які кроки ви зробите для сприяння його інтеграції в колектив?

1. Проведу інтерактивну гру, щоб познайомити учнів.
2. Призначу новачкові партнера для спільної роботи.
3. Організую активність, де новий учень буде лідером.
4. Надамо новачкові більше часу для адаптації без залучення до групи.
5. Проведу індивідуальну бесіду з новим учнем і класом.
6. Ігноруватиму ситуацію, щоб учень сам адаптувався.
7. _____

Ситуація 4. Під час обговорення теми в класі один з учнів постійно перебиває інших, не даючи їм висловитися. Як ви відреагуєте, щоб допомогти дитині розвинути повагу до думок інших?

1. Поясню важливість слухання інших на уроці.

2. Застосую правило «говорить лише той, у кого мікрофон».
3. Влаштую обговорення про повагу до думок інших.
4. Не втручатимуся, адже це навчить інших бути наполегливими.
5. Проведу індивідуальну бесіду з учнем.
6. Запропоную вправу, де кожен учень має висловитися, а інші повинні уважно слухати і переказати його думку.
7. _____

Ситуація 5. Ви помітили, що учні з високими досягненнями уникають працювати з тими, у кого рівень знань нижчий. Як ви організуєте роботу, щоб всі діти були включені в процес і розуміли важливість взаємодопомоги?

1. Розподілю завдання так, щоб сильніші допомагали слабшим.
2. Створю спільні завдання, які потребують участі всіх.
3. Поясню важливість співпраці на прикладі життєвих ситуацій.
4. Дозволю учням працювати самостійно, щоб уникнути конфліктів.
5. Розподілю учнів так, щоб слабкі залишалися в окремій групі.
6. Організую проєкт, де кожна група отримує завдання, яке залежить від рівня внеску кожного учасника.
7. _____

Ситуація 6. У вашому класі є кілька сором'язливих дітей, які уникають участі у групових обговореннях. Як ви допоможете їм стати активнішими в комунікації?

1. Створю умови для роботи в парах, щоб сором'язливі діти почувалися комфортніше.
2. Організую ігри, які поступово включатимуть сором'язливих дітей у групову діяльність.
3. Призначу сором'язливих учнів на ролі спостерігачів, щоб вони поступово адаптувались.
4. Ігноруватиму проблему, оскільки з часом діти адаптуються самі.
5. Проведу індивідуальні бесіди з сором'язливими дітьми, щоб виявити причини їхньої поведінки.
6. Використаю метод «ланцюжка запитань», щоб діти могли поступово висловлювати свої думки.
7. _____

Ситуація 7. Ви помітили, що один із учнів потребує допомоги у виконанні завдання, але інші не пропонують її. Як ви створите умови, щоб діти добровільно допомагали однокласникам?

1. Запропоную дітям гру, у якій виконання завдання залежить від взаємодопомоги.
2. Організую дискусію про важливість допомоги, навівши приклади з реального життя.
3. Під час уроку зверну увагу на учня, який потребує допомоги, і попрошу інших допомогти йому.
4. Призначу пару учнів, відповідальних за підтримку однокласника.
5. Організую групову роботу з чітким розподілом ролей, щоб завдання виконувалось разом.
6. Ігноруватиму проблему, щоб діти самостійно вирішили, чи допомагати однокласнику.
7. _____

Ситуація 8. Ви помітили, що учні неохоче працюють у командах, оскільки не бачать у цьому сенсу. Як ви переконаєте їх у важливості командної роботи?

1. Запропоную завдання, яке неможливо виконати індивідуально, лише через взаємодію.
2. Покажу приклад реальної ситуації, де співпраця допомогла досягти успіху.
3. Організую командну гру, наголосивши на важливості взаємодії для досягнення спільного результату.
4. Забороню учням працювати індивідуально.
5. Дозволю учням працювати поодиноці, якщо вони не хочуть брати участь у групі.
6. Проведу рефлексію після групової роботи, щоб учні усвідомили переваги співпраці.
7. _____

Ключ оцінювання

Відповіді на 4 бали: Найкраще демонструють розуміння ситуації, ефективно вирішують проблему, враховують інтереси та потреби учнів.

Відповіді на 3 бали: Частково ефективні, але потребують уточнень або адаптації.

Відповіді на 2 бали: Мають обмежену ефективність або не вирішують проблему повністю.

Відповіді на 1 бал: Показують ігнорування проблеми чи нав'язування рішення без пояснень.

Варіант	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
1	4	4	4	4	4	4	4	4
2	4	4	4	4	4	4	4	4
3	3	3	4	3	3	3	3	2
4	1	1	2	1	1	1	1	3
5	2	2	3	3	2	4	4	1
6	4	4	1	4	4	4	4	1
7								

Рівні готовності визначаються на основі середнього балу, отриманого за всі кейс-завдання. Кожен варіант відповіді оцінюється за шкалою від 1 до 4 балів, що дозволяє оцінити якість прийнятих рішень.

Алгоритм розрахунку рівня готовності вчителів

1. Підрахуйте загальну кількість балів за всі ситуації.
2. Розділіть загальну кількість балів на кількість ситуацій (щоб отримати середній бал).
3. Визначте рівень готовності відповідно до шкали.

Шкала рівнів готовності вчителів за результатами розв'язання кейс-завдань

1. **Високий рівень (3.6–4 бали):**
 - Учитель демонструє високий рівень педагогічної компетентності.
 - Відповіді відображають ефективність, адаптивність і педагогічну доцільність.
 - Учитель успішно враховує індивідуальні та групові потреби учнів, пропонуючи інноваційні та практичні рішення.
2. **Достатній рівень (2.6–3.5 бали):**
 - Учитель показує здатність вирішувати більшість ситуацій ефективно.

- Деякі рішення можуть бути недостатньо розгорнутими або не повністю враховувати всі аспекти.

- Потребує додаткових знань або навичок для оптимізації підходів до складних ситуацій.

3. Середній рівень (1.6–2.5 бали):

- Учитель демонструє базові знання, але не завжди успішно використовує їх на практиці.

- Рішення часто поверхневі, не враховують глибоких причин проблеми.

- Необхідна суттєва допомога та навчання для покращення результатів.

4. Початковий рівень (0–1.5 балів):

- Відповіді свідчать про недостатній рівень готовності.

- Учитель ігнорує ключові аспекти проблеми або пропонує невідповідні рішення.

- Потребує значної роботи над підвищенням кваліфікації та педагогічної майстерності.

Додаток Б.8.**Методика експертного оцінювання діяльнісного компоненту готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів****Мета методики:**

Оцінка діяльнісного компоненту готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів через експертний аналіз їхніх професійних дій у педагогічній діяльності.

Завдання методики:

1. Визначити рівень сформованості діяльнісного компоненту готовності вчителя.
2. Виявити сильні та слабкі сторони в педагогічній діяльності.
3. Надати рекомендації для вдосконалення професійної діяльності.

Структура методики:

Методика складається з двох основних частин:

1. **Критерії та показники оцінювання.**
2. **Інструмент для експертного оцінювання.**

1. Критерії та показники оцінювання**1.1. Організація соціально-орієнтованої діяльності учнів**

- Вміння організувати групову та парну роботу для розвитку співпраці.
- Використання інтерактивних методів навчання (ігрові методи, проєктна діяльність тощо).

- Залучення учнів до вирішення соціальних проблем (шкільного чи класного рівня).

1.2. Формування комунікативних навичок

- Здатність створювати умови для розвитку ефективного спілкування між учнями.

- Впровадження вправ для розвитку активного слухання, аргументованого висловлювання думок.

- Вміння моделювати ситуації для навчання конструктивного вирішення конфліктів.

1.3. Розвиток соціальної відповідальності

- Залучення учнів до заходів, спрямованих на формування відповідальності (догляд за природою, допомога іншим тощо).

- Підтримка ініціатив, пов'язаних із взаємодопомогою та співпрацею.

1.4. Застосування соціальних цінностей в освітньому процесі

- Інтеграція у зміст уроків тем, пов'язаних із соціальною відповідальністю.
- Демонстрація вчителем прикладів поведінки, що відповідає соціальним нормам і цінностям.

2. Інструмент для експертного оцінювання**2.1. Шкала оцінювання**

Експерт оцінює дії вчителя за кожним показником за чотирьохбальною шкалою:

- 4 – високий рівень: Діяльність повністю відповідає критерію.
- 3 – достатній рівень: Переважна відповідність критерію, є незначні недоліки.
- 2 – середній рівень: Часткова відповідність критерію, є помітні недоліки.
- 1 – початковий рівень: Мінімальна відповідність критерію, необхідне значне вдосконалення.

2.2. Експертна карта

Критерій	Показник	Оцінка (1–5)	Коментар експерта
Організація соціально-орієнтованої діяльності учнів	Вміння організувати групову та парну роботу		
	Використання інтерактивних методів навчання		
	Залучення до вирішення соціальних проблем		
Формування комунікативних навичок	Створення умов для ефективного спілкування		
	Розвиток навичок конструктивного вирішення конфліктів		
Розвиток соціальної відповідальності	Підтримка ініціатив співпраці та взаємодопомоги		
	Залучення до соціально відповідальних заходів		
Застосування соціальних цінностей	Інтеграція соціально важливих тем в уроки		
	Демонстрація соціальних норм у власній поведінці		
ВСЬОГО:			

2.3. Узагальнення результатів

1. Підрахуйте середню оцінку за кожним критерієм.
2. Узагальніть середній бал для всієї діяльності вчителя.

3. Інтерпретація результатів

- **4.5 – 5.0:** високий рівень готовності. Вчитель демонструє значні успіхи у формуванні соціальної компетентності учнів.
- **3.5 – 4.4:** достатній рівень готовності. Вчитель здатний ефективно виконувати завдання, але є певні аспекти для вдосконалення.
- **2.5 – 3.4:** середній рівень готовності. Необхідна додаткова підготовка та робота над певними компетенціями.
- **1.0 – 2.4:** початковий рівень готовності. Рекомендується пройти спеціальне навчання або консультації.

4. Рекомендації для вдосконалення

1. Розробка та впровадження тренінгів для вчителів з розвитку комунікативних і соціальних навичок.
2. Впровадження наставницьких програм, де досвідчені педагоги можуть допомагати молодим колегам у формуванні необхідних умінь.
3. Проведення семінарів з інтерактивних методів навчання та організації соціально-орієнтованої діяльності.

Методика «Самооцінка професійної діяльності педагога»

1. Шкала самооцінки професійних умінь з формування соціальної компетентності учнів

Мета:

Цей інструмент допомагає педагогам оцінити свої навички у формуванні соціальної компетентності учнів, виявити сильні сторони та сфери для вдосконалення.

Інструкція:

Шановні вчителі! Прочитайте кожне твердження та оцініть, наскільки воно відповідає вашій педагогічній діяльності. Використовуйте наступну шкалу для оцінки:

- 1 – зовсім не згоден.
- 2 – скоріше не згоден.
- 3 – важко сказати.
- 4 – скоріше згоден.
- 5 – повністю згоден.

Після завершення підрахуйте середній бал для кожної компетентності.

Шкала

1. Комунікативна компетентність

1.1. Я організую діяльність учнів, яка сприяє розвитку навичок ефективного спілкування.

1.2. Я створюю умови для відкритого обговорення питань між учнями.

1.3. Я надаю учням індивідуальні рекомендації щодо покращення комунікативних навичок.

1.4. Я сприяю формуванню поваги до думок інших у колективі.

2. Емоційна компетентність

2.1. Я допомагаю учням усвідомлювати та управляти своїми емоціями.

2.2. Я підтримую емоційно комфортну атмосферу в класі.

2.3. Я заохочую учнів до прояву емпатії та розуміння почуттів інших.

3. Соціальна взаємодія

3.1. Я організую групові проекти, які сприяють розвитку співпраці між учнями.

3.2. Я підтримую ініціативи учнів, спрямовані на взаємодопомогу.

3.3. Я оцінюю участь кожного учня у колективній роботі.

4. Вирішення конфліктів

4.1. Я навчаю учнів конструктивно вирішувати конфліктні ситуації.

4.2. Я допомагаю учням розуміти причини конфліктів і шукати компроміси.

4.3. Я підтримую учнів у відновленні дружніх відносин після конфліктів.

5. Підтримка соціальних цінностей

5.1. Я інтегрую в уроки теми, пов'язані з соціальною відповідальністю.

5.2. Я демонструю власним прикладом повагу до соціальних цінностей.

5.3. Я сприяю усвідомленню учнями важливості соціальних норм і правил.

Підрахунок результатів:

1. Підрахуйте середній бал для кожної компетентності (середнє арифметичне всіх відповідей у секції).

2. Інтерпретація результатів:

- 4.1–5: Високий рівень компетентності.
- 3–4: Середній рівень компетентності, є можливість для вдосконалення.
- Менше 3: Початковий рівень компетентності, потребує розвитку.

Рекомендації:

1. Проаналізуйте компетентності з найнижчими оцінками та визначте шляхи їх покращення.
2. Впроваджуйте інтерактивні методики, що сприяють формуванню соціальної компетентності учнів.
3. Розгляньте можливість участі у тренінгах чи семінарах для вдосконалення професійних навичок.

2. Анкета для самооцінювання вчителів «Формувальне оцінювання у моїй педагогічній практиці»

Інструкція:

Ця анкета допоможе вам оцінити ваш рівень використання формувального оцінювання у педагогічній практиці. Відповідайте на запитання чесно, адже це допоможе вам побачити свої сильні та слабкі сторони. Це сприятиме визначенню вашої особистої траєкторії професійного вдосконалення.

Оцініть кожне твердження за шкалою від 1 до 5, де:

- 1 – зовсім не характерно для мене.
- 2 – радше не характерно.
- 3 – частково характерно.
- 4 – радше характерно.
- 5 – повністю характерно.

Блок 1. Використання формувального оцінювання

1. Я завжди надаю учням зворотній зв'язок про їхні досягнення.
2. Я використовую методи, які допомагають учням зрозуміти свої сильні та слабкі сторони (наприклад, «світлофор», «складові успіху»).
3. Я заохочую учнів до визначення власних цілей для навчання.
4. Формувальне оцінювання є невід'ємною частиною мого планування уроків.
5. Я адаптую інструменти оцінювання до індивідуальних потреб учнів.

Блок 2. Самооцінювання та взаємооцінювання

6. Я залучаю учнів до самооцінювання їхніх робіт.
7. Я використовую практики взаємооцінювання між учнями на уроках.
8. Я проводжу навчання учнів методам самооцінювання та взаємооцінювання.
9. Учні активно беруть участь у визначенні критеріїв оцінювання.
10. Я заохочую учнів до аналізу своїх помилок і способів їх виправлення.

Блок 3. Рефлексія та розвиток

11. Я аналізую результати формувального оцінювання для покращення освітнього процесу.
12. Я використовую результати оцінювання для коригування навчальних планів.
13. Я обговорюю з учнями їхні успіхи та складнощі на основі формувального оцінювання.
14. Я регулярно рефлексую над власною практикою формувального оцінювання.
15. Я шукаю нові методики та підходи для вдосконалення формувального оцінювання.

Оцінювання рівня:

Підрахуйте загальну кількість балів за всі твердження.

Інтерпретація результатів:

15–30 балів: Початковий рівень. Ви лише починаєте використовувати формувальне оцінювання у своїй практиці.

31–45 балів: Середній рівень. Ви застосовуєте основні інструменти формувального оцінювання, але є простір для вдосконалення.

46–75 балів: Високий рівень. Ви систематично та ефективно використовуєте формувальне оцінювання, постійно вдосконалюючи свою практику.

Шкала само ефективності (GSE) (авт. Р. Шварцер, М. Єрусалем) [33]

Тест розроблений для оцінки загальної самоефективності, тобто віри людини у свої здібності впоратися з різними ситуаціями та завданнями.

Обладнання: бланк методики з 10 судженнями для оцінки.

Особливості процедури: отримані результати тестування корисно співвіднести з показниками інших методик, зокрема тестів, спрямованих на вивчення впевненості в собі, самооцінки. Слід спробувати знайти взаємозв'язок між результатами різних тестів, звернувши увагу на те, які якості та риси людини можуть доповнюватися або компенсуватися іншими.

Інструкція: «Оцініть вислови ступеня своєї згоди з ними і поставте будь-який знак у графі з умовними позначеннями:

- 1 - абсолютно невірно;
- 2 - чи це вірно;
- 3 - швидше за все вірно;
- 4 - абсолютно вірно».

