

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

УДК 373.3.013.77:[316.613.4:159.943.7](043.5)

МОРОЗ ЄВГЕН ВАДИМОВИЧ

ДИСЕРТАЦІЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-
ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

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



Мороз Євген Вадимович

Науковий керівник – Бойченко Марина Анатоліївна, доктор педагогічних наук,
професор

Суми – 2025

АНОТАЦІЯ

Мороз Євген Вадимович. Психолого-педагогічні умови формування соціально-емоційних навичок молодших школярів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 “Освітні, педагогічні науки” (01 – Освіта / Педагогіка). – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми, 2025.

Зміст анотації

Дисертацію присвячено комплексному дослідженню психолого-педагогічних умов формування соціально-емоційних навичок у дітей молодшого шкільного віку. У роботі обґрунтовано актуальність проблеми з огляду на сучасні виклики в освіті, що вимагають від здобувачів не лише академічної успішності, а й розвиненої емоційної чутливості, комунікативних здібностей, здатності до співпраці, стресостійкості та відповідального прийняття рішень. Становлення зазначених характеристик є фундаментом соціалізації особистості й забезпечує емоційне благополуччя учнів у шкільному середовищі.

У першому розділі дисертації здійснено теоретичний аналіз вікових особливостей молодших школярів як бази для розвитку емоційної та соціальної сфери. Розглянуто ключові характеристики цього віку: високу емоційну вразливість, здатність до наслідування, потребу у визнанні та прийнятті, схильність до регулювання поведінки через зовнішню оцінку. Увага зосереджена на поняттях «емоційна компетентність», «соціальний інтелект», «емоційна регуляція», «емпатія» тощо.

У дисертації здійснено аналіз сучасного стану розроблення проблеми формування соціально-емоційних навичок у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі. Обґрунтовано зростаючу увагу до соціально-емоційного навчання як важливої складової загальної освіти. Виокремлено основні підходи до розуміння сутності соціально-емоційних навичок, які класифіковано відповідно до їх когнітивних, емоційних та поведінкових проявів.

Висвітлено роль сім'ї як першооснови емоційного розвитку дитини. Аналіз наявних теоретичних джерел та узагальнення емпіричних даних дозволили зробити припущення, що стиль родинного виховання, емоційна підтримка з боку дорослих та стабільність міжособистісної взаємодії можуть виступати важливими чинниками, які сприяють формуванню відповідального ставлення до власних емоцій, розвитку емпатійності та здатності до соціальної орієнтації у дітей молодшого шкільного віку.

У другому розділі дисертації представлено результати емпіричного дослідження, проведеного серед учнів 3 - 4 класів закладів освіти Сумської ОТГ. Розроблено критерії та показники оцінювання сформованості соціально-емоційних навичок за напрямками: емоційна обізнаність, саморегуляція, соціальна взаємодія, емпатія, відповідальність. У дослідженні використано чотирирівневу шкалу діагностики (високий, достатній, середній, початковий).

Результати констатувального етапу засвідчили, що переважна частина учнів має труднощі у сфері емоційної саморегуляції, емоційної витримки та соціальної взаємодії, особливо в ситуаціях міжособистісної напруги. При цьому виявлено групу дітей, які демонструють високий рівень сформованості соціально-емоційних навичок, схильність до лідерства, ініціативність, здатність до співчуття і підтримки товаришів. Це підтверджує наявність потенціалу для цілеспрямованого педагогічного розвитку емоційної сфери дитини.

Увага приділена аналізу сучасних педагогічних підходів до розвитку соціально-емоційної компетентності в освітньому процесі: інтегрованому навчанні, проєктній діяльності, ігрових технологіях, елементах арт-терапії, емоційного інтелекту в контексті НУШ. Підкреслено важливість цілісного підходу, в якому дитина розглядається як суб'єкт соціальної взаємодії.

У третьому розділі окреслено хід і результати педагогічного експерименту, в межах якого впроваджено програму формування соціально-емоційних навичок через систему інтерактивних методик: рольові ігри, емоційні тренінги, вправи на розвиток рефлексії, ситуаційне моделювання, роботу з емоційними картками.

Експериментальна програма тривала один семестр і була впроваджена у чотирьох початкових класах.

За результатами формувального етапу зафіксовано зростання кількості дітей з високим і достатнім рівнем соціально-емоційної компетентності, покращення комунікативної активності, посилення здатності до емоційного самоконтролю, підвищення рівня співпереживання. Експеримент довів, що за умови системної методичної підтримки педагога формування соціально-емоційних навичок набуває стабільного і динамічного характеру.

На основі результатів дослідження розроблено методичні рекомендації для вчителів початкових класів, спрямовані на посилення психолого-педагогічної підтримки учнів, профілактику емоційного вигорання та розвиток соціальних компетентностей. Описано механізми створення безпечного освітнього середовища, партнерської взаємодії з батьками та індивідуального підходу до дітей із ризиком соціальної дезадаптації.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

- вперше у вітчизняній педагогічній науці здійснено теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню соціально-емоційних навичок у молодших школярів;
- розроблено структурно-функціональну модель соціально-емоційних навичок молодших школярів, що охоплює ключові емоційні та поведінкові компоненти;
- схарактеризовано роль сім'ї у процесі розвитку емоційної та соціальної компетентності учнів початкових класів;
- визначено критерії, показники та стан сформованості соціально-емоційних навичок у молодших школярів Сумської ОТГ; проведено констатувальну діагностику їх рівня за відповідними показниками;
- упроваджено й експериментально перевірено ефективність методичного забезпечення формування соціально-емоційних навичок у педагогічній практиці;
- розроблено методичні рекомендації для вчителів початкової школи щодо цілеспрямованого розвитку емоційної сфери учнів;

- уточнено поняттєво-термінологічний апарат дослідження (поняття «соціально-емоційні навички», «емоційна регуляція», «самоконтроль» у контексті молодшого шкільного віку);

- надано подальшого розвитку визначенню поняття «соціально-емоційна компетентність» у системі освіти, з урахуванням її ролі у формуванні відповідального, емпатійного та стійкого до викликів школяра;

- у науковий обіг введено маловідомі та нові джерела, що розкривають сучасні підходи до розвитку емоційної компетентності дітей як у вітчизняній, так і у світовій педагогіці.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання отриманих результатів у професійній діяльності вчителів початкової школи, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, педагогів-психологів, розробників освітніх програм, а також у системі післядипломної педагогічної освіти. Запропонована система роботи сприяє формуванню емоційно здорового середовища в закладі освіти та забезпечує всебічний розвиток особистості молодшого школяра в умовах освітніх трансформацій.