Бланк методики

1. Якщо я постараюся як слід, то завжди знайду рішення навіть складної проблеми
2. Якщо мені щось заважає, то я все ж знаходжу шляхи досягнення своєї мети
3. Мені досить просто вдається досягти своїх цілей
4. В несподіваних ситуаціях я завжди знаю, як я повинен себе вести
5. При непередбачено виникають труднощі я вірю, що зможу з ними впоратися
6. Якщо я докладу досить зусиль, то зможу впоратися з більшістю проблем
7. Я готовий до будь-яких труднощів, оскільки покладаюся на власні здібності
8. Якщо переді мною постає якась проблема, то я знаходжу кілька варіантів її вирішення
9. Я можу що-небудь придумати навіть у безвихідних, на перший погляд ситуаціях
10. Я зазвичай здатний тримати ситуацію під контролем

Обробка результатів:

- «абсолютно неправильно» - 1 бал;
- «наверяд чи це вірно» - 2 бали;
- «швидше за все, вірно» - 3 бали;
- «абсолютно вірно» - 4 бали.

Кількість балів складається. Показники до 27 балів свідчать про низьку самоефективності; 27-35 - показники середньої самоефективності, більше 35 високою.

Додаток Б.11.

**Результати діагностування вчителів початкових класів в ході
констатувального етапу педагогічного експерименту та обробка його
результатів**

Таблиця Б.11.1.

Результати діагностики рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту

Г1

констатувальний етап

*В – високий рівень готовності, Д – достатній рівень готовності, С – середній рівень
готовності, Н – початковий рівень готовності.*

Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень
1	Д	31	Д	61	Д	91	Д
2	В	32	С	62	С	92	Д
3	С	33	Д	63	В	93	В
4	С	34	В	64	С	94	Д
5	Д	35	С	65	Д	95	Д
6	Д	36	С	66	Н	96	В
7	Д	37	В	67	Д	97	Н
8	В	38	В	68	С	98	С
9	С	39	С	69	В	99	В
10	Н	40	Д	70	С	100	Д
11	С	41	С	71	Д	101	С
12	С	42	Н	72	С	102	В
13	Д	43	С	73	В	103	С
14	С	44	С	74	Д	104	С
15	В	45	В	75	Д	105	Н
16	Д	46	Д	76	С	106	С
17	С	47	С	77	В	107	С
18	В	48	С	78	В	108	Д
19	С	49	Д	79	С	109	С
20	Д	50	С	80	Д	110	С
21	С	51	С	81	В	111	Д
22	Д	52	В	82	С	112	С
23	В	53	С	83	С	113	В
24	Д	54	С	84	С	114	С
25	Д	55	Н	85	В	115	С
26	С	56	Д	86	С	116	С
27	В	57	С	87	Н	117	В
28	С	58	Д	88	С	118	Д
29	Д	59	С	89	Д	119	Д
30	С	60	С	90	С	120	С

Таблиця Б.11.2.

**Результати діагностики рівня сформованості когнітивного компоненту
Г1**

констатувальний етап

*В – високий рівень готовності, Д – достатній рівень готовності, С – середній рівень
готовності, Н – початковий рівень готовності.*

Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень
1	В	31	С	61	В	91	Д
2	Н	32	Д	62	Д	92	С
3	С	33	С	63	С	93	В
4	Д	34	Д	64	С	94	Д
5	В	35	В	65	С	95	С
6	Д	36	С	66	Н	96	Д
7	С	37	Д	67	Д	97	Д
8	Д	38	В	68	Д	98	Н
9	Д	39	Н	69	С	99	Д
10	Н	40	Д	70	Д	100	С
11	С	41	С	71	Н	101	С
12	Д	42	Д	72	В	102	Д
13	Д	43	Н	73	Д	103	Д
14	С	44	В	74	Н	104	С
15	В	45	Д	75	С	105	В
16	Д	46	С	76	В	106	В
17	С	47	С	77	Д	107	Н
18	В	48	Д	78	С	108	Д
19	Д	49	С	79	Д	109	Д
20	С	50	Д	80	В	110	С
21	Д	51	В	81	В	111	В
22	В	52	Н	82	Д	112	Д
23	В	53	С	83	С	113	Н
24	С	54	В	84	Д	114	Д
25	Д	55	Д	85	С	115	Д
26	Н	56	С	86	С	116	С
27	Д	57	В	87	С	117	В
28	С	58	Н	88	Д	118	Д
29	В	59	Д	89	Н	119	С
30	Д	60	С	90	Д	120	В

Таблиця Б.11.3.

**Результати діагностики рівня сформованості діяльнісного компоненту
Г1**

констатувальний етап

*В – високий рівень готовності, Д – достатній рівень готовності, С – середній рівень
готовності, Н – початковий рівень готовності.*

Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень
1	С	31	С	61	С	91	С
2	Д	32	Д	62	В	92	В
3	С	33	С	63	С	93	Д
4	В	34	Н	64	В	94	Н
5	С	35	С	65	Д	95	С
6	Н	36	В	66	С	96	В
7	Д	37	С	67	Д	97	Д
8	С	38	С	68	В	98	Д
9	Н	39	Д	69	С	99	С
10	С	40	С	70	Н	100	Н
11	Д	41	Н	71	С	101	С
12	С	42	С	72	В	102	Д
13	С	43	Н	73	Д	103	Д
14	В	44	С	74	С	104	С
15	Д	45	В	75	Н	105	В
16	Д	46	С	76	Д	106	Н
17	Д	47	Д	77	Д	107	С
18	С	48	Д	78	Н	108	Д
19	С	49	Д	79	С	109	Д
20	В	50	В	80	Д	110	С
21	Д	51	В	81	С	111	Н
22	С	52	Н	82	Д	112	С
23	Н	53	С	83	В	113	В
24	Д	54	С	84	Д	114	С
25	Д	55	В	85	Д	115	Н
26	В	56	С	86	Н	116	Д
27	С	57	С	87	Д	117	С
28	Н	58	Н	88	Д	118	В
29	С	59	Д	89	В	119	Д
30	Д	60	С	90	С	120	Д

Таблиця Б.11.4.

**Результати діагностики рівня сформованості особистісно-рефлексивного компоненту
Г1**

констатувальний етап

*В – високий рівень готовності, Д – достатній рівень готовності, С – середній рівень
готовності, Н – початковий рівень готовності.*

Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень
1	Н	31	Д	61	Н	91	Д
2	В	32	Н	62	В	92	Н
3	В	33	Д	63	Д	93	Д
4	Н	34	Н	64	Н	94	Н
5	В	35	В	65	В	95	В
6	Н	36	Н	66	Н	96	В
7	Д	37	Д	67	Н	97	Д
8	Д	38	Д	68	В	98	Н
9	Н	39	Н	69	В	99	Д
10	В	40	Д	70	Д	100	В
11	Д	41	В	71	Д	101	В
12	Н	42	В	72	Н	102	Д
13	Д	43	Н	73	В	103	Н
14	В	44	В	74	Д	104	Д
15	В	45	Д	75	Н	105	Н
16	В	46	Н	76	Д	106	В
17	Д	47	Н	77	В	107	Н
18	Н	48	Д	78	В	108	В
19	Д	49	В	79	Д	109	Д
20	Д	50	Д	80	В	110	Н
21	Д	51	Н	81	Д	111	Д
22	Н	52	Д	82	Н	112	В
23	Д	53	Н	83	Д	113	В
24	Н	54	Д	84	Н	114	Н
25	Д	55	В	85	Д	115	Д
26	Н	56	В	86	Н	116	Д
27	В	57	Н	87	Д	117	Н
28	Н	58	Д	88	В	118	В
29	Д	59	Н	89	Д	119	В
30	В	60	Д	90	Н	120	В

Таблиця Б 11.5.

**Результати діагностики рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту
Г2**

констатувальний етап

*В – високий рівень готовності, Д – достатній рівень готовності, С – середній рівень
готовності, Н – початковий рівень готовності.*

Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень
1	Н	33	Н	65	С	97	С
2	С	34	С	66	С	98	С
3	С	35	Д	67	Д	99	Д
4	Д	36	Д	68	Д	100	Д
5	Д	37	В	69	В	101	Д
6	Д	38	В	70	С	102	В
7	Д	39	С	71	Д	103	Д
8	В	40	Д	72	С	104	С
9	С	41	С	73	В	105	Н
10	Н	42	Н	74	Д	106	С
11	В	43	С	75	Д	107	С
12	С	44	В	76	С	108	Д
13	Д	45	В	77	В	109	В
14	С	46	Д	78	В	110	С
15	В	47	С	79	С	111	Д
16	Д	48	С	80	Д	112	С
17	С	49	Д	81	В	113	В
18	В	50	С	82	С	114	С
19	С	51	С	83	С	115	С
20	Д	52	В	84	С	116	Д
21	С	53	С	85	В	117	В
22	Д	54	С	86	С	118	Н
23	В	55	Н	87	Н	119	Д
24	Д	56	Д	88	С	120	С
25	Д	57	Д	89	Д	121	В
26	С	58	Д	90	С	122	С
27	В	59	С	91	Д	123	Д
28	С	60	Д	92	Д	124	С
29	Д	61	Д	93	В	125	Д
30	С	62	С	94	Д	126	Д
31	Д	63	В	95	Д		
32	С	64	С	96	В		

Таблиця Б.11.6.

**Результати діагностики рівня сформованості когнітивного компоненту
Г2**

констатувальний етап

*В – високий рівень готовності, Д – достатній рівень готовності, С – середній рівень
готовності, Н – початковий рівень готовності.*

Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень
1	С	33	С	65	С	97	С
2	С	34	Н	66	Н	98	Н
3	Н	35	В	67	Д	99	Д
4	Д	36	С	68	Д	100	С
5	В	37	Д	69	С	101	С
6	Д	38	В	70	Д	102	С
7	С	39	Н	71	Н	103	Д
8	Д	40	Д	72	В	104	С
9	Д	41	С	73	Д	105	В
10	Н	42	Д	74	Н	106	Д
11	С	43	Н	75	С	107	Н
12	Д	44	В	76	В	108	Д
13	С	45	Д	77	Д	109	Д
14	С	46	С	78	С	110	С
15	Д	47	С	79	Д	111	В
16	Д	48	Д	80	В	112	Д
17	С	49	С	81	В	113	Н
18	В	50	В	82	Д	114	Д
19	Д	51	В	83	С	115	Д
20	С	52	Н	84	С	116	С
21	Д	53	С	85	С	117	В
22	В	54	В	86	Н	118	Д
23	В	55	Д	87	С	119	С
24	С	56	С	88	Д	120	В
25	Д	57	В	89	Н	121	С
26	Н	58	Н	90	Д	122	Д
27	Д	59	Д	91	Д	123	Д
28	С	60	С	92	С	124	С
29	В	61	В	93	В	125	Н
30	Д	62	Д	94	Д	126	С
31	С	63	С	95	С		
32	Д	64	С	96	Д		

Таблиця Б.11.7.

**Результати діагностики рівня сформованості діяльнісного компоненту
Г2**

констатувальний етап

*В – високий рівень готовності, Д – достатній рівень готовності, С – середній рівень
готовності, Н – початковий рівень готовності.*

Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень
1	С	33	С	65	Д	97	Д
2	Д	34	Д	66	Д	98	Д
3	С	35	С	67	В	99	С
4	В	36	В	68	В	100	С
5	С	37	С	69	С	101	С
6	В	38	С	70	Н	102	Д
7	Д	39	В	71	С	103	Д
8	С	40	С	72	В	104	С
9	Н	41	Д	73	Д	105	В
10	С	42	С	74	С	106	Н
11	Д	43	Н	75	Н	107	С
12	С	44	С	76	Д	108	Д
13	С	45	В	77	Д	109	Д
14	В	46	С	78	Н	110	С
15	Д	47	Д	79	С	111	Н
16	Д	48	В	80	Д	112	С
17	Д	49	Д	81	С	113	В
18	С	50	В	82	Д	114	С
19	С	51	В	83	В	115	С
20	В	52	Н	84	Д	116	Д
21	Д	53	С	85	Д	117	С
22	С	54	С	86	Н	118	В
23	Н	55	В	87	Д	119	Д
24	Д	56	С	88	Д	120	Д
25	Д	57	С	89	В	121	С
26	В	58	В	90	С	122	Д
27	С	59	Д	91	С	123	В
28	Н	60	С	92	В	124	В
29	С	61	С	93	Д	125	Д
30	Д	62	В	94	Н	126	С
31	С	63	С	95	С		
32	Д	64	В	96	В		

Таблиця Б.11.8.

**Результати діагностики рівня сформованості особистісно-рефлексивного компоненту
Г2**

констатувальний етап

*В – високий рівень готовності, Д – достатній рівень готовності, С – середній рівень
готовності, Н – початковий рівень готовності.*

Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень
1	Д	33	Д	65	Д	97	Д
2	Д	34	Д	66	Д	98	Д
3	В	35	В	67	Н	99	Д
4	Н	36	Н	68	В	100	В
5	В	37	Д	69	В	101	В
6	Н	38	Д	70	Д	102	Д
7	Д	39	Н	71	Д	103	Н
8	Д	40	Д	72	Н	104	Д
9	Н	41	В	73	В	105	Н
10	В	42	В	74	Д	106	В
11	Д	43	Н	75	Н	107	Н
12	Н	44	В	76	Д	108	В
13	Д	45	Д	77	В	109	Д
14	В	46	Д	78	В	110	Н
15	В	47	Н	79	Д	111	Д
16	В	48	Д	80	В	112	В
17	Д	49	В	81	Д	113	В
18	Н	50	Д	82	Н	114	Н
19	Д	51	Н	83	Д	115	Д
20	Д	52	Д	84	Н	116	Д
21	Д	53	Н	85	Д	117	Н
22	Н	54	Д	86	Н	118	В
23	Д	55	В	87	Д	119	Д
24	Н	56	В	88	В	120	Д
25	Д	57	Н	89	Д	121	Д
26	Н	58	Д	90	Н	122	Д
27	В	59	Д	91	Д	123	В
28	Н	60	Д	92	Н	124	В
29	Д	61	Н	93	Д	125	Н
30	В	62	В	94	Н	126	Д
31	Д	63	Д	95	В		
32	Н	64	Н	96	В		

Таблиця Б.11.9.1.

**Результати діагностування рівня сформованості мотиваційного компоненту.
Методика «Полярне шкалування» на констатувальному етапі дослідження**

Група	Рівень у %			
	високий	достатній	задовільний	початковий
Г1	19,5	29,5	44,5	6,5
Г2	19,5	34	39,5	7

Таблиця Б.11.9.3.

**Розподіл рівнів мотивації на констатувальному етапі експерименту за результатами
методики Т. Елерса «Мотивація досягнення успіху»**

Група	Рівень мотивації у %			
	високий	помірний	середній	низький
Г1	6,2	46,3	39,2	8,3
Г2	5,2	35,6	48,1	11,1

Таблиця Б.11.9.3.

**Результати діагностування рівня сформованості когнітивного компоненту
на констатувальному етапі дослідження**

Група	Рівень у %			
	високий	достатній	задовільний	початковий
Г1	20,3	38,7	29	12
Г2	19,4	35,6	32,3	12,7

Таблиця Б.11.9.4.

**Результати діагностики рівня сформованості діяльнісного компоненту.
Методика «Ситуативні завдання» на констатувальному етапі дослідження**

Група	Рівень у %			
	високий	достатній	задовільний	початковий
Г1	17,3	31,4	36,3	15
Г2	17,6	26,6	41,9	13,9

Таблиця Б.11.9.5.

**Результати діагностики рівня сформованості діяльнісного компоненту.
Методика «Експертна оцінка» на констатувальному етапі дослідження**

Група	Рівень у %			
	високий	достатній	задовільний	початковий
Г1	17,3	31,4	36,3	15,0
Г2	21,85	31,55	37,25	9,35

Таблиця Б.11.9.6.

**Результати діагностики рівня сформованості діяльнісного компоненту за шкалою
самооцінювання професійної діяльності на констатувальному етапі дослідження**

Група	Рівень у %			
	високий	достатній	задовільний	низький
Г1	20,3	38,7	29	12
Г2	19,4	35,6	32,3	12,7

Таблиця Б.11.9.7.

Результати діагностики рівня сформованості особистісно-рефлексивного компоненту. Авторська методика «Рефлексія і самооцінювання» на констатувальному етапі дослідження

Група	Рівень у %			
	високий	достатній	задовільний	початковий
Г1	24,2	37,9	30,8	7,03
Г2	26,5	36,1	32,6	4,1

Таблиця Б.11.9.8.

Результати діагностики рівня сформованості особистісно-рефлексивного компоненту за методикою GSE на констатувальному етапі дослідження

Група	Рівень у %		
	високий	середній	низький
Г1	30,8	47,9	21,3
Г2	29,1	46,2	24,7

Додаток В. 1.

**Аналіз підходів до визначення змісту педагогічних умов у підготовці
вчителів/майбутніх вчителів початкових класів до професійної
діяльності**

№	Автор	Педагогічні умови
1.	Будник О. [14]	<p>1. Цілісність та системність професійної підготовки – передбачає єдність мети, завдань, змісту, форм і методів її реалізації.</p> <p>2. Гуманістичний підхід до організації та управління процесом підготовки майбутніх учителів.</p> <p>3. Поетапне соціально-педагогічне спрямування змісту педагогічної освіти на формування морально-естетичних і соціально-комунікативних компонентів готовності.</p> <p>4. Посилення уваги до когнітивного та мотиваційного компонентів готовності студентів до педагогічної взаємодії.</p> <p>5. Проектування соціально-виховного середовища у ВНЗ, що сприятиме формуванню позитивного соціально-виховного впливу на студентів</p>
2.	Варецька О. [21; 22]	<p>1. Цілісність професійної підготовки – важливо забезпечити єдність мети, завдань, змісту, форм і методів підготовки, що сприятиме всебічному розвитку вчителів.</p> <p>2. Поетапне вирішення завдань – слід поетапно розвивати морально-естетичні та соціально-комунікативні компоненти готовності, адаптуючи зміст педагогічних дисциплін.</p> <p>3. Розвиток мотиваційної та когнітивної складових – акцент на формуванні внутрішньої мотивації до соціально-педагогічної діяльності та розвитку когнітивних умінь.</p> <p>4. Посилення діяльнісно-технологічної підготовки – необхідно звернути увагу на підвищення практичних умінь і готовності до творчої діяльності.</p> <p>5. Гуманізація професійної підготовки – важливо створювати позитивне соціально-виховне середовище, що сприяє розвитку вчителів як професіоналів.</p> <p>6. Практична підготовка – організація виробничої практики з урахуванням завдань професійної підготовки, що створює умови для розвитку професійних умінь і творчих здібностей майбутніх педагогів</p>
3.	Гончарук О. [48]	<p>1. Цілеспрямована позитивна мотивація студентів до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів в інноваційному середовищі закладів вищої освіти.</p> <p>2. Удосконалення змісту професійної підготовки студентів до організації дозвілля учнів початкової школи, що містить тематичне оновлення навчальних дисциплін, розвиток відповідних компетенцій.</p> <p>3. Застосування інтерактивних та інтегрованих педагогічних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів, що сприяє ефективній організації</p>

Продовження додатка В.1

№	Автор	Педагогічні умови
		<p>дозвіллевої діяльності молодших школярів.</p> <p>4. Інтеграція управління та самоуправління суб'єктів системи підготовки майбутніх учителів початкової школи для досягнення більш ефективного освітнього процесу</p>
4.	Гуркова Т. [54]	<p>1. Формування позитивної мотивації вчителів до реалізації діалогових форм навчання. Це досягається через подолання стереотипів щодо неефективності їх застосування та розвиток внутрішньої мотивації до професійного зростання.</p> <p>2. Збагачення змісту післядипломної педагогічної освіти, яке передбачає впровадження діалогових форм навчання як у курсовий, так і в міжкурсний періоди, що забезпечує глибше розуміння та засвоєння нових методів.</p> <p>3. Здійснення науково-методичного супроводу реалізації діалогових форм навчання, що містить підтримку викладачів через консультування, тренінги та майстер-класи, які сприяють кращій підготовці та впровадженню цих форм у практику</p>
5.	Ковальчук М. [71]	<p>1. Створення спеціального інформаційного середовища – це середовище, що сприяє усвідомленню студентами цінності та необхідності використання сучасних технологій, включаючи мультимедійні навчальні системи, у навчальному процесі.</p> <p>2. Формування відповідних знань, умінь і навичок – забезпечення майбутніх учителів необхідними компетенціями для застосування новітніх технологій у своїй професійній діяльності.</p> <p>3. Впровадження мультимедійних технологій у освітній процес – включення елементів мультимедіа у викладання різних дисциплін, що підвищує ефективність навчання і допомагає студентам опанувати сучасні методи викладання.</p> <p>4. Підготовка майбутніх учителів до створення авторських мультимедійних продуктів – розвиток навичок, необхідних для самостійного створення навчальних матеріалів з використанням мультимедіа, що підвищує їхню професійну компетентність.</p>
6.	Колбіна Л. [74]	<p>1. Забезпечення домінування соціально-ціннісного мотиву у структурі мотиваційно-настановчої педагогічної діяльності. Це передбачає орієнтацію педагогічного процесу на формування ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів.</p> <p>2. Обізнаність студентів з особливостями формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів. Це містить підготовку студентів до розуміння і застосування педагогічних методів, що сприяють формуванню у дітей соціально значущих цінностей.</p> <p>3. Створення атмосфери емоційної насиченості навчально-виховної роботи. Важливо створити середовище, яке сприяє</p>

Продовження додатка В.1

№	Автор	Педагогічні умови
		емоційному залученню студентів у освітній процес і допомагає їм опанувати уміння і навички, необхідні для формування ціннісних орієнтацій у дітей.4. Залучення студентів до діяльності з оцінювання та самооцінювання власної підготовки. Це передбачає участь студентів у рефлексивних практиках, що допомагають їм краще зрозуміти і оцінити власний рівень готовності до педагогічної діяльності.
7.	Костенко Р. [79]	<p>1. Забезпечення аксіологічної освіти - спрямованої на формування системи соціальних уявлень та ціннісних орієнтацій у студентів, що сприяє розвитку їхнього професійного світогляду та готовності до педагогічної діяльності.</p> <p>2. Стимулювання мотиваційно-потребнісної сфери - підвищення рівня мотивації студентів до професійного саморозвитку та активної участі у навчальному процесі.</p> <p>3. Максимальне залучення студентів до соціально-активної діяльності - це забезпечує практичний досвід і формує навички, необхідні для ефективної роботи з учнями.</p>
8.	Ліннік О. [86]	<p>1. Системний підхід до навчання - забезпечення цілісного підходу до формування професійної компетентності майбутніх учителів, що містить всі аспекти педагогічної діяльності.</p> <p>2. Поєднання теоретичних знань із практичними навичками через організацію виробничої практики та активне використання інтерактивних методів навчання.</p> <p>3. Створення професійно зорієнтованого освітнього середовища - середовище, яке сприяє розвитку суб'єктності студентів і формуванню у них суб'єкт-суб'єктної взаємодії.</p> <p>4. Розвиток особистісно-орієнтованого підходу - формування індивідуальних освітніх траєкторій, що відповідають особистісним потребам і професійним цілям кожного студента.</p>
9.	Марко М. [97]	<p>1. Розвиток позитивної мотивації студентів до застосування навчально-ігрових технологій шляхом включення їх у квазіпрофесійну діяльність, що дозволяє змодельовати проблемні ситуації, які виникають в реальній практиці викладання в початковій школі;</p> <p>2. Відбір і реалізація змісту навчальних дисциплін, орієнтованих на формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій, на основі інтеграції загальнопедагогічних, методичних і спеціальних (ігротехнічних) знань;</p> <p>3. Посилення практичної спрямованості процесу професійної підготовки, що ґрунтується на принципах варіативності та взаємозв'язку традиційних й інноваційних методів, форм (аудиторних і позааудиторних) і видів (навчально-пізнавальної, навчально-практичної та</p>

Продовження додатка В.1

№	Автор	Педагогічні умови
		самостійної практичної) діяльності, які забезпечують інтеграцію компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій у професійній діяльності.
10.	Муковіз О. [103]	<p>1. Якісне організаційно-технічне забезпечення - це передбачає використання сучасних технологій та інструментів для підтримки дистанційного навчання, що дозволяє ефективно передавати знання та забезпечувати взаємодію між учасниками освітнього процесу.</p> <p>2. Особистісно зорієнтоване навчально-методичне забезпечення - ця умова акцентує увагу на індивідуалізації підходу до навчання, де враховуються потреби, рівень підготовки та професійні цілі кожного вчителя.</p> <p>3. Неперервний психолого-педагогічний супровід - постійний моніторинг і підтримка вчителів у процесі навчання, що сприяє їхньому професійному розвитку та адаптації до нових освітніх умов.</p> <p>Інтеграція змісту навчання з професійною діяльністю - забезпечення практичної спрямованості дистанційного навчання, де навчальний матеріал інтегрується з реальними педагогічними завданнями та викликами, з якими стикаються вчителі в їхній професійній діяльності</p>
11.	Муращенко О. [107]	<p>1. Створення інтеграційного освітнього простору в закладах післядипломної педагогічної освіти, що сприяє формуванню готовності вчителів до реалізації інтегрованого навчання молодших школярів.</p> <p>2. Структурування змісту підготовки шляхом розробки модульних програм, які враховують специфіку інтегрованого навчання.</p> <p>3. Розвиток професійної мобільності вчителів через впровадження активних методів навчання та технологій діяльнісного підходу, що дозволяє вчителям ефективніше адаптуватися до вимог сучасної початкової освіти.</p>
12.	Нестеренко М. [109]	<p>1. Організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками освітнього процесу, що сприяє більш глибокому розумінню і засвоєнню знань, а також розвитку педагогічної майстерності.</p> <p>2.Орієнтація викладачів на впровадження технології контекстного навчання, що забезпечує підготовку майбутніх учителів до реальних умов роботи в школі та допомагає їм ефективніше засвоювати педагогічні навички.</p> <p>3. Активізація рефлексивної позиції майбутніх учителів, що містить розвиток здатності до самоаналізу, саморозвитку та вдосконалення власної педагогічної діяльності.</p>
13.	Петрик Л. [118]	1. Створення спеціального освітнього середовища: це середовище має бути організоване таким чином, щоб підтримувати позитивну мотивацію та сприяти розвитку

Продовження додатка В.1

№	Автор	Педагогічні умови
		<p>професійних компетенцій майбутніх учителів. Важливо забезпечити відповідну матеріально-технічну базу, що містить мультимедійні технології та інші інструменти, які допомагають студентам освоїти необхідні знання та навички.</p> <p>2. Поетапність і системність навчання: освітній процес має бути побудований за принципом поетапного оволодіння знаннями та вміннями, що дозволяє студентам поступово розвивати свої професійні компетенції. Це містить не тільки аудиторне навчання, але й активну участь у педагогічній практиці та дослідницькій діяльності.</p> <p>3. Інтеграція теоретичного навчання з практикою: важливо забезпечити тісний зв'язок між теоретичними знаннями і їх практичним застосуванням. Це дозволяє студентам краще розуміти, як їх знання можуть бути використані в реальних умовах роботи в школі.</p> <p>4. Мотиваційне забезпечення: ключовою умовою є формування у студентів позитивної мотивації до навчання та професійного зростання. Це може бути досягнуто через створення емоційно-позитивного середовища, підтримку інтересу до педагогічної діяльності, а також через застосування інноваційних технологій навчання.</p>
14.	Рома О. [131]	<p>1. Формування ціннісного ставлення вчителів початкової школи до ігрової діяльності молодших школярів та ігрових методів навчання засобами LEGO. Це передбачає зміну професійних стереотипів щодо гри як інструменту навчання та підвищення мотивації педагогів до використання ігрових методів.</p> <p>2. Спрямування змісту післядипломної освіти на оволодіння вчителями ігровими методами навчання засобами LEGO. Це містить оновлення освітніх програм, інтеграцію ігрових методів у навчальні плани та практичне освоєння педагогами нових методик.</p> <p>3. Забезпечення управлінського та науково-методичного, психолого-педагогічного супроводу впровадження ігрових методів навчання в початковій школі. Ця умова передбачає комплексну підтримку з боку адміністрації навчальних закладів, надання необхідних ресурсів, проведення тренінгів і семінарів для вчителів, а також створення умов для професійного розвитку та рефлексії педагогів.</p>
15.	Руднік Ю. [133]	<p>1. Формування ціннісного ставлення до інноваційних технологій. Важливо, щоб майбутні вчителі усвідомлювали значення і важливість використання інноваційних технологій у навчальному процесі.</p> <p>2. Забезпечення змістовно-методичної підготовки. Це містить розробку і впровадження навчальних програм, які орієнтовані на засвоєння новітніх технологій викладання іноземних мов.</p>

Продовження додатка В.1

№	Автор	Педагогічні умови
		<p>3. Розвиток мотивації до впровадження інновацій. Педагогічні умови повинні сприяти створенню у майбутніх учителів мотивації до постійного оновлення та вдосконалення своїх професійних знань і навичок.</p> <p>4. Інтеграція практичних і теоретичних знань: передбачає тісний зв'язок між теорією і практикою у підготовці вчителів, з акцентом на застосуванні інноваційних технологій у реальних умовах.</p>
16.	Саєнко Ю. [139]	<p>1. Екологізація фахових дисциплін: інтеграція екологічних аспектів у всі навчальні дисципліни, які вивчаються під час підготовки майбутніх учителів. Це дозволяє майбутнім педагогам отримати цілісне уявлення про важливість екологічного виховання.</p> <p>2. Реалізація потенціалу неформальної освіти: залучення студентів до позааудиторних форм навчання, таких як студентські наукові лабораторії, екологічні тижні, та інші заходи, що сприяють екологічному вихованню.</p> <p>3. Використання інтерактивних методів навчання: впровадження методів, що сприяють активній взаємодії студентів, наприклад, рольові ігри, моделювання ситуацій, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та ситуацій.</p>
17.	Тугова Т. [148]	<p>1. Модернізація практичної та науково-дослідної складових підготовки - це передбачає оновлення та інтеграцію новітніх методик у процес педагогічної практики, а також посилення науково-дослідної діяльності для підготовки вчителів.</p> <p>2. Інтенсифікація змісту професійної підготовки - включення навчальної дисципліни за вибором, такої як «Педагогіка Багатоманіття», що сприяє поглибленню знань і навичок у майбутніх педагогів для роботи з різноманітними групами учнів.</p> <p>3. Інтеграція інноваційних освітніх технологій - впровадження сучасних технологій навчання, що допомагають майбутнім учителям ефективно взаємодіяти з гетерогенними групами учнів, включаючи дітей з особливими освітніми потребами.</p>
18.	Тягло Н. [149]	<p>1. Спрямування змісту післядипломної педагогічної освіти на усвідомлення вчителями сутності науково-дослідницької діяльності учнів: істотить опанування методів організації та супроводу дослідницької діяльності учнів, а також дослідницьких методів навчання.</p> <p>2. Формування особистого досвіду науково-дослідницької діяльності вчителів: передбачає залучення вчителів до самостійної та групової дослідницької роботи, що сприяє розвитку їх професійної ідентичності як вчених-дослідників.</p> <p>3. Створення у закладі освіти збагаченого дослідницького середовища: середовище стимулює активну участь вчителів у дослідницькій діяльності через використання</p>

Продовження додатка В.1

№	Автор	Педагогічні умови
		сучасних інформаційних технологій, ресурсів цифрових лабораторій та спеціально організованих наукових заходів.
19.	Чередник Л. [163]	<p>1. Педагогічний консенсус щодо орієнтації на толерантне виховання молодших школярів: передбачає створення освітнього середовища, яке або вже є толерантним, або прагне стати таким, ідеї толерантності повинні бути підтримані всіма учасниками освітнього процесу.</p> <p>2. Відображення ідей толерантного виховання в змісті навчальних дисциплін: означає інтеграцію принципів толерантності у навчальні програми, що сприяє формуванню відповідних компетентностей у майбутніх учителів.</p> <p>3. Упровадження контекстного навчання та розв'язання квазіпрофесійних ситуацій: підхід, що передбачає моделювання реальних педагогічних ситуацій, які студенти можуть зустріти у своїй майбутній професійній діяльності, і вирішення цих ситуацій в умовах освітнього процесу.</p>
20.	Шквир О. [167]	<p>1. Стимулювання мотивації навчання та активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів - це містить формування ціннісно-мотиваційного компонента готовності, де акцент робиться на мотиваційний аспект навчання, який стимулює інтерес студентів до педагогічної діяльності та досліджень.</p> <p>2. Організація навчання через дослідження - забезпечення когнітивного компонента готовності передбачає активне використання дослідницьких методів у навчальному процесі, що сприяє формуванню у студентів наукового підходу до педагогічної діяльності.</p> <p>3. Оптимальне поєднання репродуктивної і творчої діяльності - формування операційно-діяльнісного компонента готовності, яке досягається через інтеграцію індивідуальних і колективних форм роботи, що дозволяє студентам розвивати як практичні, так і дослідницькі вміння.</p>

Додаток В.2.

Система тренінгів для вчителів початкових класів з формування соціальної компетентності учнів

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Актуальність. У сучасному освітньому просторі особлива увага приділяється розвитку соціальної компетентності учнів початкових класів. Соціальна компетентність містить комунікативні навички, емоційний інтелект, здатність до співпраці, толерантність, навички вирішення конфліктів та адаптацію до змін. Формування цих навичок є ключовим завданням сучасної початкової освіти, адже вони впливають на успішність учнів не лише у школі, а й у майбутньому житті.

Система тренінгів розроблена з метою підвищення професійної компетентності вчителів у сфері формування соціальних навичок молодших школярів. Вона базується на сучасних наукових підходах, методах інтерактивного навчання та враховує вікові особливості учнів.

Мета: сформувати у вчителів початкових класів здатність ефективно використовувати сучасні теоретичні підходи та практичні інструменти в освітньому процесі, спрямованому на формування соціальної компетентності учнів.