Ключові слова: соціально-емоційні навички, емоційна регуляція, самосвідомість, емпатія, саморегуляція, соціальна взаємодія, молодші школярі, психолого-педагогічні умови, освітнє середовище, модель емоційної компетентності.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Мороз, Є. В. (2023а). Сутність та складові соціально-емоційних навичок молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (131), 43-54. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/11/%D0%BC%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B7.pdf>

2. Мороз, Є. В. (2024а) Структурно-функціональна модель соціально-емоційних навичок молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (138), 33-44. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wpcontent/uploads/2024/09/%D0%9C%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B7.pdf>
3. Мороз, Є. В. (2024б). Констатувальна діагностика та стан сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів Сумської ОТГ. *Витоки педагогічної майстерності*, 34, 165-171. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/26661>
4. Мороз, Є. В. (2025а). Експериментальне дослідження процесу формування соціально-емоційних навичок молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1, 46-58. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/16708>

Наукові праці апробаційного характеру

5. Мороз, Є. (2024в). Оновлення змісту мовно-літературної освіти: сучасні проблеми та рішення для початкової школи. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених «Моделювання та практичне забезпечення розвитку складових професіоналізму педагогів закладів освіти» (м. Запоріжжя, 15-16 жовтня 2024 р.)*, (сс. 167-169). Запоріжжя.
<https://drive.google.com/file/d/1s290dSUBn97V3W7QLM83VCSD6Xemqido/view> ,
6. Мороз, Є. (2025б). Психолого-педагогічні умови ефективного формування соціально-емоційних навичок молодших школярів у контексті сучасних освітніх реформ. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (24 грудня 2024 року, м. Суми)*, (сс. 156-159). Суми.
<https://pedagogika.sspu.edu.ua/media/attachments/2025/02/27/Zbirnik-materialiv-konferencii-Osvita-dla-21-st.2024docx.pdf>

7. Мороз Є. (2023б). Сутність та структура пізнавальної активності молодших школярів: вітчизняний і зарубіжний дискус. *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Початкова освіта в парадигмі Нової української школи: виклики часу» (27 квітня 2023, м. Глухів), (сс. 93-96).* Глухів.

https://drive.google.com/file/d/1ya4xocFmpAqYzml_iUOLY2qz7u2VN1Tt/view

ABSTRACT

Moroz Yevhen Vadymovych. Psychological and pedagogical conditions for the formation of social and emotional skills of junior schoolchildren. – Qualification scientific work on the rights of a manuscript.

Dissertation for Doctor of Philosophy degree in the specialty 011 Educational, pedagogical sciences (01 – Education/Pedagogy). – Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, 2025.

Contents of the abstract

The dissertation is devoted to a comprehensive study of the psychological and pedagogical conditions for the formation of social and emotional skills in children of primary school age. The work substantiates the relevance of the problem in view of modern challenges in education, which require from pupils not only academic success, but also developed emotional sensitivity, communicative abilities, ability to cooperate, stress resistance and responsible decision-making. The formation of these characteristics is the foundation of the socialization of the individual and ensures the emotional well-being of pupils in the school environment.

The first section of the dissertation provides a theoretical analysis of the age characteristics of junior schoolchildren as a basis for the development of their emotional and social sphere. The key characteristics of this age are considered: high emotional vulnerability, ability to imitate, the need for recognition and acceptance, a tendency to regulate behavior through external evaluation. Attention is focused on the

concepts of “emotional competence”, “social intelligence”, “emotional regulation”, “empathy”, etc.

The dissertation analyzes the current state of development of the problem of the formation of social and emotional skills in domestic and foreign scientific literature. The growing attention to social and emotional learning as an important component of general education is justified. The main approaches to understanding the essence of social and emotional skills are highlighted, which are classified according to their cognitive, emotional and behavioral manifestations.

The role of the family as the fundamental basis of a child’s emotional development is highlighted. Analysis of available theoretical sources and generalization of empirical data allowed us to make the assumption that the style of family upbringing, emotional support from adults, and stability of interpersonal interaction can be important factors that contribute to the formation of a responsible attitude towards one’s own emotions, the development of empathy, and the ability for social orientation in primary school children.

The second section of the dissertation presents the results of an empirical study conducted among pupils in grades 3-4 of the education institutions in Sumy Community. Criteria and indicators for assessing the formation of social and emotional skills in the areas of emotional awareness, self-regulation, social interaction, empathy, responsibility have been developed. The study used a four-level diagnostic scale (high, sufficient, medium, low).

The results of the ascertaining stage showed that the majority of pupils have difficulties in the field of emotional self-regulation, emotional endurance and social interaction, especially in situations of interpersonal tension. At the same time, a group of children was identified who demonstrate a high level of formation of social and emotional skills, a tendency to leadership, initiative, the ability to sympathize and support their peers. This confirms the presence of potential for targeted pedagogical development of the child's emotional sphere.

Attention is paid to the analysis of modern pedagogical approaches to the development of socio-emotional competence in the educational process: integrated

learning, project activities, game technologies, elements of art therapy, emotional intelligence in the context of the National Secondary School. The importance of a holistic approach in which the child is considered as a subject of social interaction is emphasized.

The third section outlines the course and results of the pedagogical experiment, within which a program for the formation of social and emotional skills was implemented through a system of interactive methods: role-playing games, emotional trainings, exercises for the development of reflection, situational modeling, work with emotional cards. The experimental program lasted one semester and was implemented in four primary grades.

According to the results of the molding stage, an increase in the number of children with a high and sufficient level of socio-emotional competence, improved communicative activity, increased ability to emotional self-control, and increased empathy were recorded. The experiment proved that under the condition of systematic methodological support of the teacher, the formation of social and emotional skills acquires a stable and dynamic character.

Based on the results of the study, methodological recommendations for primary school teachers were developed, aimed at strengthening psychological and pedagogical support for pupils, preventing emotional burnout and developing social competences. The mechanisms for creating a safe educational environment, partnership with parents and an individual approach to children at risk of social maladjustment are described.

The scientific novelty of the obtained research results lies in the fact that:

- for the first time in domestic pedagogical science, a theoretical justification and experimental verification of psychological and pedagogical conditions that contribute to the formation of social and emotional skills in junior schoolchildren have been carried out;
- a structural and functional model of social and emotional skills in junior schoolchildren has been developed, which covers key emotional and behavioral components;

- the role of the family in the process of developing emotional and social competence of primary school children has been characterized;
- the criteria, indicators and state of formation of social and emotional skills in junior schoolchildren of Sumy Community have been determined; a statement diagnosis of their level according to the relevant indicators has been carried out;
- the effectiveness of methodological support for the formation of social and emotional skills in pedagogical practice has been implemented and experimentally verified;
- methodological recommendations for primary school teachers on the targeted development of the emotional sphere of pupils have been developed;
- the conceptual and terminological apparatus of the study was clarified (the concepts of “social and emotional skills”, “emotional regulation”, “self-control” in the context of primary school age);
- further development was provided to the definition of the concept of “social and emotional competence” in the education system, taking into account its role in the formation of a responsible, empathetic and resilient schoolchild;
- little-known and new sources were introduced into scientific circulation, revealing modern approaches to the development of children’s emotional competence in both domestic and world pedagogy.

The practical significance of the study lies in the possibility of using the results obtained in the professional activities of primary school teachers, specialists of inclusive resource centers, teacher psychologists, developers of educational programs, as well as in the system of postgraduate pedagogical education. The proposed work system contributes to the formation of an emotionally healthy environment in an education institution and ensures the comprehensive development of the personality of a junior schoolchild in conditions of educational transformations.