Завдання:

- сформувати розуміння сутності понять «соціальна компетентність» та «соціальне навчання» в контексті початкової освіти.
- ознайомити учасників із сучасними методиками та кейсами вправ для розвитку соціальної компетентності молодших школярів.
- сприяти формуванню навичок проектування уроків з використанням соціокомпетентнісних завдань і технологій.
- визначати потенційні труднощі впровадження соціокомпетентнісного підходу в освітній процес й аналізувати шляхи їх подолання.

Основні напрямки формування соціальної компетентності учнів

Напрямок	Зміст
Мотиваційно-ціннісний	Робота з цінностями вчителів та учнів, ненасильницька комунікація, основи побудови ціннісної концепції світу.
Емоційно-особистісний	Навички емпатії, саморегулювання емоцій, практики самоусвідомленості, стресостійкість та адаптивність.
Комунікативний	Навички вербальної і невербальної комунікації, моделі комунікації, конфліктологія.
Діяльнісний	Кооперативне навчання як основа формування соціальної компетентності.
Операційно-технологічний	Моделювання дії за зразком для формування соціальної компетентності учнів.
Рефлексивно-оцінний	Формування навичок рефлексії і саморефлексії, зворотного зв'язку через «Я-висловлювання», техніки надання фідбеку.

Структура системи тренінгів

Тренінг 1. Основи соціальної компетентності учнів

Мета тренінгу: ознайомити педагогів із поняттям соціальної компетентності, її структурою та значенням у початковій школі; надати інструменти для розвитку соціальних навичок учнів через освітній процес; відпрацювати методики оцінювання рівня соціальної компетентності; створити основу для подальшої інтеграції соціальних навичок у освітній процес.

Завдання тренінгу:

1. Визначити ключові компоненти соціальної компетентності.
2. Ознайомити з методами її формування в учнів початкової школи.
3. Відпрацювати інтерактивні методики для навчання соціальним навичкам.
4. Ознайомити з «Дорожньою картою педагога» як інструмента підвищення рівня готовності педагогів до формування соціальної компетентності учнів.
5. Проаналізувати власний стиль викладання щодо формування соціальної компетентності учнів.
6. Опанувати методики оцінювання соціальної компетентності учнів.

Структура тренінгу

1. Знайомство та вправи-криголами (60 хв.)

Вправа «Шикуйся за ...» (15 хв.). Учасники розташовуються в ряд відповідно до різних критеріїв (віддаленість проживання, стаж роботи, улюблений предмет у школі тощо). Вправа сприяє знайомству та створенню невимушеної атмосфери.

Вправа «Імена та асоціації» (10 хв.). Кожен учасник називає своє ім'я та додає характеристику, що починається на ту саму літеру. Це допомагає швидше запам'ятати імена та створити дружню атмосферу.

Вправа «Моя соціальна компетентність» (15 хв.). Учасники визначають свої сильні сторони у комунікації та взаємодії, обговорюють свої навички.

Обговорення очікувань учасників (20 хв.). Кожен учасник формулює власні очікування від тренінгу, які потім порівнюють із реальними результатами в кінці.

2. **Міні-лекція «Що таке соціальна компетентність?» (60 хв.)** Визначення соціальної компетентності. Огляд поняття, структури та компонентів. Ключові соціальні навички: комунікація, співпраця, емпатія, відповідальність. Фактори, що впливають на формування соціальної компетентності молодших школярів: сім'я, школа, суспільство.

Практичне завдання. Аналіз навчальних ситуацій, у яких соціальна компетентність відіграє ключову роль.

Запитання-відповіді (10 хв.).

3. Робота з «Дорожньою картою педагога» (60 хв.)

Ознайомлення з етапами формування соціальної компетентності в освітньому процесі. Аналіз індивідуальної педагогічної практики через призму дорожньої карти. Визначення ключових кроків у розвитку соціальних навичок учнів.

4. Практична частина.

Аналіз рівня соціальної компетентності учнів (60 хв.)

Вправа «Дерево компетентностей» (30 хв.). Учасники групами будують схему розвитку соціальних навичок учнів початкової школи.

Вправа «Соціальна шкала» (30 хв.). Використовуючи шкалу оцінювання, учасники визначають рівень соціальної компетентності учнів у своїх класах.

5. Оцінювання соціальної компетентності (60 хв.)

Огляд існуючих методик оцінки: анкетування, спостереження, самооцінка.

Розробка інструментів оцінювання соціальних навичок учнів.

Вправа «Самооцінка соціальної компетентності» (20 хв.). Аналіз учасниками власних соціальних навичок.

6. Фідбек та рефлексія (40 хв.)

Вправа «5 пальців» (20 хв.). Кожен учасник визначає:

Що було найкориснішим?

Що можна вдосконалити?

Який метод використаю у своїй практиці?

Що здивувало?

Яке головне відкриття тренінгу?

Обговорення в групах (10 хв.). Учасники діляться враженнями.

Підсумкове слово ведучого (10 хв.). Аналіз пройденого матеріалу.

Очікувані результати:

- учасники розуміють концепцію соціальної компетентності;
- ознайомлені з «Дорожньою картою професійного розвитку педагога» та її використанням у освітньому процесі;
- знають методи оцінки соціальних навичок учнів;
- отримують практичні навички для інтеграції цих методів у свою роботу.

Тренінг 2. Соціальне навчання через співпрацю

Мета тренінгу: ознайомити педагогів із методами кооперативного навчання як засобу формування соціальних навичок учнів; відпрацювати інтерактивні методи організації співпраці серед учнів; створити систему практичних інструментів для розвитку соціальної компетентності через групові форми роботи.

Завдання тренінгу:

1. Ознайомити педагогів із принципами кооперативного навчання.
2. Відпрацювати практичні вправи, спрямовані на розвиток комунікативних навичок та співпраці.
3. Визначити проблеми, що можуть виникати при груповій роботі, та знайти шляхи їх вирішення.
4. Ознайомити з методами оцінювання ефективності групової роботи.

Структура тренінгу:

1. Вступ (15 хв.)

Ознайомлення з метою тренінгу та ключовими аспектами співпраці у навчанні.

Визначення очікувань учасників.

Вправа «Два спільних, одне ні» у форматі гри «Бінго» (20 хв.). Учасники ходять по залу та шукають колег, з якими мають дві спільні риси і одну відмінність. Вправа сприяє взаєморозумінню та створенню довірчої атмосфери.

2. Міні-лекція «Співпраця як ключ до соціального навчання» (60 хв.)

3. Практичні вправи для розвитку співпраці (90 хв.)

Кейс-завдання «Вирішення конфліктних ситуацій у співпраці» (60 хв.)

Ситуація 1: Учні не можуть знайти спільне рішення в групі.

Ситуація 2: Деякі учасники ухиляються від роботи.

Ситуація 3: Один учень бере на себе всю відповідальність.

Зв'язок кейс-завдань із попередніми етапами тренінгу:

Методи кооперативного навчання. Учасники використовують знання, отримані в міні-лекції, для визначення стратегії співпраці.

Розвиток довіри та комунікації. Вправи «Коло довіри», «Міст довіри», що сприяють розвитку командної взаємодії, допомагають знайти рішення кейс-завдань.

Методика вирішення кейсів:

- Групи отримують ситуації та аналізують їхні проблемні аспекти.
- Використовуючи знання з попередніх частин тренінгу, учасники розробляють варіанти вирішення.
- Кожна група презентує свої рішення, обґрунтовуючи їх теоретичними та практичними аргументами.
- Обговорення результатів та підведення підсумків.

Методи оцінювання ефективності співпраці (60 хв.)

Для ефективного оцінювання рівня співпраці в освітньому процесі необхідно застосовувати різноманітні методи та інструменти. Основні методи оцінювання співпраці включають:

- **самооцінка** – учні оцінюють власний внесок у роботу команди, використовуючи спеціально розроблені анкети чи шкали оцінювання. Це дозволяє кожному учаснику проаналізувати свою роль у групі та визначити сильні та слабкі сторони.
- **взаємооцінка** – учні оцінюють внесок однокласників у спільну роботу. Цей метод сприяє формуванню відповідальності за спільний результат і розвитку навичок конструктивного зворотного зв'язку.
- **спостереження** – педагог спостерігає за групою взаємодією під час виконання завдань, звертаючи увагу на рівень активності, комунікацію, підтримку та розподіл ролей у команді.
- **аналіз продукту діяльності** – оцінювання кінцевого результату роботи групи (проєкту, презентації, дискусії), яке враховує як змістовну частину, так і рівень взаємодії між учасниками.

Практична вправа «Рефлексивне коло» (20 хв.)

Мета: розвинути в учасників навички самоаналізу та оцінки ефективності співпраці в команді.

Хід вправи. Учасники стають у коло. Ведучий ставить серію запитань, на які кожен учасник відповідає по черзі: Яка ваша роль у команді була найефективнішою? Що вам сподобалося в роботі команди? Що можна покращити у взаємодії між учасниками? Який висновок ви зробили після цього тренінгу\вправи\завдання? Після обговорення учасники записують свої висновки на аркушах і діляться ними в малих групах.

Огляд методів самооцінки та взаємооцінки учнів. Розробка критеріїв оцінювання командної роботи.

5. Фідбек та рефлексія тренінгу(40 хв.)

Вправа «Велосипед» (20 хв.). Учасники формують два кола – внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє коло залишається на місці, а зовнішнє – рухається після кожного запитання. Учасники коротко обговорюють:

Що вони дізналися нового?

Що здивувало?

Яку методику спробую застосувати?

Що виявилось найскладнішим?

Обговорення в групах (10 хв.).

Підсумкове слово ведучого (10 хв.).

Очікувані результати:

- учасники розуміють основи кооперативного навчання.
- знають методи вирішення конфліктів у груповій роботі.
- вміють застосовувати різні форми організації співпраці в освітньому процесі.
- отримують практичні навички для впровадження стратегій кооперативного навчання.

Тренінг 3. Комунікація – основа соціального навчання

Мета тренінгу: ознайомити педагогів із принципами ефективної комунікації в освітньому процесі; розвинути навички активного слухання, конструктивного діалогу та невербальної комунікації; відпрацювати техніки ефективного зворотного зв'язку в роботі з учнями та колегами; навчити учасників методів подолання комунікативних бар'єрів.

Завдання тренінгу:

1. Ознайомити учасників із видами комунікації та їх особливостями.
2. Дати практичні навички активного слухання та використання невербальних засобів комунікації.
3. Відпрацювати техніки ефективного діалогу та роботи з конфліктними ситуаціями.
4. Ознайомити з «Я-повідомленням» як інструментом ефективної комунікації.
5. Оцінити власний рівень комунікативних компетентностей.
6. Ознайомити з теоріями комунікації Ф. фон Шульца та П. Вацлавека.

Структура тренінгу:

1. Вступ (15 хв.)

Ознайомлення з програмою тренінгу, представлення цілей та завдань.

Визначення очікувань учасників.

Вправа «Знайди спільне» (20 хв.): Учасники шукають трьох людей, з якими мають щось спільне, що допомагає встановити комунікативний зв'язок.

2. Міні-лекція «Принципи ефективної комунікації» (60 хв.)

Комунікація є основою взаємодії між людьми і визначальним чинником ефективного освітнього процесу. Вона буває **вербальною** (усна і письмова мова) та **невербальною** (жести, міміка, пози, інтонація). Важливо розуміти, що 80% інформації ми передаємо через невербальні сигнали.

Ф. фон Шульц визначає чотири аспекти комунікації: фактичний зміст, самовираження, відносини між співрозмовниками та заклик до дії. Кожне повідомлення містить ці складові, навіть якщо ми їх не усвідомлюємо.

П. Вацлашек сформулював п'ять основних аксіом комунікації, серед яких: «Неможливо не комунікувати» – навіть мовчання є формою взаємодії; «Будь-яке спілкування має змістовний і стосунковий аспекти» – ми не тільки передаємо інформацію, а й демонструємо наше ставлення.

1. Практичні вправи для розвитку комунікаційних навичок (90 хв.)

Вправа «Бла-бла-бла» (15 хв.) Учасники діляться на пари, один говорить про тему, що його цікавить, інший може відповідати лише «бла-бла-бла». Потім обмінюються ролями. Обговорення: які почуття викликає така розмова? Чи можлива ефективна комунікація без активного слухання?

Вправа «Я-повідомлення» (20 хв.) Учасники навчаються формулювати свої думки, не звинувачуючи інших. Формула: «Я відчуваю... коли... тому що...». В парах учасники практикують висловлення почуттів замість звинувачень.

Вправа «Дзеркало емоцій» (30 хв.) Один учасник передає емоцію через міміку та жести, інший намагається її інтерпретувати та відповісти відповідним комунікативним стилем.

Вправа «Закрите суспільство» (30 хв.) Учасників поділяють на дві групи: одна отримує інструкцію спілкуватися відкрито, інша – створює бар'єри для комунікації (ігнорування, відсутність зорового контакту, невідповідні жести). Обговорення: як почувалися учасники? Що сприяло ефективній комунікації?

Кейс-завдання «Ситуаційний діалог» (30 хв.) Учасники отримують реальні педагогічні ситуації, у яких необхідно застосувати техніки ефективної комунікації.

Кейси:

1. **Учень не виконує домашні завдання та уникає розмови з учителем.** Завдання: як налагодити комунікацію, використовуючи активне слухання та «Я-повідомлення»?

2. **Під час групової роботи один з учнів не бере участі, а інші відчують роздратування.** Завдання: як забезпечити рівномірну залученість учнів?

3. **Батьки одного з учнів скаржаться, що їхній син відчуває дискомфорт через поведінку однокласників.** Завдання: як педагогічно правильно вирішити ситуацію та підтримати дитину?

Хід роботи. Учасники об'єднуються в малі групи. Отримують опис кейсу та 10 хвилин на обговорення і розробку стратегії вирішення. Представляють своє рішення у формі короткого моделювання розмови. Обговорення в загальному колі: що вдалося, що можна покращити.

4. Робота з конфліктними ситуаціями (60 хв.)

Огляд методів вирішення конфліктів: компроміс, співпраця, уникнення, пристосування.

Кейс-завдання «Конфлікт у класі» (30 хв.) Групи отримують конфліктні ситуації, які можуть виникнути в класі, та повинні розробити комунікативну стратегію їхнього вирішення.

Кейси:

1. **Конфлікт між двома учнями через непорозуміння у спільному проєкті.** Завдання: які техніки фасилітації допоможуть знайти рішення?

2. **Під час обговорення теми на уроці один із учнів починає висміювати відповіді однокласників.** Завдання: як учитель може ефективно зупинити неконструктивну поведінку, зберігаючи сприятливу атмосферу?

3. **Два учні відмовляються працювати разом через попередні суперечки.** Завдання: як залучити їх до продуктивної співпраці?

Хід роботи. Кожна група отримує один кейс. 10 хвилин на обговорення варіантів розв'язання проблеми. Презентація стратегії перед іншими групами. Обговорення: які техніки комунікації були використані, що вдалося, що можна покращити

Обговорення та підведення підсумків (30 хв.)**5. Методи оцінювання комунікативної компетентності (60 хв.)**

Оцінювання комунікативної компетентності є важливим етапом у визначенні ефективності взаємодії між педагогами та учнями. Використання різних методик дозволяє отримати об'єктивну картину рівня розвитку навичок спілкування та виявити аспекти, які потребують удосконалення.

Методи оцінювання:

1. Самооцінка комунікативних навичок – учасники відповідають на запитання, що допомагають оцінити їхню впевненість у різних комунікативних ситуаціях (робота з учнями, колегами, батьками).

2. Взаємооцінка – учасники дають один одному конструктивний зворотний зв'язок за шкалою оцінювання ефективності комунікації.

3. Спостереження – аналіз комунікативної поведінки під час тренінгу, що дозволяє визначити сильні та слабкі сторони учасників.

4. Аналіз реальних ситуацій – учасники описують складні комунікативні моменти зі свого досвіду, а потім спільно аналізують шляхи їхнього вирішення.

Практична вправа «Комунікативний портрет» (30 хв.). Мета: допомогти учасникам усвідомити власний стиль комунікації та визначити напрями для саморозвитку.

Хід вправи. Кожен учасник отримує таблицю з параметрами ефективної комунікації (здатність до активного слухання, конструктивна аргументація, контроль емоцій тощо). Учасники оцінюють себе за кожним параметром за шкалою від 1 до 5. Відбувається обговорення результатів у малих групах, учасники діляться висновками та

розробляють особистий план покращення комунікаційних навичок. Самооцінка та взаємооцінка комунікаційних навичок.

Практична вправа «Комунікативний портрет» (30 хв.) Учасники визначають свої сильні сторони та зони розвитку у сфері комунікації. Розробка індивідуальних стратегій покращення комунікативних навичок.

6. Фідбек та рефлексія (40 хв.)

Рефлексія є ключовим моментом тренінгу, що дозволяє учасникам проаналізувати власний досвід, усвідомити здобуті знання та визначити шляхи їхнього застосування в практичній діяльності.

Вправа «Комунікативний міст» (20 хв.). Мета: узагальнити результати тренінгу, допомогти учасникам сформулювати особисті висновки.

Хід вправи. Учасники об'єднуються в пари й коротко обговорюють три питання:

Яку нову навичку вони здобули?

Як планують застосовувати її в роботі?

Які труднощі можуть виникнути?

Потім кожен учасник записує свої відповіді на стікерах та прикріплює до символічного «мосту» (великого плаката з намальованим мостом). Ведучий підсумовує відповіді, наголошуючи на важливості комунікації у професійній діяльності.

Обговорення в групах (10 хв.)

Відкрите обговорення тренінгу, учасники діляться враженнями, що було найбільш цінним та корисним.

Підсумкове слово ведучого (10 хв.)

Узагальнення всіх блоків тренінгу.

Рекомендації для подальшого саморозвитку.

Вправа «Комунікативний міст» (20 хв.). Учасники діляться головними висновками та визначають ключові навички, які вони планують використовувати в професійній діяльності.

Обговорення в групах (10 хв.).

Підсумкове слово ведучого (10 хв.).

Очікувані результати:

- Учасники розуміють принципи ефективної комунікації.
- Ознайомлені з теоріями Ф. фон Шульца та П. Вацлавека.
- Знають техніки активного слухання, конструктивного діалогу та «Я-повідомлення».
- Вміють працювати з комунікативними бар'єрами та конфліктами.
- Отримують практичні інструменти для покращення власної комунікативної компетентності.

Тренінг 4. Емоції, емпатія і стресостійкість

Мета тренінгу: розвиток емоційного інтелекту, навичок саморегуляції; усвідомлення власних емоцій і розуміння емоцій інших; формування стресостійкості для ефективної взаємодії з учнями.

Структура тренінгу:

1. Вступ (20 хв.)

Ознайомлення з метою тренінгу, представлення учасників.

Вправа «Асоціативні карти»: учасники обирають картку із зображенням, що асоціюється з їхнім поточним емоційним станом, пояснюють свій вибір. **Мета:** допомогти учасникам краще усвідомити свої емоції через візуальні асоціації.

Вправа «Емоційний барометр»: кожен учасник позначає свій емоційний стан на шкалі від 1 до 10 та пояснює вибір. **Мета:** допомогти усвідомити власний емоційний стан та його вплив на взаємодію з учнями.

2. Основна частина (90 хв.)

Міні-лекція «Що таке емоційний інтелект?»

Емоційний інтелект – це здатність розпізнавати, розуміти, управляти та виражати свої емоції, а також сприймати емоційні стани інших. Він містить:

- **усвідомлення власних емоцій** – розпізнавання та розуміння емоцій, що виникають у відповідь на певні ситуації;
- **регуляція емоцій** – контроль над своїми почуттями для ефективної взаємодії;
- **мотивація** – використання емоцій для досягнення цілей;
- **емпатія** – розуміння та відчуття емоцій інших;
- **соціальні навички** – ефективна комунікація, врегулювання конфліктів, створення довірчих відносин.

Питання для обговорення:

Як емоційний інтелект допомагає у професійній діяльності педагога?

Чи стикалися ви з ситуаціями, де вам доводилося контролювати свої емоції?

Як ви зазвичай реагуєте на стресові ситуації?

Вправи майндфулнес (30 хв.)

Вправа «Заземлення». Інструкція: учасники стають або сідають у зручному положенні, заплющують очі та фокусуються на диханні. Вони відзначають, як повітря входить і виходить з їхнього тіла, концентруються на відчуттях у стопах, руках, голові. Поступово направляють увагу на все тіло, розслабляючи м'язи та відчуваючи контакт з підлогою або стільцем. **Мета:** навчити учасників бути присутніми у моменті, сприяти зменшенню рівня стресу та покращенню концентрації уваги.

Питання для обговорення:

Як ви почувалися під час вправи?

Що змінилося у вашому фізичному чи емоційному стані?

Вправа «П'ять відчуттів». Інструкція. Учасники фокусуються на навколишньому середовищі та по чергово відповідають на запитання:

1. Що я зараз бачу? (наприклад, кольори, форми, предмети навколо)
2. Що я чую? (звуки в приміщенні, голоси, віддалені шуми)
3. Що я відчуваю? (текстуру одягу, контакт зі стільцем, температуру повітря)
4. Що я смакую? (залишковий смак у роті, наприклад, після кави чи чаю)
5. Що я нюхаю? (аромати в приміщенні, запахи з вулиці)

Мета: допомогти учасникам сфокусуватися на теперішньому моменті, зменшити тривожність та відволікання від сторонніх думок.

Питання для обговорення:

Чи помітили ви щось нове у навколишньому середовищі?

Як ця вправа вплинула на вашу присутність у моменті?

Вправа «Момент тиші». Інструкція. Учасники протягом 3 хвилин залишаються у повній тиші, заплющують очі та спостерігають за власними думками, диханням та тілесними відчуттями. Вони можуть уявляти, як кожен вдих наповнює їх спокоєм, а кожен видих забирає напругу та стрес.

Мета: розвинути навички внутрішнього спокою, сприяти ментальному перезавантаженню та відновленню уваги.

Питання для обговорення:

Які відчуття виникли у вас під час тиші?

Чи було складно залишатися у спокої протягом цього часу?

Кейс-завдання «Як керувати емоціями у складних ситуаціях?» (30 хв.)

Опис ситуацій:

1. Учень виявляє агресію до однокласників.

2. Колега негативно реагує на зміни в школі.
3. Конфлікт між учнями під час уроку.

Завдання: розробити ефективні стратегії управління емоціями, презентувати рішення.

Питання для обговорення:

- Які емоції виникли у вас під час аналізу кейсів?
Які стратегії найефективніші у кожному випадку?

Рольова гра «Емпатійний діалог» (30 хв.)

Мета: навчитися розпізнавати та реагувати на емоційні сигнали співрозмовника.

Інструкція: учасники отримують ролі (учень, вчитель, батьки) і моделюють діалог із використанням емпатійного слухання.

Питання для обговорення:

- Які складнощі виникли під час рольової гри?
Що допомогло вам краще зрозуміти емоції інших?

Вправа «Танок босоніж» (15 хв.)

Опис: Учасники танцюють під музику, пристукуючи ногами та похлопуючи руками, щоб відчути своє тіло і ритм.

Мета: сприяти усвідомленню власного тіла, зняттю емоційної напруги.

Питання для обговорення:

1. Як ви почувалися під час вправи?
2. Чи допомогла вона вам відчути своє тіло і зв'язок із навколишнім середовищем?

3. Блок стресостійкості (45 хв.)

Вправа «Колесо балансу». Інструкція: Учасники отримують робочий аркуш із колом, поділеним на шість основних сфер життя: робота, сім'я, здоров'я, соціальні відносини, фінанси, саморозвиток. Вони оцінюють рівень задоволеності кожною сферою за шкалою від 1 до 10 та позначають відповідні точки на колесі.

Мета: допомогти учасникам проаналізувати рівновагу у своєму житті, визначити сфери, які потребують більше уваги.

Питання для обговорення:

- Які сфери у вашому житті мають найбільшу рівновагу?
Які аспекти потребують покращення?
Що можна зробити для гармонізації цих сфер?

Практика «Дихання 4-7-8». Інструкція: Учасники виконують вправу в спокійній позі. Вдихають на 4 секунди, затримують дихання на 7 секунд, повільно видихають на 8 секунд. Повторюють цикл 4-5 разів.

Мета: зменшити рівень стресу, покращити концентрацію, стабілізувати емоційний стан.

Питання для обговорення:

- Як змінилося ваше самопочуття після виконання вправи?
У яких ситуаціях цю техніку можна застосовувати?
Чи виникли труднощі під час виконання?

Вправа «Ресурси стресостійкості». Інструкція: учасники пишуть на картках свої стратегії подолання стресу. Потім обмінюються картками у групах та доповнюють їх іншими можливими методами.

Мета: визначити власні ефективні стратегії боротьби зі стресом, отримати нові ідеї від інших учасників.

Питання для обговорення:

- Які методи подолання стресу ви використовуєте найчастіше?
Які нові способи ви дізналися під час обговорення?
Як можна впровадити ці методи у повсякденне життя?

4. Рефлексія та завершення тренінгу (30 хв.)

Вправа «Лист самому собі»: учасники пишуть листа з підсумками та рекомендаціями для себе.

Обговорення: Які інсайти були найбільш значущими?

Очікувані результати:

- учасники навчаться краще регулювати свої емоції;
- покращення емпатійного слухання та взаємодії з учнями;
- використання майндфулнес-підходів у професійній діяльності;
- розвиток особистої стратегії стресостійкості.

Тренінг 5. Проєктування уроків, що сприяють формуванню соціальної компетентності.

Мета тренінгу: ознайомлення педагогів із методикою проєктного навчання для формування соціальної компетентності учнів; формування навичок створення інтегрованих уроків із соціокомпетентнісними вправами; використання технології Lesson Study для аналізу та вдосконалення викладання.

Структура тренінгу:

1. Вступ (20 хв.)

Ознайомлення з метою тренінгу та його значенням.

Вправа «Клаптикова ковдра»: учасники діляться досвідом використання вправ для розвитку соціальної компетентності в учнів.

Мета: визначити існуючі методики та знайти нові підходи через обмін досвідом.

3. Основна частина (90 хв.)

Міні-лекція «Урок соціокомпетентнісного навчання, структура, технології та методи»

Соціокомпетентнісний урок – це заняття, спрямоване не лише на засвоєння знань, а й на розвиток соціальних навичок учнів, таких як комунікація, співпраця, критичне мислення та відповідальність. Його структура містить кілька важливих етапів. Спочатку йде мотиваційний блок, де учні налаштовуються на спільну діяльність. Далі – актуалізація досвіду, що передбачає обговорення попередніх знань і досвіду учнів. Основна частина містить інтерактивне навчання через проєкти, дискусії та рольові ігри. Завершується урок рефлексією та узагальненням, під час яких учні аналізують отриманий досвід і формулюють висновки. Важливо також закріпити знання через практичне застосування, виконуючи завдання, що моделюють реальні соціальні ситуації.

Для реалізації соціокомпетентнісного підходу використовуються різні педагогічні технології та методи. Проєктне навчання дозволяє учням працювати над груповими завданнями, спрямованими на вирішення реальних проблем. Lesson Study забезпечує спільне планування, спостереження та аналіз уроків для їх подальшого вдосконалення. Рольові ігри та кейс-метод сприяють розвитку навичок взаємодії та вирішення конфліктних ситуацій, а кооперативне навчання дає змогу учням працювати у групах, формуючи відповідальність та комунікативні вміння. Очікуваними результатами соціокомпетентнісного навчання є підвищення рівня соціальної взаємодії учнів, розвиток уміння працювати в команді, вирішувати конфлікти, а також формування усвідомленого ставлення до власної ролі в суспільстві. Такий підхід сприяє гармонійному розвитку особистості та підготовці учнів до ефективної взаємодії у сучасному світі.

Питання для обговорення:

Як ви бачите впровадження уроків соціокомпетентнісного навчання у своїх класах?

Які труднощі можуть виникнути під час роботи над проєктами?

лише вдосконалювати викладання, а й формувати культуру професійної співпраці, яка сприяє постійному зростанню педагогічної майстерності. Адаптація Lesson Study до українських реалій дозволяє зробити процес навчання більш гнучким, орієнтованим на потреби учнів і відкритим до інноваційних методик.

Планування соціокомпетентнісних уроків у групах за технологією Lesson Study (90 хв). Об'єднання у робочі групи Lesson Study, обрання предмета і теми уроку. Учасники працюють у групах за предметами (українська мова, математика, інтегрований курс «Я досліджую світ»). Визначають тему уроку та його соціальну мету. Створюють структуру уроку, включаючи інтерактивні методи. Готують коротку презентацію розробленого уроку.

3. Завершення та рефлексія (30 хв.)

Обговорення отриманого досвіду.

Вправа «Наступні кроки»: кожен учасник формулює конкретні дії щодо впровадження методики проєктного навчання у своїй роботі.

Підсумковий зворотний зв'язок.

Очікувані результати:

- учасники отримують практичні інструменти для створення соціокомпетентнісних уроків;
- розвинути навички роботи в команді та інтеграції соціальної компетентності в освітній процес;
- ознайомляться з технологією Lesson Study як методом вдосконалення педагогічної майстерності.

Тренінг 6. Цифровий простір і соціальна компетентність учнів

Мета тренінгу: ознайомити педагогів із можливостями та викликами цифрового простору для формування соціальних навичок учнів; розглянути інструменти цифрового навчання, що сприяють розвитку комунікації, співпраці та безпечної поведінки в інтернеті; поглибити знання про Lesson Study через аналіз досвіду самостійної роботи вчителів.

Структура тренінгу:

1. Вступ (30 хв.)

Підведення підсумків попередніх тренінгів.

Обговорення досвіду самостійної роботи вчителів за технологією Lesson Study:

Які результати отримані після застосування методики?

Що було найціннішим у процесі спостереження та аналізу уроків?

Які складнощі виникли, та як їх вдалося подолати?

Введення в тему цифрового простору та його ролі у формуванні соціальної компетентності учнів.

2. Основна частина (90 хв.)

Міні-лекція «Вплив цифрового середовища на соціальну компетентність учнів»

Сучасний світ невід'ємно пов'язаний із цифровими технологіями, які змінюють не лише способи отримання інформації, а й суттєво впливають на процеси соціалізації та розвитку комунікативних навичок у дітей. Цифрове середовище формує новий тип взаємодії між учнями, розширює їхні можливості для співпраці та навчання, але водночас створює певні виклики, які важливо враховувати під час освітнього процесу.

Одним із ключових аспектів впливу цифрового середовища на соціальну компетентність є зміна способів комунікації. Учні початкових класів активно

використовують месенджери, соціальні мережі, інтерактивні платформи для обговорення завдань і навчання. Це сприяє розвитку навичок колективної роботи, вміння висловлювати думки, аргументувати свою позицію. Проте водночас така взаємодія може знижувати рівень емоційного контакту, адже віртуальне спілкування не передає невербальні сигнали, міміку, інтонацію, що є важливими складовими емпатійного слухання.

Цифрове середовище також впливає на критичне мислення учнів. Завдяки доступу до великої кількості інформації діти вчаться аналізувати різні джерела, розпізнавати фейки, розуміти маніпулятивні техніки. Однак існує ризик поверхневого сприйняття інформації та звикання до швидких відповідей без глибокого осмислення. Вчителі мають сприяти розвитку інформаційної грамотності, використовуючи цифрові ресурси для інтерактивного навчання та стимулювання дослідницької діяльності.

Ще одним важливим аспектом є формування відповідальності за власні дії у цифровому просторі. Діти мають усвідомлювати правила безпечного користування інтернетом, дотримання етичних норм онлайн-спілкування та наслідки порушення цифрового етикету. Для цього важливо вводити в освітній процес обговорення кейсів, практичні завдання на розпізнавання неналежної поведінки в мережі та формування стратегії безпечного користування цифровими ресурсами.

Цифрові технології можуть бути потужним інструментом для розвитку соціальної компетентності, якщо використовувати їх свідомо та цілеспрямовано. Залучення інтерактивних платформ для спільного навчання, групових проєктів та розв'язання проблемних ситуацій допомагає учням розвивати комунікативні, адаптивні та емоційні навички. Важливо, щоб педагоги не лише використовували цифрові технології, а й навчали учнів усвідомленому підходу до їхнього використання, допомагали критично осмислювати інформацію, будувати ефективну онлайн-взаємодію та уникати ризиків, пов'язаних із цифровим простором.

Таким чином, цифрове середовище є важливою складовою сучасної освіти, яка може як розширювати можливості учнів, так і створювати певні виклики. Головним завданням педагогів є забезпечення балансу між використанням цифрових технологій та розвитком живої комунікації, критичного мислення та відповідальності, що є основою соціальної компетентності учнів початкових класів.

Обговорення:

Як цифрове середовище впливає на формування емоційного інтелекту учнів?

Чи сприяє використання цифрових технологій розвитку критичного мислення та відповідальності?

Практичне завдання: інтеграція цифрових платформ в освітній процес (60 хв.)

Ознайомлення з сучасними цифровими платформами для розвитку соціальних навичок.

Кейс-завдання «Безпека в цифровому середовищі»

Мета: сформувати в учнів відповідальне ставлення до цифрової безпеки та навички вирішення конфліктних ситуацій в інтернеті.

Завдання: учасники об'єднуються у групи, кожна з яких отримує ситуацію для аналізу.

Ситуація 1. Учень отримав повідомлення з проханням надати особисті дані.

Ситуація 2. В онлайн-чаті один з учасників почав ображати інших.