Keywords: social and emotional skills, emotional regulation, self-awareness, empathy, self-regulation, social interaction, junior schoolchildren, psychological and pedagogical conditions, educational environment, model of emotional competence.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Scientific works in which the main scientific results of the dissertation are published

Articles in scientific professional journals of Ukraine

1. Мороз, Є. В. (2023а). Сутність та складові соціально-емоційних навичок молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (131), 43-54. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/11/%D0%BC%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B7.pdf>
2. Мороз, Є. В. (2024а) Структурно-функціональна модель соціально-емоційних навичок молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (138), 33-44. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wpcontent/uploads/2024/09/%D0%9C%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B7.pdf>
3. Мороз, Є. В. (2024б). Констатувальна діагностика та стан сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів Сумської ОТГ. *Витоки педагогічної майстерності*, 34, 165-171. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/26661>
4. Мороз, Є. В. (2025а). Експериментальне дослідження процесу формування соціально-емоційних навичок молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1, 46-58. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/16708>

Scientific works of the approbation character

5. Мороз, Є. (2024в). Оновлення змісту мовно-літературної освіти: сучасні проблеми та рішення для початкової школи. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених «Моделювання та практичне забезпечення розвитку складових професіоналізму педагогів закладів освіти» (м. Запоріжжя, 15-16 жовтня 2024 р.)*, (сс. 167-169). Запоріжжя.
<https://drive.google.com/file/d/1s290dSUBn97V3W7QLM83VCSD6Xemqido/view> ,

6. Мороз, Є. (2025б). Психолого-педагогічні умови ефективного формування соціально-емоційних навичок молодших школярів у контексті сучасних освітніх реформ. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (24 грудня 2024 року, м. Суми)*, (сс. 156-159). Суми. <https://pedagogika.sspu.edu.ua/media/attachments/2025/02/27/Zbirnik-materialiv-konferencii-Osvita-dla-21-st.2024docx.pdf>

7. Мороз, Є. (2023б). Сутність та структура пізнавальної активності молодших школярів: вітчизняний і зарубіжний дискус. *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Початкова освіта в парадигмі Нової української школи: виклики часу» (27 квітня 2023, м. Глухів)*, (сс. 93-96). Глухів. https://drive.google.com/file/d/1ya4xocFmpAqYzml_iUOLY2qz7u2VN1Tt/view

ЗМІСТ

ВСТУП.....	15
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	23
1.1. Психологічні особливості молодших школярів.....	23
1.2. Соціально-емоційні навички молодших школярів як предмет вітчизняного та закордонного наукових дискурсів.....	33
1.3. Структурно-функціональна модель соціально-емоційних навичок молодших школярів.....	44
1.4. Роль сім'ї у формуванні соціально-емоційних навичок учнів початкових класів.....	70
Висновки до розділу 1.....	83
РОЗДІЛ 2. ВПЛИВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКТОРІВ НА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	86
2.1. Критерії, показники та стан сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів Сумської ОТГ.....	86
2.2. Констатувальна діагностика рівня соціально-емоційних навичок молодших школярів.....	106
2.3. Педагогічні підходи до формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів.....	121
Висновки до розділу 2.....	139
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	142
3.1. Програма експериментальної роботи.....	142
3.2. Результати та аналіз ефективності застосованих методичних засобів.....	160
3.3. Методичні рекомендації вчителям початкових класів для розвитку соціально-емоційних навичок молодших школярів.....	173
Висновки до розділу 3.....	183

ВИСНОВКИ.....	185
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	189
ДОДАТКИ.....	207

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний світ, що характеризується стрімкими змінами, високим рівнем інформатизації та глобалізації, ставить перед освітою нові виклики. Одним із найважливіших завдань освітнього процесу є формування всебічно розвиненої особистості, готової до адаптації в динамічному соціумі. У цьому контексті особливої актуальності набуває дослідження психолого-педагогічних умов формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів.

Ураховуючи той факт, що формування цих якостей є необхідним із наймолодшого віку, початкова школа відкриває для цього значні можливості. Саме в цей період формується новий тип відносин із оточенням, усвідомлюється, що від власної поведінки залежить вирішення багатьох життєвих ситуацій, засвоюються базові соціальні норми та навички конструктивної взаємодії з однолітками. Соціально-емоційні навички, що розвиваються в цей час, стають основою для подальшого розвитку особистості.

Актуальність дисертаційного дослідження зумовлена кількома факторами. По-перше, сучасне суспільство, що зазнає технологічної революції, вимагає від людей нових навичок, зокрема соціальних та емоційних, таких як співробітництво, емпатія та управління емоціями, що є критично важливими для гармонійного співіснування. По-друге, молодший шкільний вік є критичним періодом для формування особистості, саме в цей час закладаються основи соціальної поведінки та цінностей. По-третє, багато дітей стикаються з труднощами під час адаптації до шкільного життя, що може бути пов'язано з відсутністю розвинених соціально-емоційних навичок. По-четверте, наявна наукова база в цій галузі є недостатньою, що потребує глибшого дослідження.

Питання формування соціально-емоційних навичок у дітей молодшого шкільного віку постійно знаходиться в полі наукового інтересу українських та іноземних дослідників.

Зокрема, розглянуто різні підходи до визначення змісту поняття «соціально-емоційні навички» (Ю. Ткачук); досліджено педагогічні чинники, що забезпечують розвиток цих навичок, а також окреслено роль педагога в цьому процесі (Л. Гасанова, О. Кравченко); розглянуто особливості дитячої дружби, поведінкові моделі прийняття та відторгнення в колективі, а також вплив рівня популярності на взаємодію між дітьми (С. Желих); встановлено, що дефіцит соціально-емоційного розвитку може призводити до проявів булінгу (Л. Олейнікова); розроблено шляхи вдосконалення відповідних навичок у дітей з поведінковими розладами (Н. Компанець); досліджено специфіку процесу соціалізації учнів з особливими освітніми потребами (О. Яценко, А. Пех).

Водночас питання організації освітнього процесу з метою формування в учнів життєво необхідних навичок і досі залишається вивчене недостатньо.

В умовах сучасної освітньої парадигми, що акцентує увагу на розвитку соціально-емоційної компетентності, це дослідження дозволить заповнити наявну прогалину в наукових знаннях та сприяти створенню сприятливого освітнього середовища, що забезпечить усебічний розвиток особистості дитини.

Науковий аналіз порушеної проблеми засвідчив наявність низки суперечностей, що потребують результативного розв'язання, зокрема між:

- необхідністю розвитку соціально-емоційних навичок у дітей та недостатньою кількістю ефективних програм, адаптованих до сучасних умов і викликів в Україні;
- важливістю раннього формування емоційної грамотності та емпатії у молодших школярів і браком інтеграції цих елементів у шкільну програму;
- потребою індивідуалізованого підходу до розвитку соціально-емоційних навичок і типовими освітніми стандартами, що не завжди враховують індивідуальні особливості учнів;
- високими очікуваннями суспільства щодо соціальної адаптації дітей та недостатньою участю батьків і громади у формуванні таких навичок.

Таким чином, дослідження психолого-педагогічних умов формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів є актуальним та важливим

для розвитку сучасної освіти. Воно дозволить не тільки уточнити теоретичні підходи до цього питання, а й розробити практичні рекомендації, спрямовані на створення ефективних програм навчання та виховання, що допоможуть учням розвинути необхідні навички для успішної адаптації в сучасному світі.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Робота є складовою комплексного дослідження кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка «Теоретичні та методичні засади інноваційного розвитку освіти у національному, європейському та глобальному контекстах» (реєстраційний номер 0121U107883). Тему затверджено вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 3 від 31 жовтня 2022 року) та уточнено вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка 30 жовтня 2023 року (протокол № 3).