Ситуація 3. У групі месенджера поширили фейкову інформацію про учня.

Ситуація 4. Друг скинув посилання на невідомий сайт і наполягає на переході.

Хід виконання: учні аналізують ситуацію та визначають ризики. Розробляють безпечні стратегії реагування. Презентують свої рішення.

Питання для обговорення:

Чому важливо не надавати особисті дані в інтернеті?

Як слід реагувати на негативні коментарі онлайн?

Як перевіряти достовірність інформації перед її поширенням?

Вправа «Цифрова взаємодія: правила ефективної комунікації»

Мета: навчити учнів правилам етичного спілкування в цифровому середовищі.

Інструкція. Учасники працюють у групах і створюють «Кодекс онлайн-спілкування», де зазначають правила взаємодії. Після обговорення групи обмінюються своїми кодексами і доповнюють їх. Створюється єдиний узгоджений список правил, який оформлюється у вигляді спільного онлайн-документу або плаката в класі.

Питання для обговорення:

Які правила онлайн-спілкування є найбільш важливими?

Чому потрібно уникати емоційних конфліктів у мережі?

Як підтримувати дружню та безпечну атмосферу в онлайн-групах?

Виконання завдання «Спільне рішення» у цифровому форматі

Мета: розвиток навичок спільного прийняття рішень та ефективної взаємодії в онлайн-середовищі.

Інструкція. Учасники працюють у малих групах (3-5 осіб), кожна група отримує проблемну ситуацію, пов'язану з навчанням або соціальною взаємодією. Учасники створюють спільний документ у Google Docs, Padlet або Jamboard, де записують варіанти розв'язання ситуації. Всі члени групи редагують документ, додаючи свої ідеї та обґрунтування. Наприкінці кожна група презентує своє рішення, пояснюючи вибір оптимального варіанту.

Приклади ситуацій:

Ситуація 1. Двоє учнів конфліктують у класному чаті через нерівномірний розподіл обов'язків у груповому проєкті.

Ситуація 2. Учень випадково поширив неправдиву інформацію в шкільній онлайн-групі, як діяти далі?

Ситуація 3. У класному чаті з'явилося образливе повідомлення щодо одного з учнів, як правильно відреагувати?

Питання для обговорення:

Чи складно було досягти спільного рішення?

Які переваги дає використання цифрових інструментів для командної роботи?

Як уникати конфліктів у цифровому середовищі?

Модельовання уроку, що сприяє розвитку соціальної компетентності з використанням цифрових інструментів.

Обговорення: Які цифрові інструменти найкраще підходять для початкової школи? Як адаптувати традиційні вправи для онлайн-середовища?

3. Блок цифрової безпеки (45 хв.)

Принципи цифрового етикету та безпечної поведінки в інтернеті.

Вправа «Дружній цифровий простір» Мета: навчити учнів правил цифрового етикету та відповідального ставлення до онлайн-комунікації. **Інструкція.** Учасникам пропонуються реальні або змодельовані ситуації порушення цифрового етикету (наприклад, поширення образливих коментарів, недоречне використання смайлів, нехтування особистими межами в онлайн-спілкуванні). Учасники в групах аналізують ситуацію, визначають основні проблеми та пропонують стратегії її вирішення. Групи презентують свої висновки, після чого разом створюється узагальнений «Кодекс дружнього цифрового простору».

Приклади ситуацій:

Ситуація 1. Учень без дозволу зробив скріншот приватного листування та надіслав його іншим.

Ситуація 2. У класному чаті почали активно використовувати саркастичні коментарі, що засмучують окремих учасників.

Ситуація 3. Один з учнів публічно висміює іншого за його помилку в онлайн-дискусії.

Питання для обговорення:

Як зробити онлайн-простір безпечним і комфортним для всіх?

Чому важливо бути відповідальними за власні дії в інтернеті?

Які наслідки може мати порушення цифрового етикету?

Ознайомлення з методами запобігання кібербулінгу та його профілактики у школі.

4. Завершення та рефлексія (30 хв.)

Обговорення цифрової залежності та її впливу на емоційний стан учнів.

Вправа «Баланс цифрового життя». **Мета:** формування в учнів навичок відповідального використання цифрових технологій та збереження балансу між онлайн-активністю та реальним життям. **Інструкція.** Учасники аналізують свій щоденний цифровий час: скільки часу витрачають на навчання, спілкування, ігри, перегляд відео. Вони створюють «Баланс цифрового життя» у вигляді схеми або таблиці, виділяючи, які сфери переважають, а які потребують корекції. У групах учасники розробляють правила цифрової гігієни, які допоможуть їм ефективніше розподіляти час. Наприкінці кожен учасник створює персональний план покращення цифрового балансу та ділиться своїми висновками.

Питання для обговорення:

Які ознаки того, що цифрове життя починає переважати над реальним?

Як можна зробити використання гаджетів більш корисним та ефективним?

Чи допоможе цифровий детокс у покращенні самопочуття?

Підсумкове обговорення та планування подальших кроків впровадження цифрових технологій щодо формування соціальної компетентності учнів в освітній процес.

Завершальне слово ведучого

Вправа «Рефлексивне коло»

Тематика менторських зустрічей «Кавові зустрічі»

1. **«Азбука групової роботи».** Принципи і динаміка групової роботи.
2. **«Мистецтво фасилітації: як ефективно модерувати групову роботу?»**
Принципи фасилітації та роль вчителя як координатора.
3. **«Емоційний інтелект педагога: як керувати власними емоціями та підтримувати учнів?».** Вправи для розвитку саморегуляції та емпатії.
4. **«Конфлікти в учнівському середовищі: шляхи вирішення через діалог».**
Аналіз реальних кейсів, техніки медіації та ненасильницького спілкування.
5. **«Гейміфікація в освіті: як зробити навчання цікавим та ефективним?».**
Ігрові методи, цифрові платформи, мотиваційні техніки.
6. **«Як допомогти учням з різним рівнем навчальної мотивації?».**
Диференційований підхід, підтримка самостійності та ініціативності.
7. **«Сучасні підходи до формування критичного мислення у дітей».** Робота з інформацією, фейки, маніпуляції, розвиток аналітичних навичок.
8. **«Рефлексія як інструмент професійного розвитку: як аналізувати власну педагогічну практику?».** Методи саморефлексії, ведення професійного щоденника, використання зворотного зв'язку для вдосконалення роботи.
9. **«Використання технології Lesson Study у початковій школі».** Досвід учасників, труднощі та успішні кейси.
10. **«Професійне вигорання вчителя: профілактика та самопідтримка».**
Техніки психологічного відновлення, баланс між роботою та особистим життям.
11. **«Цифрова грамотність педагога: як організувати ефективне навчання в онлайн-просторі?».** Використання Google Workspace, інтерактивних дошок, платформ для дистанційної роботи.
12. **«Формування соціальної компетентності учнів через проєктну діяльність».** Як організувати ефективний навчальний проєкт, який розвиває співпрацю, комунікацію та відповідальність.

План менторської зустрічі «Кавові зустрічі»

на тему: «Азбука групової роботи»

Мета зустрічі: обговорити принципи ефективної групової роботи; поділитися досвідом та практичними методами організації групової взаємодії; розглянути виклики та шляхи їх подолання під час групової роботи.

Структура зустрічі

1. Вступна частина (15 хв.)

- Вітальне слово модератора, знайомство учасників.
- Вправа «Очікування» – кожен учасник формулює свої очікування від зустрічі (усно або на стікерах).
- Коротке представлення теми: чому групова робота є важливою в освітньому процесі?

2. Основна частина (60 хв.)

Міні-лекція «Азбука групової роботи» (15 хв.)

- Основні принципи ефективної групової роботи (взаємоповага, активне слухання, спільна відповідальність).
- Типи групової роботи (кооперативне навчання, кейс-метод, проектне навчання).
- Бар'єри у груповій взаємодії та способи їх подолання.

Обговорення та обмін досвідом (20 хв.)

- Як педагоги організують групову роботу у своїх класах?
- Які виклики виникають і як їх вирішувати?
- Які методики є найбільш ефективними для різних вікових груп?

Практичне завдання «Модель ідеальної групової роботи» (25 хв.)

- Учасники об'єднуються у групи та розробляють модель ідеальної групової роботи (правила, етапи, ролі, методи залучення).
- Презентація результатів у загальному колі.

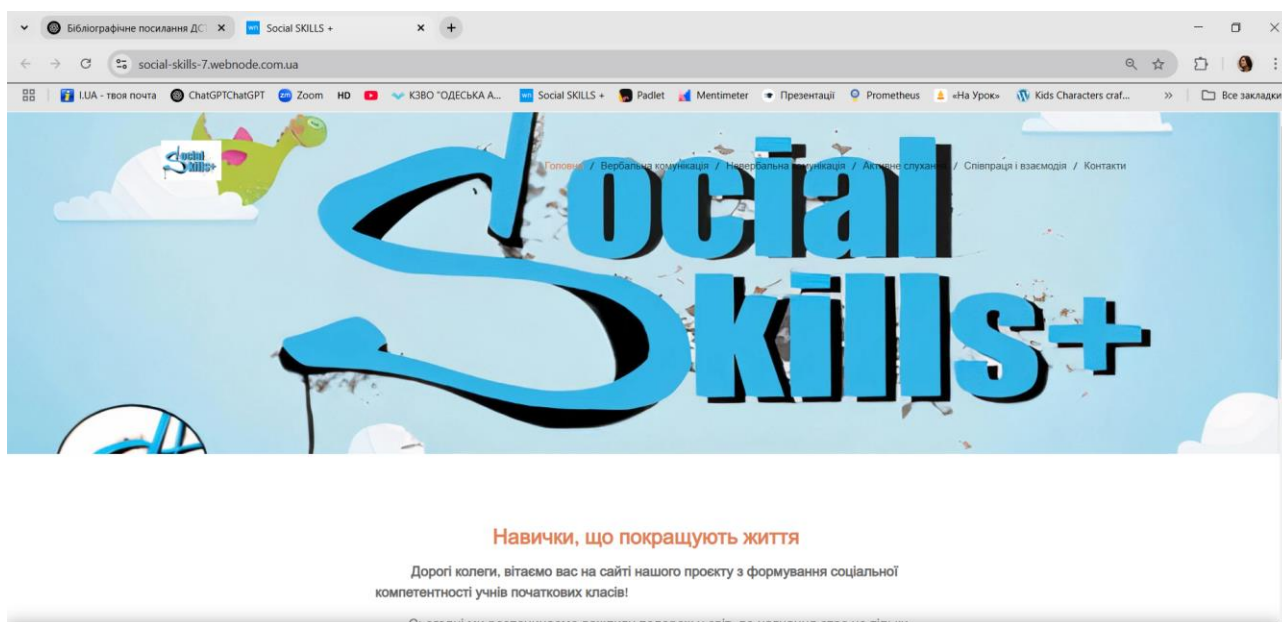
3. Завершальна частина (15 хв.)

- Рефлексія: кожен учасник відповідає на питання «Що я винесу з цієї зустрічі?».
- Вправа «Кавова ложка» – кожен ділиться однією ідеєю або технікою, яку застосує у своїй педагогічній практиці.
- Підсумки зустрічі, подяка учасникам, узгодження наступних тем для інтерв'язійних зустрічей.

Очікувані результати:

- поглиблення знань про групову роботу та її ефективні методики.
- обмін практичним досвідом між педагогами.
- розробка конкретних ідей для вдосконалення групової взаємодії у класі.

Додаток В.4.

**Методичний цифровий ресурс ля вчителів початкових класів щодо
формування соціальної компетентності учнів**

Веб-сайт: <https://social-skills-7.webnode.com.ua/>

Додаток В.5.**Методика рефлексивного аналізу «Щоденник педагога»****Мета методики:**

Забезпечення систематичного аналізу професійної діяльності педагога через ведення рефлексивного щоденника, що сприяє самопізнанню, вдосконаленню професійних навичок і формуванню рефлексивної компетентності з акцентом на розвиток соціальної компетентності учнів.

Завдання:

1. Стимулювати педагога до аналізу власних дій та рішень, спрямованих на розвиток соціальних компетентностей учнів.
2. Виявити сильні та слабкі сторони у педагогічній діяльності, пов'язаній із формуванням соціальних навичок учнів.
3. Забезпечити інструмент для формування звичок рефлексивного аналізу з акцентом на соціалізацію учнів.

Інструкція до використання:

1. Виділіть щодня 10–15 хвилин для заповнення щоденника.
2. Працюйте з блоками запитань, що охоплюють різні аспекти вашої діяльності, пов'язаної із формуванням соціальних компетентностей.
3. Записи мають бути максимально конкретними та щирими.
4. Раз на місяць аналізуйте записи для визначення ключових тенденцій та областей для вдосконалення.

Структура щоденника педагога:

Щоденник складається з чотирьох блоків:

1. Аналіз дня

- Як я сьогодні сприяв (-ла) формуванню соціальних компетентностей учнів?
- Які методи та підходи були найбільш ефективними для соціалізації учнів?
- Чи виникли труднощі у створенні умов для співпраці та взаємодії? Як я їх вирішував (-ла)?
- Що б я змінив (-ла) у своїй роботі для кращого формування соціальних навичок учнів?

2. Робота з учнями

- Як я підтримував (-ла) розвиток навичок співпраці серед учнів?
- Які дії були спрямовані на розвиток комунікативних навичок учнів?
- Чи вдалося мені залучити учнів до вирішення конфліктів конструктивними методами?
- Як я допомагав (-ла) учням розуміти значення соціальних норм і правил?

3. Професійне зростання

- Чи використав (-ла) я сьогодні нові підходи для формування соціальних компетентностей?
- Чого я навчився (-лася) у процесі роботи з учнями?
- Які ресурси або знання мені потрібні для подальшого вдосконалення роботи із соціалізації учнів?
- Які кроки я можу зробити завтра для покращення своєї роботи?

4. Емоційний стан

- Як я почуваюся після роботи над формуванням соціальних компетентностей учнів?
- Які емоції домінували у мене під час взаємодії з учнями?
- Чи вдалося мені зберегти баланс між професійними завданнями та емоційним комфортом?
- Що допомогло мені залишатися мотивованим (-ою) у роботі з учнями?

Щомісячний аналіз записів:

1. **Підрахуйте повторювані теми:** Які аспекти формування соціальних компетентностей учнів виникали найчастіше? Чи є закономірності?
2. **Визначте досягнення:** Що вдалося покращити за місяць у роботі із соціалізацією учнів?
3. **Визначте зони для вдосконалення:** Над чим варто працювати наступного місяця у контексті розвитку соціальних компетентностей учнів?
4. **План дій:** Розробіть чіткий план для вдосконалення своїх методів роботи.

Рекомендації для ефективного використання:

1. Будьте чесними у своїх записах – щоденник створений для вас, а не для зовнішнього оцінювання.
2. Періодично переглядайте записи, щоб відстежувати прогрес у формуванні соціальних компетентностей учнів.
3. Використовуйте щоденник як основу для бесід з наставниками чи колегами для обміну досвідом.
4. Інтегруйте отримані інсайти у свою професійну діяльність.

Додаток В.6.

Дорожня карта професійного зростання вчителів щодо формування соціальної компетентності учнів

«Дорожня карта педагога» спрямована на системне підвищення професійної готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів. Вона містить чіткі критерії, показники розвитку та етапи вдосконалення педагогічної діяльності.

Етапи професійного зростання

6. Початковий рівень. Ознайомлення та усвідомлення	
<p>Цілі</p> <p>Ознайомлення з концепцією соціальної компетентності учнів. Усвідомлення власної ролі у її формуванні. Ознайомлення з критеріями та показниками оцінювання соціальних навичок.</p>	<p>Ключові активності</p> <p>Участь у вступному тренінгу «Основи соціальної компетентності учнів», «Соціальне навчання через співпрацю». Виконання діагностичної анкети щодо особистої готовності до розвитку соціальної компетентності. Аналіз власного педагогічного стилю через самооцінку та рефлексію.</p>
<p>Критерії успішного проходження етапу</p> <ul style="list-style-type: none"> • Знання основних понять соціальної компетентності. • Розуміння значущості соціального навчання. • Формування особистої мотивації до подальшого розвитку 	
	
7. Базовий рівень. Засвоєння теоретичних основ та методик	
<p>Цілі</p> <p>Опанування методик формування соціальних навичок учнів. Використання групових форм роботи, вправ на комунікацію та кооперацію. Ознайомлення з методами оцінювання соціальної компетентності учнів.</p>	<p>Ключові активності</p> <p>Участь у тренінгах: «Соціальне навчання через кооперацію», «Комунікація – основа соціального навчання». Виконання вправ «Обираємо цінності», «Дерево компетентностей», «Ситуації вибору». Спостереження за поведінкою учнів під час групової взаємодії. Самооцінка власного рівня готовності через педагогічний щоденник.</p>
<p>Критерії успішного проходження етапу</p> <ul style="list-style-type: none"> • Використання в освітньому процесі мінімум 3-5 вправ із соціального навчання. • Розуміння моделей комунікації (Шульц фон Тун, Вацлавек). • Вміння проводити спостереження та аналіз соціальних навичок учнів. 	
	

8. Практичний рівень. Впровадження та рефлексія

<p>Цілі</p> <p>Впровадження соціокомпетентнісних підходів у освітній процес.</p> <p>Аналіз ефективності застосованих методів.</p> <p>Участь у професійних спільнотах для обміну досвідом.</p>	<p>Ключові активності</p> <p>Участь у тренінгах: «Емоції, емпатія і стресостійкість», «Проектування уроків із формування соціальної компетентності».</p> <p>Розробка уроку з елементами соціального навчання за моделлю Lesson Study.</p> <p>Підготовка та проведення відкритого уроку для колег.</p> <p>Обмін досвідом у межах «Кавових зустрічей» та методичних семінарів.</p> <p>Заповнення рефлексивної форми щодо впроваджених методик.</p>
<p>Критерії успішного проходження етапу</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вміння проводити уроки з інтеграцією соціокомпетентнісних вправ. • Аналіз власної діяльності та коригування підходів. • Участь у професійних обговореннях. 	



4. Досвідчений рівень. Менторство та масштабування

<p>Цілі</p> <p>Формування професійної експертизи у сфері соціального навчання.</p> <p>Менторська підтримка інших педагогів.</p> <p>Участь у створенні методичних матеріалів та тренінгових програм.</p>	<p>Ключові активності</p> <p>Створення авторських інтегрованих уроків.</p> <p>Участь у менторській програмі для педагогів-початківців.</p> <p>Виступи на педагогічних форумах та конференціях.</p> <p>Розробка та поширення методичних рекомендацій.</p> <p>Співпраця з освітніми платформами, зокрема «SocialSkills+»</p>
<p>Критерії успішного проходження етапу</p> <ul style="list-style-type: none"> • Визнання колегами як експерта у сфері соціального навчання. • Проведення мінімум 3 відкритих заходів (тренінг, вебінар, відкритий урок). • Публікація методичних матеріалів або наукових розвідок. 	

Додаток В.7.

**Результати діагностування рівня сформованості готовності вчителів
початкових класів на завершальному етапі педагогічного експерименту**

Таблиця В.7.1.

**Результати діагностики рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту
КГ
завершальний етап**

*В – високий рівень готовності, Д – достатній рівень готовності, С – середній рівень
готовності, Н – початковий рівень готовності.*

Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень
1	Д	31	Д	61	Д	91	Д
2	В	32	С	62	С	92	Д
3	С	33	Д	63	В	93	В
4	С	34	В	64	С	94	Д
5	Д	35	С	65	Д	95	Д
6	Д	36	С	66	С	96	В
7	Д	37	В	67	Д	97	С
8	В	38	В	68	С	98	С
9	С	39	С	69	В	99	В
10	Н	40	Д	70	С	100	Д
11	С	41	С	71	Д	101	С
12	С	42	Н	72	Д	102	В
13	Д	43	С	73	В	103	С
14	С	44	С	74	Д	104	С
15	В	45	В	75	Д	105	С
16	Д	46	Д	76	С	106	С
17	С	47	С	77	В	107	С
18	В	48	С	78	В	108	Д
19	С	49	Д	79	С	109	С
20	Д	50	С	80	Д	110	С
21	С	51	С	81	В	111	Д
22	Д	52	В	82	Д	112	С
23	В	53	Д	83	С	113	В
24	Д	54	С	84	С	114	С
25	Д	55	Н	85	В	115	С
26	С	56	Д	86	С	116	С
27	В	57	С	87	С	117	В
28	С	58	Д	88	Д	118	Д
29	Д	59	Д	89	В	119	Д
30	С	60	С	90	С	120	С

Таблиця В.7.2.

**Результати діагностики рівня сформованості когнітивного компоненту
КГ**

завершальний етап

*В – високий рівень готовності, Д – достатній рівень готовності, С – середній рівень
готовності, Н – початковий рівень готовності.*

Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень
1	В	31	С	61	В	91	Д
2	Н	32	Д	62	Д	92	С
3	С	33	С	63	С	93	В
4	Д	34	Д	64	С	94	Д
5	В	35	В	65	С	95	С
6	Д	36	С	66	Н	96	Д
7	С	37	Д	67	Д	97	Д
8	Д	38	В	68	Д	98	С
9	Д	39	Н	69	С	99	Д
10	Н	40	Д	70	Д	100	С
11	С	41	С	71	С	101	С
12	Д	42	Д	72	В	102	Д
13	Д	43	Н	73	Д	103	Д
14	С	44	В	74	Н	104	С
15	В	45	Д	75	С	105	В
16	Д	46	С	76	В	106	В
17	С	47	С	77	Д	107	Н
18	В	48	Д	78	Д	108	Д
19	Д	49	С	79	Д	109	Д
20	С	50	Д	80	В	110	С
21	Д	51	В	81	В	111	В
22	В	52	Н	82	Д	112	Д
23	В	53	С	83	С	113	Н
24	С	54	В	84	Д	114	Д
25	Д	55	Д	85	С	115	Д
26	С	56	Д	86	С	116	С
27	Д	57	В	87	Д	117	В
28	С	58	Н	88	В	118	Д
29	В	59	Д	89	Н	119	С
30	В	60	С	90	Д	120	В

Таблиця В.7.3.

**Результати діагностики рівня сформованості діяльнісного компоненту
КГ**

завершальний етап

*В – високий рівень готовності, Д – достатній рівень готовності, С – середній рівень
готовності, Н – початковий рівень готовності.*

Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень
1	С	31	Д	61	Д	91	С
2	Д	32	Д	62	В	92	В
3	С	33	С	63	С	93	Д
4	В	34	Н	64	В	94	Н
5	Д	35	С	65	Д	95	Д
6	Н	36	В	66	С	96	В
7	Д	37	Д	67	Д	97	Д
8	С	38	С	68	В	98	Д
9	Н	39	Д	69	С	99	С
10	С	40	С	70	С	100	Н
11	Д	41	Н	71	С	101	С
12	С	42	С	72	В	102	Д
13	В	43	Н	73	Д	103	Д
14	В	44	С	74	С	104	С
15	Д	45	В	75	Н	105	В
16	Д	46	С	76	Д	106	Н
17	Д	47	Д	77	Д	107	Д
18	С	48	В	78	Н	108	Д
19	С	49	Д	79	В	109	Д
20	В	50	В	80	Д	110	С
21	Д	51	В	81	Д	111	Н
22	С	52	С	82	В	112	С
23	Н	53	С	83	В	113	В
24	Д	54	С	84	Д	114	С
25	Д	55	В	85	Д	115	С
26	В	56	С	86	Н	116	Д
27	С	57	С	87	Д	117	В
28	Н	58	Н	88	Д	118	В
29	С	59	Д	89	В	119	Д
30	Д	60	С	90	С	120	Д

Таблиця В.7.4.

**Результати діагностики рівня сформованості особистісно-рефлексивного компоненту
КГ
завершальний етап**

*В – високий рівень готовності, Д – достатній рівень готовності, С – середній рівень
готовності, Н – початковий рівень готовності.*

Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень
1	Н	31	Д	61	Д	91	Д
2	В	32	Н	62	В	92	Д
3	В	33	Д	63	Д	93	Д
4	Н	34	Д	64	Н	94	Д
5	В	35	В	65	В	95	В
6	Н	36	Н	66	Д	96	В
7	Д	37	Д	67	Н	97	Д
8	Д	38	Д	68	В	98	Н
9	Д	39	Н	69	В	99	Д
10	В	40	Д	70	Д	100	В
11	Д	41	В	71	Д	101	В
12	Н	42	В	72	Д	102	Д
13	Д	43	Н	73	В	103	Н
14	В	44	В	74	Д	104	Д
15	В	45	Д	75	Д	105	Д
16	В	46	Д	76	Д	106	В
17	Д	47	Н	77	В	107	Н
18	Н	48	Д	78	В	108	В
19	Д	49	В	79	Д	109	Д
20	Д	50	Д	80	В	110	Д
21	Д	51	Н	81	В	111	Д
22	Н	52	Д	82	Н	112	В
23	Д	53	Н	83	Д	113	В
24	Д	54	Д	84	Н	114	Н
25	Д	55	В	85	Д	115	Д
26	Н	56	В	86	Д	116	Д
27	В	57	Д	87	В	117	В
28	Д	58	Д	88	В	118	В
29	Д	59	Н	89	Д	119	В
30	В	60	Д	90	Н	120	В

Таблиця В.7.5.

**Результати діагностики рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту
готовності**

ЕГ

завершальний етап

*В – високий рівень готовності, Д – достатній рівень готовності, С – середній рівень
готовності, Н – початковий рівень готовності.*

Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень
1	С	33	С	65	С	97	Д
2	Д	34	Д	66	Д	98	Д
3	С	35	Д	67	Д	99	В
4	В	36	Д	68	Д	100	Д
5	В	37	В	69	В	101	В
6	В	38	В	70	Д	102	В
7	Д	39	С	71	Д	103	Д
8	В	40	В	72	Д	104	Д
9	С	41	Д	73	В	105	С
10	Н	42	Д	74	В	106	Д
11	В	43	С	75	Д	107	С
12	Д	44	В	76	В	108	Д
13	Д	45	В	77	В	109	В
14	С	46	В	78	В	110	Д
15	В	47	С	79	С	111	В
16	Д	48	Д	80	Д	112	С
17	Д	49	Д	81	В	113	В
18	В	50	Д	82	Д	114	Д
19	Д	51	С	83	Д	115	Д
20	В	52	В	84	С	116	Д
21	Д	53	Д	85	В	117	В
22	Д	54	Д	86	С	118	Д
23	В	55	Н	87	В	119	В
24	В	56	В	88	С	120	С
25	Д	57	В	89	В	121	В
26	В	58	Д	90	Д	122	Д
27	В	59	Д	91	Д	123	Д
28	С	60	В	92	Д	124	В
29	Д	61	Д	93	В	125	В
30	Д	62	Д	94	Д	126	В
31	В	63	В	95	В		
32	С	64	С	96	В		

Таблиця В.7.6.

**Результати діагностики рівня сформованості когнітивного компоненту
ЕГ**

завершальний етап

*В – високий рівень готовності, Д – достатній рівень готовності, С – середній рівень
готовності, Н – початковий рівень готовності.*

Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень
1	Д	33	Д	65	С	97	С
2	С	34	С	66	Н	98	С
3	С	35	В	67	Д	99	Д
4	Д	36	С	68	Д	100	С
5	В	37	В	69	С	101	Д
6	В	38	В	70	В	102	С
7	С	39	Д	71	Д	103	В
8	В	40	В	72	В	104	Д
9	В	41	С	73	В	105	В
10	Д	42	В	74	С	106	Д
11	С	43	Н	75	С	107	Н
12	Д	44	В	76	В	108	В
13	С	45	В	77	В	109	В
14	С	46	С	78	Д	110	Д
15	Д	47	Д	79	Д	111	В
16	Д	48	В	80	В	112	В
17	С	49	Д	81	В	113	С
18	В	50	В	82	В	114	Д
19	Д	51	В	83	С	115	В
20	Д	52	Д	84	Д	116	Д
21	В	53	Д	85	С	117	В
22	В	54	В	86	Н	118	В
23	В	55	В	87	Д	119	С
24	С	56	С	88	Д	120	В
25	В	57	В	89	С	121	Д
26	С	58	Н	90	Д	122	Д
27	В	59	В	91	В	123	В
28	С	60	С	92	Д	124	Д
29	В	61	В	93	В	125	Н
30	В	62	В	94	Д	126	С
31	Д	63	Д	95	Д		
32	В	64	Д	96	В		

Таблиця В.7.7.

**Результати діагностики рівня сформованості діяльнісного компоненту
ЕГ**

завершальний етап

*В – високий рівень готовності, Д – достатній рівень готовності, С – середній рівень
готовності, Н – початковий рівень готовності.*

Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень
1	С	33	Д	65	Д	97	Д
2	В	34	В	66	В	98	В
3	Д	35	С	67	В	99	Д
4	В	36	В	68	В	100	Д
5	Д	37	Д	69	С	101	С
6	В	38	С	70	Н	102	Д
7	В	39	В	71	С	103	В
8	Д	40	С	72	В	104	С
9	С	41	В	73	Д	105	В
10	Д	42	Д	74	Д	106	С
11	Д	43	С	75	Н	107	С
12	С	44	Д	76	В	108	Д
13	С	45	В	77	Д	109	В
14	В	46	Д	78	Н	110	Д
15	В	47	Д	79	Д	111	Н
16	Д	48	В	80	В	112	С
17	Д	49	В	81	Д	113	В
18	Д	50	В	82	Д	114	С
19	С	51	В	83	В	115	Д
20	В	52	Д	84	Д	116	В
21	Д	53	С	85	Д	117	С
22	С	54	С	86	Д	118	В
23	Д	55	В	87	Д	119	Д
24	В	56	Д	88	Д	120	Д
25	Д	57	С	89	В	121	Д
26	В	58	В	90	С	122	В
27	Д	59	В	91	Д	123	В
28	Д	60	С	92	В	124	В
29	С	61	Д	93	Д	125	Д
30	Д	62	В	94	С	126	Д
31	Д	63	Д	95	Д		
32	Д	64	В	96	В		

Таблиця В.7.8.

**Результати діагностики рівня сформованості особистісно-рефлексивного компоненту
ЕГ**

завершальний етап

*В – високий рівень готовності, Д – достатній рівень готовності, С – середній рівень
готовності, Н – початковий рівень готовності.*

Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень	Учасник	Рівень
1	В	33	Д	65	Д	97	Д
2	Д	34	В	66	Д	98	Д
3	В	35	В	67	Н	99	Д
4	Д	36	Д	68	В	100	В
5	В	37	Д	69	В	101	В
6	Н	38	В	70	В	102	Д
7	В	39	Н	71	В	103	В
8	Д	40	Д	72	Д	104	В
9	В	41	В	73	В	105	Н
10	В	42	В	74	В	106	В
11	В	43	Н	75	В	107	Д
12	Д	44	В	76	Д	108	В
13	Д	45	В	77	В	109	В
14	В	46	Д	78	В	110	Н
15	В	47	В	79	Д	111	В
16	В	48	В	80	В	112	В
17	В	49	В	81	Д	113	В
18	Н	50	В	82	В	114	В
19	Д	51	Д	83	Д	115	Д
20	Д	52	Д	84	Н	116	Д
21	В	53	В	85	Д	117	Д
22	В	54	Д	86	Д	118	В
23	В	55	В	87	В	119	В
24	В	56	В	88	В	120	В
25	В	57	В	89	Д	121	Д
26	Д	58	Д	90	Д	122	Д
27	В	59	Д	91	В	123	В
28	В	60	Д	92	Н	124	В
29	Д	61	В	93	В	125	В
30	В	62	В	94	Д	126	Д
31	Д	63	В	95	В		
32	Н	64	Д	96	В		

Додаток В.7.9.

Таблиця 7.9.1.

Результати діагностики рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту готовності вчителів початкових класів за методикою «Полярне шкалування»

Рівні	КГ у %		ЕГ у %	
	констатувальний	завершальний	констатувальний	завершальний
Високий	19,5	19,5	19,5	23,35
Достатній	29,5	33,4	34	37,55
Середній	44,5	44	39,5	37,6
Низький	6,5	3,1	7	1,5

Таблиця 7.9.2.

Результати діагностики рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту готовності вчителів початкових класів за методикою Т. Елера «Мотивація досягнення успіху»

Рівні	КГ у %		ЕГ у %	
	констатувальний	завершальний	констатувальний	завершальний
Високий	21	20	20	22,3
Достатній	29	32,7	35	37
Середній	44	46	38	39,2
Низький	6	2,3	7	1,5

Таблиця 7.9.3.

Результати діагностики рівня сформованості когнітивного компоненту готовності вчителів початкових класів за авторським опитувальником

Рівні	КГ у %		ЕГ у %	
	констатувальний	завершальний	констатувальний	завершальний
Високий	20,3	21,3	18	24,2
Достатній	38,7	39,4	35,1	37,9
Середній	29	29,7	33,7	30,8
Низький	12	9,6	13,2	7,03

Таблиця 7.9.4.

Результати діагностики рівня сформованості діяльнісного компоненту готовності вчителів початкових класів за авторською методикою «Ситуативні завдання»

Рівні	КГ у %		ЕГ у %	
	констатувальний	завершальний	констатувальний	завершальний
Високий	17,3	21,3	17,6	23,3
Достатній	31,4	35,4	26,6	34,8
Середній	36,3	30,7	41,9	35,1
Низький	15	12,6	13,9	6,8

Таблиця 7.9.5.