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню соціально-емоційних навичок у молодших школярів.

Мета дослідження зумовила виконання таких **завдань**:

- 1) визначити психологічні особливості молодших школярів й сутність соціально-емоційних навичок молодших школярів як предмету вітчизняного та закордонного наукових дискурсів;
- 2) розробити структурно-функціональну модель соціально-емоційних навичок молодших школярів та схарактеризувати роль сім'ї у формуванні соціально-емоційних навичок учнів початкових класів;
- 3) визначити критерії, показники та стан сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів Сумської ОТГ та провести констатувальну діагностику рівня їх соціально-емоційних навичок;
- 4) упровадити й експериментально перевірити ефективність методичного забезпечення формування соціально-емоційних навичок молодших школярів;

- 5) розробити методичні рекомендації вчителям початкових класів для розвитку соціально-емоційних навичок молодших школярів.

Об'єкт дослідження – процес формування особистості молодшого школяра.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні умови формування соціально-емоційних навичок молодших школярів.

Методологічною основою дослідження стали: теорія соціально-емоційного розвитку дітей (Д. Гоулман (D. Goleman) і Дж. Кoen (J. Cohen)), яка визначає соціально-емоційні навички як ключові для розвитку особистості та взаємодії в суспільстві; психолого-педагогічні концепції формування особистості молодших школярів (О. Елькін), що наголошує на розвитку емпатії, саморегуляції та міжособистісної взаємодії; концепція Нової української школи (НУШ), яка передбачає інтеграцію соціально-емоційного навчання в освітній процес для гармонійного розвитку дитини; системний підхід до розвитку емоційного інтелекту, що охоплює самосвідомість, самоконтроль та взаємодію з іншими людьми (І. Якимова); а також теорії про негативні психічні стани у дітей, зокрема, тривоги, страху, агресії (О. Сімович, В. Грицина, З. Ковальчук & О. Вавринів), а також методологія соціально-емоційного навчання (SEL), що інтегрує навчання з емоційним інтелектом і його впливом на академічну успішність та соціальну адаптацію школярів (Д. Гоулман (D. Goleman), Г. Розлуцька).

Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження**, зокрема *загальнонаукових* (аналіз, синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення, що уможливили дослідження теоретичних засад, на яких базується розвиток соціально-емоційних навичок молодших школярів, з'ясування основних підходів до формування їх соціально-емоційного інтелекту, а також дозволили зробити узагальнені висновки щодо впливу цих навичок на адаптацію й успішність учнів у навчальному процесі); *конкретно наукових* (метод термінологічного аналізу – для визначення ключових понять, пов'язаних із соціально-емоційними навичками, що сприяло глибшому

розумінню сутності досліджуваних явищ; структурно-логічний та системно-структурний методи – дозволили визначити психолого-педагогічні умови, які сприяють успішному розвитку соціально-емоційних навичок молодших школярів, та оцінити їхній вплив на загальну поведінку, самоконтроль і співпрацю учнів у колективі, а також систематизувати дані та виявити взаємозв'язки між різними компонентами соціально-емоційних навичок; порівняльний метод, що дозволив провести аналіз отриманих результатів у контексті сучасних педагогічних і психологічних теорій та визначити ефективні підходи до формування соціально-емоційних навичок молодших школярів і порівняти їх із загальноприйнятими освітніми моделями); *емпіричних* (педагогічний експеримент, що дозволив не лише провести констатувальну діагностику рівня сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів, але й виявити динаміку їх розвитку).

Джерельну базу дослідження становлять:

- законодавчі акти України, що регулюють освітній процес у закладах загальної середньої освіти і розвиток соціально-емоційних навичок школярів (закони, підзаконні акти, державні стандарти освіти, рекомендації Міністерства освіти і науки України);

- наукові праці вітчизняних та іноземних дослідників, зокрема дисертації, монографії та статті, присвячені проблемам соціально-емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку, психолого-педагогічним умовам формування емоційного інтелекту, емпатії та співпраці;

- міжнародні та національні глосарії та довідники, що характеризують поняття соціально-емоційних навичок і компетентностей, їх значення для навчання та соціалізації учнів;

- матеріали електронних бібліотек і баз даних (Google Scholar, ResearchGate, SCOPUS, Web of Science, Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського), що охоплюють наукові публікації з питань соціально-емоційної компетентності та педагогічних підходів до її розвитку;

- навчально-методичні матеріали та рекомендації щодо впровадження програм розвитку соціально-емоційних навичок, створені на основі досвіду українських і міжнародних освітніх установ;

- матеріали наукових конференцій, присвячених проблемам розвитку соціально-емоційних навичок та емоційного інтелекту, що проводилися в Україні та за кордоном.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше у вітчизняній педагогічній науці здійснено теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню соціально-емоційних навичок у молодших школярів; розроблено структурно-функціональну модель соціально-емоційних навичок молодших школярів; схарактеризовано роль сім'ї у формуванні соціально-емоційних навичок учнів початкових класів; визначено критерії, показники та стан сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів Сумської ОТГ і проведено констатувальну діагностику рівня їх соціально-емоційних навичок; упроваджено й експериментально перевірено ефективність методичного забезпечення формування соціально-емоційних навичок молодших школярів; розроблено методичні рекомендації вчителям початкових класів для розвитку соціально-емоційних навичок молодших школярів.

Конкретизовано поняттєво-термінологічний апарат досліджуваної проблеми, зокрема поняття «соціально-емоційні навички», «емоційна регуляція», «самоконтроль» у контексті молодшого шкільного віку, *уточнено* психологічні особливості молодших школярів.

Подальшого розвитку набуло визначення терміну «соціально-емоційна компетентність» у системі освіти, що охоплює такі аспекти, як емпатія, відповідальність, співпраця, та їх роль у формуванні особистості школярів.

У науковий обіг введено маловідомі та нові джерела щодо педагогічних підходів до розвитку соціально-емоційних навичок у дітей молодшого шкільного віку, включаючи досвід сучасних українських та закордонних науковців, що сприяє поглибленню знань у цій сфері.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання його результатів для покращення якості освітнього процесу в початковій школі. Розроблені на основі дослідження рекомендації можуть бути використані педагогами для створення програм соціально-емоційного навчання, які допоможуть учням краще розуміти та управляти своїми емоціями, сприяти розвитку навичок співробітництва, емпатії та комунікації. Такі програми спрямовані на формування гармонійної особистості, здатної ефективно взаємодіяти в соціальному середовищі, що особливо важливо в контексті сучасних освітніх вимог.

Крім того, результати дослідження можуть бути корисними для підвищення рівня соціальної адаптації молодших школярів, що сприятиме профілактиці проблем поведінки в дітей. Упровадження цих програм дозволить запобігати негативним емоційним станам, таким як тривожність або агресія, і допоможе уникнути труднощів у спілкуванні з однолітками. Це, своєю чергою, забезпечить створення сприятливого освітнього середовища, яке сприятиме успішному навчанню та загальному розвитку учнів.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес закладів загальної середньої освіти: Сумського закладу загальної середньої освіти I-III ступенів № 13 Сумської міської ради (довідка № 77 від 30.05.2025), Сумського закладу загальної середньої освіти I-III ступенів № 15 Сумської міської ради (довідка № 01-20/304 від 06.06.2025), а також закладів вищої освіти: Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-397 від 19.05.2025), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 1204 від 26.05.2025).