Результатів діагностики рівня сформованості діяльнісного компоненту готовності вчителів початкових класів за методикою експертне оцінювання

Рівні	КГ у %		ЕГ у %	
	констатувальний	завершальний	констатувальний	завершальний
Високий	17,3	21,3	18,61	23,4
Достатній	31,4	35,4	27,39	36,3
Середній	36,3	30,7	40,24	33,9
Низький	15,0	12,6	12,26	6,4

Таблиця 7.9.6.

Результатів діагностики рівня сформованості діяльнісного компоненту готовності вчителів початкових класів за шкалою самооцінювання професійної діяльності

Рівні	КГ у %		ЕГ у %	
	констатувальний	завершальний	констатувальний	завершальний
Високий	20,3	24,2	19,4	26,1
Достатній	38,7	37,9	35,6	36,5
Середній	29	30,8	32,3	32,6
Низький	12	7,03	12,7	4,1

Таблиця 7.9.7.

Результати діагностики рівня сформованості особистісно-рефлексивного компоненту готовності вчителів початкових класів за методикою «Рефлексія і самооцінка»

Рівні	КГ у %		ЕГ у %	
	констатувальний	завершальний	констатувальний	завершальний
Високий	3,7	21,4	24,6	50,3
Достатній	8,9	14,8	35,1	41,2
Середній	24,6	20,6	25,8	50
Низький	50,3	32,1	15,9	37,8

Таблиця 7.9.8.

Результати діагностики рівня сформованості особистісно-рефлексивного компоненту готовності вчителів початкових класів за методикою GSE

Рівні	КГ у %		ЕГ у %	
	констатувальний	завершальний	констатувальний	Завершальний
Високий	30,8	32,3	27,4	32,5
Середній	47,9	48,7	45,4	46,8
Низький	21,3	19	27,2	20,7



ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
ПОЛТАВСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ
ІМ. М.В. ОСТРОГРАДСЬКОГО

08.04.25 № 01-33/27 На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Підготовка вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти
до формування соціальної компетентності учнів»
Гончарової Олени Костянтинівни, представленого
на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі 01
«Освіта/Педагогіка» за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Результати дисертаційного дослідження Гончарової Олени Костянтинівни впроваджено в освітній процес Полтавської академії неперервної освіти ім. М.В. Остроградського на курсах підвищення кваліфікації у період з 2022 по 2024 рр.

У роботі дисертантки глибоко і всебічно проаналізовано теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів. Розроблено та апробовано структурно-функціональну модель підготовки вчителів до формування соціальної компетентності учнів у системі післядипломної освіти. Обґрунтовано педагогічні умови підготовки вчителів до формування соціальної компетентності учнів, зокрема: інтеграція теоретичної та практичної підготовки через тренінгові модулі; використання інтерактивних методів навчання (симуляційні ігри, групова робота, моделювання педагогічних ситуацій); застосування менторства та інтерв'язі як форм професійного розвитку педагогів; організація цифрового освітнього простору взаємодії педагогів у процесі післядипломної освіти.

Представлені результати дослідження відображаються у визначені та систематизації діагностичного інструментарію, що дозволяє здійснювати моніторинг рівня готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів у системі післядипломної освіти.

Результати дослідження можуть бути використані викладачами ПАНО ім. М.В. Остроградського для розробки курсів і навчальних модулів, спрямованих на підвищення рівня професійної підготовки вчителів початкових класів у контексті формування соціальної компетентності учнів. Вони також сприятимуть удосконаленню методичних матеріалів, створенню інтерактивних тренінгів і впровадженню сучасних педагогічних технологій у систему професійного розвитку педагогів.

Основні положення і результати були обговорені та схвалені на засіданні кафедри педагогічної майстерності та інклюзивної освіти (протокол № 5 від 17 березня 2025 року).



Перший заступник директора

Вадим ПИЛИПЕНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
 20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)
 3-45-82, E-mail: post@udpu.edu.ua УДПУ імені Павла Тичини р/р UA14 820172 0343 12100 22 0000 4420,
 банк одержувача Державна казначейська служба України, м. Київ МФО 820172, код 02125639

14.03.2025 № 47/01
 На № _____ від _____

ДОВІДКА

Г про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гончарової Олени Костянтинівни
 на тему: «Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до
 формування соціальної компетентності учнів»,
 представленого на здобуття ступеня доктора філософії
 в галузі 01 «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження Гончарової Олени Костянтинівни на тему:
 «Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування
 соціальної компетентності учнів» впроваджено в освітній процес Уманського державного
 педагогічного університету імені Павла Тичини впродовж 2022–2024 рр.

У межах педагогічного експерименту Олена Костянтинівна провела анкетування вчителів
 початкових класів, які проходили курси підвищення кваліфікації. Зокрема, дослідження
 охоплювало такі напрями: «Формування навичок тайм-менеджменту в здобувачів початкової
 освіти», «Основи психокорекційної роботи в початковій школі для стабілізації психоемоційного
 стану», «Соціально-педагогічна діяльність учителя в умовах інклюзивної освіти», «Використання
 арт-терапевтичних практик у роботі асистента вчителя», «Застосування інтерактивних технологій
 у навчально-виховному процесі НУШ». Метою анкетування було визначення професійних
 потреб, інтересів та можливостей педагогів щодо формування соціальної компетентності учнів.
 Отримані результати стали основою для розробки ефективних методичних рекомендацій та
 програм підготовки педагогів.

Апробовано модель підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної
 освіти, яка включає: тренінгові заняття; менторські та інтерв'їзні зустрічі; методичні розробки
 тощо.

Дисертаційні матеріали інтегровані в освітню, методичну та наукову діяльність кафедри
 фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі, зокрема: розроблено та
 включено до навчальних програм курси підвищення кваліфікації для вчителів початкових
 класів; теоретичні та практичні аспекти дослідження використовуються під час методичних
 заходів для педагогічних працівників.

Основні положення та результати дослідження Гончарової Олени Костянтинівни на
 тему «Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування
 соціальної компетентності учнів» обговорено й схвалено на засіданні кафедри фахових методик
 та інноваційних технологій у початковій школі Уманського державного педагогічного
 університету імені Павла Тичини (протокол № 9 від 05 березня 2025 року) та можуть бути
 рекомендовані для використання в інших закладах вищої та післядипломної освіти.

11531

Перший проректор



Андрій ГЕДЗИК

Міністерство освіти і науки України
УНІВЕРСИТЕТ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В
ПЕРЕЯСЛАВІ
вул. Сухомлинського, 30,
м. Переяслав,
Київська обл., 08401
тел.: (044) 293-11-11
ел. пошта: uhsp.edu@gmail.com
код ЄДРПОУ 04543387

22.01.2025 № 69/1



Ministry of Education and Science of Ukraine
HRYHORIY SKOVORODA UNIVERSITY IN
PEREIASLAV
30, Sukhomlynskohe Str.,
Pereiaslav,
Kyiv reg., 08401
tel.: (044) 293-11-11
e-mail: uhsp.edu@gmail.com

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до
формування соціальної компетентності учнів»
Гончарової Олени Костянтинівни, представленого
на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі 01
«Освіта/Педагогіка» за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Результати дисертаційного дослідження Гончарової Олени Костянтинівни були впроваджені в освітній процес Університету Григорія Сковороди в Переяславі на факультеті мистецтва, менеджменту, педагогіки і психології у період 2022–2024 років.

У дисертаційній роботі глибоко та всебічно проаналізовано теоретичні засади підготовки вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів. Запропоновано та апробовано структурно-функціональну модель такої підготовки в системі післядипломної освіти, а також обґрунтовано ефективні педагогічні умови, зокрема: інтеграцію теоретичної та практичної підготовки через тренінгові модулі; використання інтерактивних методів навчання, зокрема, симуляційних ігор, групової роботи, моделювання педагогічних ситуацій; застосування менторства та інтерв'язі як форм професійного розвитку педагогів; організацію цифрового освітнього простору для взаємодії педагогів у процесі післядипломної освіти.

Результати дослідження знайшли відображення у розробці та систематизації діагностичного інструментарію, що дає змогу здійснювати моніторинг рівня готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності

учнів.

Напрацьовані матеріали можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти для створення та вдосконалення фахових дисциплін, спрямованих на підвищення рівня професійної підготовки педагогів у контексті розвитку соціальної компетентності учнів. Окрім того, результати дослідження сприятимуть удосконаленню методичних матеріалів, розробці інтерактивних тренінгів і впровадженню сучасних педагогічних технологій у систему професійного розвитку вчителів.

Основні положення та результати дослідження обговорено і схвалено на засіданні кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти (протокол № 7 від 20 січня 2025 року).

Ректор



[Handwritten signature]

Віталій КОЦУР

Декан факультету мистецтва, менеджменту,
педагогіки і психології

[Handwritten signature]

Наталія ІГНАТЕНКО



УКРАЇНА
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ЗАПОРІЗЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ»
ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

69035, м. Запоріжжя, вул. Незалежної України, 57-А; тел. 061-222-25-84, e-mail: zoinpo.zpdm@gmail.com

15.03.2025 № 01-29/ *98*

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної
освіти до формування соціальної компетентності учнів»
Гончарової Олени Костянтинівни, представленого
на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі 01
«Освіта/Педагогіка» за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Впродовж 2022-2024 рр. на базі КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» було впроваджено результати дисертаційного дослідження Гончарової Олени Костянтинівни за темою: «Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів».

У межах педагогічного експерименту Оленою Костянтинівною було здійснено анкетування вчителів початкових класів, що проходили курси підвищення кваліфікації. Метою анкетування було визначення професійних потреб, інтересів та можливостей педагогів щодо формування соціальної компетентності учнів. Отримані результати було покладено в основу методичних рекомендацій та тренінгів з підготовки вчителів початкових класів до формування соціальних компетентностей учнів.

Апробовано модель підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти, що містить ряд тренінгів, менторські та інтерв'язійні зустрічі; методичні розробки тощо.

Представлені дисертанткою матеріали було інтегровано в освітню, методичну та наукову діяльність кафедри початкової освіти, зокрема розроблення та включення до освітніх програм курсів підвищення кваліфікації для вчителів початкових класів.

Основні положення та результати дослідження обговорені й схвалені на засіданні кафедри початкової освіти (протокол № 5 від 17.02.2025).

Проректор з наукової
роботи і міжнародної
діяльності



Тетяна ГУРА



УКРАЇНА
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»

65014, м. Одеса, провулок Нахімова, 8, тел. (048)770-34-27, E-mail: ooiuvadm@ukr.net, http://oano.od.ua

від 28.02.2025 № 90
на № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до
формування соціальної компетентності учнів» на здобуття наукового ступеня
доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
ГОНЧАРОВОЇ ОЛЕНИ КОСТЯНТИНІВНИ**

Впродовж 2021-2025 рр. на базі КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» було здійснено впровадження результатів дисертаційного дослідження Гончарової Олени Костянтинівни.

Представлені дисертанткою матеріали імплементовано в освітню, методичну та наукову діяльність академії через: розроблення та включення до навчальних програм курсів підвищення кваліфікації для вчителів початкових класів. Оленою Костянтинівною було проведено ряд тренінгів для вчителів початкових класів: «Соціальне навчання: чому і як?», «Комунікація – основа соціального навчання», «Емоції, емпатія і стресосійкість», «Проектування уроків, що сприяють формуванню соціальної компетентності учнів», «Цифровий простір і соціальна компетентність учнів» тощо. У рамках професійного супроводу вчителів початкових класів було організовано роботу інтервізійних груп «Кавові зустрічі» і розроблено сайт методичної підтримки «SoftSkills+».

Розгляд теоретичних та практичних аспектів дисертаційного дослідження під час методичних заходів для педагогічних працівників; представлення та обговорення теоретичних та практичних аспектів дисертаційного дослідження на науково-практичних конференціях і семінарах, що проводилися на базі академії, зокрема форуму «Креативні вчителі: стратегії успіху» (2021-2022 рр.); Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку» (2021-2024 рр.) тощо.

Результати впровадження обговорили та схвалили на засіданні кафедри дошкільної і початкової освіти (протокол № 2 від 26 лютого 2025 року).

Ректор
КЗВО «Одеська академія
неперервної освіти Одеської
обласної ради»
кандидат філософських наук



Любов ЗАДОРЖНА

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ
Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати
дисертації

*Статті у наукових виданнях,
включених до переліку фахових видань України:*

1. Гончарова О. К. Соціальні навички учнів початкової школи як предмет педагогічного дослідження. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Вип. 1. С. 103–109. URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.1.15>.
2. Муковіз О., Гончарова О. Підходи до формування соціальних навичок учнів: зарубіжний досвід. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2024. №37 (2). С. 142–158. URL: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-142-158>.
3. Гончарова О. Критерії, показники і рівні готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів у системі післядипломної освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2025. № 2 (48). С. 304–315. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2\(48\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)).

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

4. Гончарова О. К. Навчальний тренінг як основна форма підготовки вчителів початкових класів до формування соціальних навичок учнів. *Нове покоління вчителів для української школи: виклики і досягнення: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 30 квітня 2021 р. Одеса : КЗВО «Одеська академія неперервної освіти вчителів Одеської обласної ради Одеської області», 2021. С. 74–78.*

Продовження додатка Д

5. Гончарова О. К. Обґрунтування вивчення і сутність поняття «готовність учителя початкових класів до формування соціальних навичок в учнів. *Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті*: матеріали І наук.-практ. конф. здоб. вищ. осв., 24 берез. 2021 р. Одеса : КЗВО «Одеська академія неперервної освіти вчителів Одеської обласної ради Одеської області», 2021. С. 102–106.

6. Гончарова О. К. Педагогічні умови та показники готовності вчителів початкових класів до формування соціальних навичок молодших школярів. *Педагогічна наука і освіта в сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку*: матер. III Всеукр. наук.-практ. конф., 14 травня 2021 р. Одеса : КЗВО «Одеська академія неперервної освіти вчителів Одеської обласної ради Одеської області», 2021. С. 179–183.

7. Гончарова О. К. Педагогічні умови підготовки вчителів початкових класів до формування соціальних навичок молодших школярів у методичній системі школи. *Eurasian scientific discussions: International scient. and pract. conf. (February 13-15, 2022)* Barca Academy Publishing, Barcelona, Spain. 2022. С. 274–280.

8. Гончарова О. К. Структура готовності вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів. *Педагогічна наука і освіта в сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку*: матер. IV Регіон. наук.-практ. конф. здоб. вищ. осв. та молод. наук., 25 вересня 2024 р., Одеса : КЗВО «Одеська академія неперервної освіти вчителів Одеської обласної ради Одеської області», 2024. С. 36–39.

9. Гончарова О. К. Аналіз сучасного стану підготовки вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів у системі післядипломної освіти. *Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів*: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. інтерн.-конф., 09 грудня 2024 р. Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2024. С. 47–51.

Продовження додатка Д

10. Гончарова О. Впровадження рольових і симуляційних ігор у підготовку вчителів початкових класів щодо формування соціальної компетентності учнів у системі післядипломної освіти. *Сучасний стан та пріоритети модернізації науки, освіти і суспільства*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 21 січня 2025. Полтава : Центр фінансово-економічних наукових досліджень, 2025. С. 15–17.

11. Гончарова О. Рефлексія та самооцінювання у підготовці вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів у системі післядипломної освіти. *Початкова освіта: виклики, інновації, перспективи* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., 25-26 березня 2025. Переяслав: Університеті Григорія Сковороди в Переяславі, 2025. С. 81–84.

Праці, які додатково відображають результати дисертації:

12. Гончарова О. К. Розвиток інтелектуальних здібностей молодших школярів як основа формування соціальної компетентності. *Формування соціальної компетентності молодшого школяра*: наук.-метод. посіб. / за ред. О. В. Варецької. Запоріжжя : «Кругозір», 2020. С. 24–46.

13. Костенко Р., Гончарова О. Виклики Нової української школи: підготовка вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів початкових класів. *Початкова освіта у контексті шкільних змін: теорія, методика, практика, досвід* : монографія / за ред. д-ра. пед. н., професора В. В. Ягоднікової; к. психол. н., доцента О. В. Кузнецової. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2021. С. 230–248.

Відомості про апробацію результатів дисертації*Міжнародного рівня:*

1. «Eurasian scientific discussions» (Barcelona, Spain. 2022).
2. «Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів» (Умань, 2024).
3. «Сучасний стан та пріоритети модернізації науки, освіти і суспільства» (Полтава, 2025).
4. «Початкова освіта: виклики, інновації, перспективи» (Переяслав, 2025).

Всеукраїнського рівня:

5. Нове покоління вчителів для української школи: виклики і досягнення» (Одеса, 2021).
6. «Педагогічна наука і освіта в сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку» (Одеса, 2021-2022).
7. «Креативні вчителі: стратегії успіху» (Одеса, 2020-2023);

Регіонального рівня:

8. «Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті» (Одеса, 2021-2023);
9. «Педагогічна наука і освіта в сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку» (Одеса, 2024).