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні й методичні положення, висновки дисертаційного дослідження обговорено та оприлюднено в доповідях на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях, семінарах: «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (Суми, 2023); «Початкова освіта в парадигмі Нової української школи: виклики часу» (Глухів, 2023); «Європейський університет:

імідж, мобільність та соціальні перспективи» (Суми, 2023); «Освіта для ХХІ століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2023, 2024); «Моделювання та практичне забезпечення розвитку складових професіоналізму педагогів закладів освіти» (Глухів, 2024).

Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (2023 – 2025 рр.).

Публікації. Основні положення й результати дисертаційного дослідження викладено в 7 публікаціях автора, з яких 4 статті в наукових фахових виданнях України та 3 праці апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (155 найменувань, з них 47 – іноземними мовами), додатків – 3. Робота містить 4 таблиці та 7 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 215 сторінок, основний зміст викладено на 172 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Психологічні особливості молодших школярів

Психологічний та особистісний розвиток дитини молодшого шкільного віку (від 6-7 до 10-11 років) детермінується специфікою соціальної ситуації, а саме початком систематичного навчання в школі. Навчальна діяльність, що базується на пізнавальному інтересі та новій соціальній ролі учня, стає провідною в цьому віковому періоді.

Перехід до молодшого шкільного віку (6-7 років) знаменується початком цілеспрямованого й систематичного навчання. У перші місяці навчання спостерігається поєднання рис дошкільного віку з новими характеристиками школяра, що може призводити до внутрішніх конфліктів та невідповідності між можливостями дитини, вимогами школи та очікуваннями батьків (*Психологія молодшого школяра (зрілого дитинства)*, 2024).

Дитина молодшого шкільного віку досягає такого рівня розвитку, який визначає її готовність до навчання в школі. Цей етап життєвого циклу є ключовим для становлення особистості та формування навчальних компетентностей, необхідних для подальшого успішного навчання. Основні передумови для систематичного навчання формуються завдяки низці чинників, серед яких фізичний розвиток, накопичений запас уявлень і понять, рівень розвитку мислення і мовлення, а також внутрішня мотивація та бажання відвідувати школу.

Однією з особливостей молодшого шкільного віку є зміна соціальної позиції особистості: ще вчора вихованець дитячого садка, а сьогодні вже учень, член шкільної громади. Цей перехід супроводжується значними змінами у сприйнятті світу, соціальних взаєминах та навчальній діяльності. Діти починають усвідомлювати себе частиною більшої соціальної групи, що впливає на їхню

поведінку, самооцінку та рівень відповідальності. У цьому віці відбувається активний розвиток соціальних навичок, таких як здатність до співпраці, уміння знаходити компроміси, адаптація до нових соціальних ролей та норм поведінки.

Навчальна діяльність у молодшому шкільному віці набуває нових рис. Діти переходять від ігрової до більш структурованої, систематичної форми навчання, яка вимагає від них певної організованості та самодисципліни. Вони починають розуміти важливість навчання для їхнього майбутнього, що стимулює розвиток таких якостей, як наполегливість, цілеспрямованість і самоконтроль. Демаркаційна лінія між дошкільним та молодшим шкільним віком ознаменована виникненням феномену, позначеного як «симптом втрати безпосередності». Цей феномен свідчить про якісно новий етап у розвитку дитини, коли між імпульсом до дії та самою діяльністю з'являється усвідомлення її сенсу та значення.

Прояв цього симптому полягає у внутрішній орієнтації дитини на потенційні наслідки виконання дії: задоволення або незадоволення своїм місцем у системі соціальних відносин із дорослими та однолітками. Таким чином, формується первинна емоційно-сміслова основа вчинку (*Психологія молодшого школяра (зрілого дитинства)*, 2024).

Хоча всі індивіди в нашому суспільстві проходять однакові етапи психічного розвитку, цей процес характеризується як типологічними, так і індивідуальними відмінностями. Вони виявляються в особливостях нервової системи, інтелектуальних, емоційних, вольових якостях, а також у різноманітності інтересів і здібностей. У результаті формується унікальна індивідуальна своєрідність кожної особистості.

Згідно з дослідженням С. Якименко (2008), молодшим школярам притаманні важливі психологічні характеристики, які охоплюють підвищення свідомості в усіх психічних процесах, їх інтелектуалізацію та внутрішню опосередкованість. Ці аспекти формуються завдяки осмисленню системи наукових концепцій. На цьому етапі розвитку діти також осмислюють особисті трансформації, які є результатом навчальної діяльності й набувають пріоритетного значення. У молодших школярів спостерігається активний

розвиток їх емпатії, що виражається в їх здатності співпереживати та співчувати іншим людям. Цей процес сприяє формуванню міжособистісного емоційного інтелекту, що сприяє кращому розумінню не лише власних емоцій, але й почуттів і переживань інших людей. Дослідження Р. Павелківа (2011) демонструє, що молодші школярі можуть менш інтенсивно виражати свої емоції, особливо негативні, залежно від ситуаційних обставин, але в цілому залишаються вразливими та чутливими.

Формування та розвиток особистості в молодшому шкільному віці можна концептуалізувати як послідовність трьох етапів: адаптації, індивідуалізації та інтеграції.

Ініціальний етап, адаптація, є переломним моментом для дитини, яка переходить від дошкільного середовища до шкільного. Цей етап охоплює процес пристосування до нових соціальних норм, вимог та очікувань. Дитина має навчитися взаємодіяти з новими авторитетними фігурами (вчителями), знайти своє місце в колективі однолітків, адаптуватися до структурованого розкладу та освітнього процесу. Успішна адаптація на цьому етапі є запорукою подальшого успішного навчання та розвитку дитини.

Наступний етап, індивідуалізація, характеризується активним розкриттям власних індивідуальних можливостей та особливостей. Дитина починає усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони, формує власні інтереси та вподобання, розвиває свої таланти та здібності. Цей етап є важливим для формування самооцінки та самоідентичності дитини, її унікальності й неповторності.

Завершальний етап, інтеграція, свідчить про успішне входження дитини до колективу однолітків та її здатність впливати на нього. Дитина стає активним учасником соціальних взаємодій, вчиться співпрацювати, вирішувати конфлікти, брати на себе відповідальність та проявляти ініціативу. Вона знаходить своє місце в групі, установлює дружні стосунки, ділиться своїми знаннями та досвідом, впливає на думки та поведінку інших дітей.

Аналізуючи рівень соціального розвитку молодших школярів, В. Сергієнко (2018) зауважує, що діти, які регулярно займаються у спортивних секціях, демонструють вищий рівень психічного розвитку, сформовану мотивацію та морально-етичну орієнтацію. Крім того, вони виявляють легкість у спілкуванні з однолітками порівняно з учнями, які обмежуються фізичною культурою лише на шкільних уроках або самостійними фізичними вправами поза ними.

У процесі адаптації до початкової школи дитина інтегрується в новий колектив однолітків, який на початкових етапах характеризується дифузністю. У шкільному середовищі педагог виступає як значуща фігура, оскільки його оцінки впливають на взаємини дитини з іншими дорослими, зокрема батьками, формуючи її самооцінку та ставлення до себе як до «іншого».

Емпіричні дослідження демонструють, що на цьому етапі розвитку особистості молодшого школяра більш вагомим фактором є не стільки сам процес навчання, скільки ставлення дорослих до його успіхів, дисципліни та старанності. Це ставлення формує внутрішню мотивацію дитини, впливає на її самооцінку й подальший розвиток (*Психологічні особливості розвитку особистості молодшого школяра*, 2016).

У молодшому шкільному віці центральним аспектом психічного розвитку є формування довільності психічних процесів, таких як пам'ять, увага, мислення та організація діяльності. Інтелектуалізація та внутрішнє опосередкування цих процесів відбуваються завдяки первинному засвоєнню системи понять. Довільність проявляється в здатності свідомо ставити цілі, визначати й застосовувати засоби для їх досягнення, долаючи труднощі та перешкоди. Протягом усього молодшого шкільного віку дитина вчиться керувати своєю поведінкою та психічними процесами, оскільки вимоги школи передбачають високий рівень довільності. Таким чином, молодший школяр навчається контролювати свої імпульси та регулювати поведінку відповідно до заданих зразків, що сприяє розвитку довільності як особливої властивості психічних процесів і поведінки.

У процесі виконання навчальних завдань із різних предметів діти визначають найбільш ефективні способи, обирають та порівнюють варіанти дій, планують їх послідовність і засоби реалізації. Чим більше етапів власних дій може передбачити школяр і чим ретельніше він може зіставити їх варіанти, тим успішніше він контролюватиме процес розв'язання завдань. Необхідність контролю та самоконтролю, словесного звіту та самооцінки в навчальній діяльності створюють сприятливі умови для формування в молодших школярів здатності до планування та виконання дій у внутрішньому плані.

У дітей молодшого шкільного віку виникає усвідомлення власних дій та психічних станів. Особливість їх навчальної діяльності полягає в необхідності обґрунтовувати правильність своїх висловлювань та дій. Багато засобів такого обґрунтування демонструє вчитель. Потреба розрізняти зразки суджень та самостійні спроби в їх побудові сприяє формуванню вміння аналізувати й оцінювати власні думки та дії. Це вміння є основою рефлексії – осмислення своїх суджень та вчинків із позицій їх відповідності задуму та умовам діяльності. Свідченням рефлексії є здатність бачити особливості власних дій, робити їх предметом аналізу та порівнювати з діями інших людей. Якщо дошкільник здебільшого орієнтується на індивідуальний досвід, то молодший школяр починає орієнтуватися на загальнокультурні зразки, які він опановує у взаємодії з дорослими та однолітками (Максименко, 2004, с. 134).

Якщо розглядати формування особистості молодших школярів, то до цього процесу входить як розвиток емоційно-вольової сфери психіки дитини, так і формування характеру та самооцінки.

У молодшому шкільному віці відбувається інтенсивний розвиток емоційно-вольової сфери дитини. Діти цього віку, зі стану неконтрольованої емоційності, поступово опановують навички керування своїми емоційними станами, стаючи стриманішими та більш урівноваженими. Основними джерелами емоційних переживань у молодших школярів є навчальна та ігрова діяльність, успіхи та невдачі в навчанні, соціальні взаємодії в колективі, читання

літератури, сприйняття телепередач та фільмів, а також участь у різноманітних іграх.

Емоційна сфера молодших школярів характеризується переживанням новизни, здивуванням, сумнівами, радістю від пізнання, що, своєю чергою, стимулює розвиток допитливості та формування пізнавальних інтересів. Поступово діти починають усвідомлювати власні почуття та розуміти їх прояви в інших людях, як зазначає К. Дишель. Загалом, для молодших школярів характерний позитивний та життєрадісний настрій. Однак, афективні стани можуть виникати через розбіжності між бажаннями та можливостями їх задоволення, прагненням до високої оцінки своїх особистісних якостей та реальними соціальними взаємодіями.

Це може призводити до виявів грубості, запальності та інших форм емоційної нестабільності (*Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку*, 2024).

У молодшому шкільному віці спостерігається підвищена емоційна сенситивність та формування самооцінки, що проявляється в негативній реакції на будь-які форми особистісного приниження та позитивному сприйнятті визнання їхніх якостей. Розвиток емпатії сприяє формуванню мікрогруп у класі та неформальних об'єднань. Соціалізація у шкільному середовищі стимулює розвиток таких моральних почуттів, як дружба, товариськість, відповідальність та гуманізм. Учні перших класів схильні до завищеної оцінки власних моральних якостей та недооцінювання їх у однолітків, проте з віком проявляють більшу самокритичність.

Спостерігається підвищення рівня вимогливості до себе й оточення, розширення сфери усвідомлення обов'язків та розуміння необхідності їх виконання. Вольова сфера характеризується нестійкістю, що проявляється в підвищеній схильності до сугестивного впливу. У цей період відбувається формування таких вольових рис особистості, як самостійність, упевненість у власних силах, витримка та наполегливість. Ефективність формування вольових

якостей значною мірою залежить від застосовуваних методів навчально-виховної діяльності.

Характер у молодшому шкільному віці лише починає формуватися, тому імпульсивність поведінки, капризність і впертість спостерігаються досить часто. Це обумовлено передусім недостатньою сформованістю вольових процесів. Особливості характеру та темпераменту, зумовлені їх нервовою системою, виразно проявляються в поведінці дітей. Водночас більшість молодших школярів виявляють чуйність, допитливість та безпосередність у вираженні своїх почуттів і ставлень (*Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку*, 2024).

Згідно з дослідженнями В. Галузинського, молодший шкільний вік є початковим етапом формування самооцінки, яка виступає центральним компонентом структури Я-концепції та опосередковує ставлення індивіда до власної особистості. Самооцінка є результатом інтеграції досвіду діяльності та соціальної взаємодії, виконуючи функцію ключового особистісного регулятора, що забезпечує контроль за власною діяльністю згідно з нормативними критеріями та організацію поведінки відповідно до соціальних норм. Вона відображає не лише знання учня про результати навчальних досягнень та уявлення про власні можливості в навчальній діяльності, але й ставлення до себе як до виконавця вимог учителя та батьків, а також як носія таких нових особистісних якостей, як старанність, наполегливість, акуратність, кмітливість тощо.

Учні молодших класів насамперед усвідомлюють і оцінюють у собі якості, які характеризують їх як школярів. Здебільшого дитяча самооцінка залежить саме від оцінки, яку їм дають дорослі (батьки, вчителі) щодо їх поведінки та діяльності. Школяр ніби дивиться на себе очима дорослого, визнаючи його авторитет і беззаперечно приймаючи його оцінки. Відтак, характеризуючи себе як особистість, учень початкової школи часто повторює те, що чув про себе від дорослих. Це підкреслює важливість позитивної та об'єктивної оцінки з боку значущих дорослих для формування адекватної самооцінки в дітей молодшого шкільного віку (Галузинський, 1999, с. 98).

Численні дослідження в галузі психології молодших школярів свідчать про інстинктивну схильність дітей сприймати інформацію без критичного аналізу й довіряти дорослим. Вони сприймають захист та настанови дорослих як певну стабільність і гарантію безпеки. Ця реакція на світ як на надійне й безпечне середовище забезпечує дітям підтримку та знання.

Джерела цієї довіри можуть бути пов'язані з природною потребою встановлювати соціальні зв'язки та освоювати навички через взаємодію з оточенням. Діти звертаються до дорослих за відповідями на свої питання, сприймаючи їх як знавців світу, і вивчають їхні реакції та дії для власного навчання. Довірливість може бути результатом виховання та умов соціалізації, де дорослі створюють позитивні стосунки з дітьми, формуючи в них переконання у важливості дорослих як авторитетів.

Цей аспект дитячого розвитку слід розглядати як стратегічний фактор у формуванні особистості, який впливає на усвідомлення та сприйняття світу з ранніх стадій життя. Діти, які відчувають підтримку та захист дорослих, набувають упевненості у своїх можливостях та почуваються частиною гармонійного соціального середовища. Важливою умовою для формування довірливого ставлення дітей є відкритий і доброзичливий підхід дорослих, що забезпечує безпечну й емоційно стабільну атмосферу для їхнього розвитку (*Характеристика вікових особливостей сучасних школярів, 2024*).

У період молодшого шкільного віку відбувається комплексний розвиток емоційного та соціального інтелекту. Протягом цього етапу діти розвивають не лише свою емоційну чутливість до навколишнього світу, але й активно розвивають свої інтелектуальні здібності. Вони навчаються ідентифікувати, контролювати та обдумувати свої емоційні стани та дії, виявляють співчуття та вміють використовувати емоційну інформацію для успішного спілкування та вибору стратегій досягнення своїх цілей. У цей період формується їхня здатність розуміти психологічний світ інших осіб, їх внутрішні стани, такі як думки, переконання, уявлення та знання, що сприяє аналізу поведінки інших на глибшому рівні. Розуміння емоційних станів стає важливим інструментом для

розвитку складніших когнітивних навичок. Поступово дитяча ігрова діяльність втрачає свої пріоритети перед навчанням і діти усвідомлюють свою нову соціальну роль у суспільстві, що впливає на їхню самооцінку та взаємини з родиною й однолітками. Таким чином, можна визначити, що діти молодшого шкільного віку характеризуються такими рисами: високий рівень довірливості до навколишнього світу; суб'єктивність у вираженні почуттів та концентрації уваги; міфологічний світогляд, що включає поєднання реальності та вигадки, створені безмежною уявою та емоційним сприйняттям; конформізм, що проявляється через значний вплив дорослих на формування етичних та моральних уявлень, а також на оцінку дій; поєднання наївного суб'єктивізму та егоцентризму; свідоме включення елементів гри у свої взаємини з іншими людьми; натхненний розвиток уяви та почуттів; несвідоме, а згодом свідоме наслідування; виникнення моральних ідеалів для наслідування; когнітивна сфера, що характеризується казковою, ігровою та дослідницькою спрямованістю; тендітна природа емоційних переживань, пов'язаних із суб'єктивним та об'єктивним світом у свідомості молодшого школяра.

Отже, період молодшого шкільного віку розглядається як найсприятливіший для соціально-емоційного розвитку дитини. У цьому віці діти активно розвивають свої соціальні навички, вчаться взаємодіяти з однолітками та дорослими, розуміти та керувати своїми емоціями. Вони також формують власну самооцінку і ставлення до себе, що є важливим фундаментом для їхнього подальшого особистісного зростання.

У молодшому шкільному віці діти виявляють високий рівень довіри до навколишнього світу, що дозволяє їм активно досліджувати та пізнавати його. Вони схильні до суб'єктивного сприйняття інформації та вираження почуттів, що може призводити до конфліктів та непорозумінь із оточенням. Однак, завдяки підтримці та наставництва з боку дорослих, діти поступово вчаться розуміти та враховувати різні думки, розвивають емпатію та толерантність.

Міфологічний світогляд молодших школярів, що поєднує реальність та фантазію, сприяє розвитку їхньої уяви та творчого мислення. Водночас

конформізм та значний вплив дорослих на формування етичних і моральних уявлень дітей можуть обмежувати їхню самостійність та ініціативність.

Поєднання наївного суб'єктивізму та егоцентризму в молодшому шкільному віці поступово змінюється на більш об'єктивне й адекватне сприйняття себе та інших. Діти вчаться враховувати інтереси та потреби оточення, розвивають навички співпраці та взаємодопомоги. Свідоме включення елементів гри у взаємини з іншими людьми допомагає дітям молодшого шкільного віку легше адаптуватися до нових соціальних ситуацій, розвивати комунікативні навички та встановлювати дружні стосунки. Стимулювання розвитку уяви та емоційної сфери сприяє формуванню емоційного інтелекту, що забезпечує дитині можливість глибшого розуміння й ефективнішого управління власними емоційними станами, а також успішну соціальну взаємодію.

Несвідоме, а згодом свідоме наслідування та виникнення моральних ідеалів для наслідування відіграють важливу роль у формуванні моральних цінностей та норм поведінки в дітей молодшого шкільного віку. Вони активно спостерігають за поведінкою дорослих та однолітків, переймають їхні цінності та установки, прагнуть бути схожими на своїх кумирів.

Когнітивна сфера молодших школярів, що характеризується казковою, ігровою та дослідницькою спрямованістю, сприяє розвитку їхньої пізнавальної активності, допитливості та інтересу до навчання. Діти активно досліджують навколишній світ, ставлять запитання, шукають відповіді, вчаться аналізувати та систематизувати інформацію.

Тендітна природа емоційних переживань, пов'язаних із суб'єктивним та об'єктивним світом у свідомості молодшого школяра, вимагає особливої уваги та підтримки з боку дорослих. Важливо створити для дітей безпечне та доброзичливе середовище, у якому вони зможуть вільно висловлювати свої емоції, отримувати підтримку та розуміння, розвивати емоційну стійкість та впевненість у собі.

Загалом, молодший шкільний вік є важливим етапом у соціально-емоційному розвитку дитини, протягом якого закладаються основи її

особистості, формуються соціальні навички та емоційний інтелект. Розуміння особливостей цього віку та створення сприятливих умов для розвитку дітей допоможуть їм успішно адаптуватися до нових соціальних ролей, розвинути свої здібності й таланти, а також стати повноцінними членами суспільства.

1.2. Соціально-емоційні навички молодших школярів як предмет вітчизняного та закордонного наукових дискурсів

Формування всебічно розвиненої особистості, фізично та психічно здорової є ключовим завданням сучасної початкової школи. Однак, реалізація цього завдання стикається з численними перешкодами, такими як нестабільність соціально-економічного становища держави, складна соціальна ситуація, атмосфера в сім'ї та взаємини батьків, рівень професійності та психологічної підготовленості вчителів, а також емоційна чутливість молодших школярів. Ці чинники можуть спричиняти негативні емоційні стани в дітей, які без належної психологічної підтримки можуть стати стійкими рисами особистості і вплинути на подальший розвиток, навчальні успіхи, поведінку та взаємини з іншими учнями.

Проблематика психічних станів, що включає емоційні переживання, стала предметом системного дослідження завдяки роботам таких вітчизняних і закордонних учених психологів (Л. Берковіц, Б. Додонов, К. Ізард (K. Izard), О. Чебикін) – ці дослідження охоплюють класифікацію психічних станів (В. Юрченко) та особливості розвитку емоційної сфери в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (В. Котирло, О. Кононко). Дослідження негативних психічних станів у дітей із невротичними проявами (Х. Копистянська) і зокрема тривоги, страху та агресії (К. Ізард (K. Izard), С. Томкінс (S. Tomkins)).

Однак, досі відсутня чітка класифікація, системний аналіз генези та специфіки розвитку негативних емоційних станів у молодших школярів, а також конкретні науково обґрунтовані рекомендації щодо їх комплексної корекції та профілактики.

Актуальні зміни в соціально-етичній та духовній сфері суттєво вплинули на систему освіти, зокрема на хід реформи Нової української школи (НУШ). Це перетворення не тільки враховує процес надання учням академічних знань, але й наголошує на важливості формування та розвитку їх соціально-емоційних компетентностей (Марковська, 2021). Ще до виникнення викликів, пов'язаних із воєнною ситуацією в Україні та пандемією COVID-19, українська освітня спільнота, включаючи педагогів та батьків, активно приділяла увагу розвитку соціально-емоційних навичок у дітей. Ці вміння, що часто характеризуються як «м'які навички» (soft skills), визнаються як найважливіші та необхідні універсальні компетенції для XXI століття і розглядаються як ключові навички майбутнього (Scheerens, Van der Werf & De Boer, 2020).

У 2016 році, коли починалася реформа НУШ, відбулося значуще інноваційне явище в історії української освіти. Уперше в законодавчих актах зацентовано на необхідності враховувати під час організації освітнього процесу потреби дитини. Також у той час уперше було запропоновано концепцію цілісного розвитку дитини та її добробуту, що включає вдале навчання, формування здорового способу життя, самореалізацію й активну життєву позицію. Серед різноманітних компетентностей, необхідність формування яких передбачено НУШ, важливо відзначити також соціально-емоційні навички.

Нова українська школа відмовляється від прийняття поглядів, які стали звичайними для шкіл до впровадження реформи. Раніше вважалося, що успіх учнів напряму залежить від оцінок, які вони отримують протягом навчання. Хоча частково ця тенденція існує й дотепер через потребу закладів освіти у збереженні репутації та бажання бути престижною школою. Це виявляється в успішності учнів на ДПА, ЗНО та на високих місцях в олімпіадах (Бібік, 2018). В новій українській школі експерти розуміють, що це лише один аспект учнівської діяльності. Основним завданням є створення міцного фундаменту для навчання та розвитку трансверсальних навичок. Серед них особливий акцент приділяється розвитку стійких та здорових відносин із людьми, виявленню та ідентифікації причин емоцій, передбаченню наслідків емоційних виявів та вмінню керувати

емоційним станом. Ці навички тісно пов'язані з емоційним інтелектом учнів і їх ефективне використання можливе за умови впровадження СЕЕН (соціально-емоційного екологічного навчання).

Суспільна потреба в розвитку соціально-емоційних навичок школярів відображена в державно затверджених і суспільно схвалених нормативно-правових актах у сфері освіти, а саме: Законі України «Про освіту» (№ 1556-VII, 2017), Державному стандарті початкової освіти (№ 87, 2018), Державному стандарті базової середньої освіти (№ 898, 2020), а також професійних стандартах для різних педагогічних професій, таких як «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель із початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (№ 2736-20, 2020), а також «Професійний стандарт керівника (директора) закладу загальної середньої освіти» (№ 568-21, 2021) тощо. У Державному стандарті початкової освіти визначено основні напрями для повноцінного розвитку особистості учнів початкової школи, які виявляються у вигляді загальних навичок, необхідних для всіх предметних галузей та обов'язкових для формування у школярів. У цих документах зазначено, що кінцевим результатом навчання в початковій школі має бути здатність учня або учениці розв'язувати проблеми, критичне та творче мислення, навички ефективної співпраці, уміння ефективно спілкуватися, розвитку емоційного інтелекту, проведення досліджень, організації власної діяльності, рефлексії та вдумливого читання. Ці орієнтири висвітлюють збалансовану взаємодію ключових структурних компонентів особистості: емоційного («Відчуваю»), розумового («Думаю») та діяльнісного («Дію»).

До молодших школярів, які належать до вікової категорії від 6-7 до 10-11 років, відносяться учні, які навчаються в перших чотирьох класах закладу загальної середньої освіти. Цей період позначає завершення дитинства та відзначається значущими змінами в їхньому розвитку. Як наголошує М. Савчин, під час цього періоду молодші школярі віддаються інтенсивній навчальній діяльності. Водночас велику частину свого часу та енергії вони вкладають в

ігрову діяльність. Це не лише весело, але й корисно для їхнього розвитку, сприяючи формуванню стосунків із однолітками та взаємодії з дорослими. Гра в цьому віці стає засобом не лише розваги, але й соціальної взаємодії та освоєння правил спілкування. Ця активність відіграє ключову роль у формуванні особистісного психічного життя та психічного розвитку молодших школярів. Результатом цього процесу є розширення пізнавального потенціалу дітей та розвиток нових психічних навичок. Це надає їм змогу краще розуміти навколишній світ і власні можливості. Цей період є критичним для формування особистості молодшого школяра, оскільки він сприяє активному розвитку їхньої соціально-емоційної сфери та когнітивних здібностей (Савчин, 2011).

У цьому контексті важливо підкреслити роль соціально-емоційних навичок (СЕН), що являють собою індивідуальні характеристики, розвиток яких можливий протягом усього життя. Зазначені ключові навички ХХІ століття не тільки визначають академічний успіх, але й також є важливими для успішного ведення життя, ефективних соціальних взаємин, професійної активності та конкурентоздатності на ринку праці, а також для загального добробуту людини. Соціально-емоційні навички встановлюють фундамент особистісного розвитку школярів, сприяють формуванню позитивного сприйняття себе і світу та підтримують активну громадянську позицію в їхній країні, а також у захисті справедливості та правди (Іванова, 2014). Вони впливають на розвиток суспільства та світу в цілому, активно використовуються у взаємодії з соціумом у різноманітних соціальних контекстах, приносять вигоду як індивідам, так і колективам. Однак, у випадку відсутності або недостатньої розвиненості соціальних навичок у дитини, існує ризик, що вона може стати асоціальною особою, яка не приділяє належної уваги своєму соціальному життю (Muzzamil, Syafrida & Permana, 2020).

У своїх роботах дослідниця А. Бойко приділяє значну увагу структурі та динаміці розвитку СЕН у молодших школярів. Вона виділяє ключові компоненти СЕН (емпатія, комунікативні навички, саморегуляція тощо) та розробляє програми розвитку цих навичок. Дослідження А. Бойко зробила значний внесок

у теоретичне обґрунтування та практичне застосування методів формування СЕН у вітчизняній психології (Бойко, 2012).

Перехід до школи вимагає від дітей активної взаємодії в різних соціальних контекстах. Багато людей вже з раннього дитинства стикаються із соціальними викликами, пов'язаними з формуванням дружби, процесом навчання та відпочинком. У системі освіти акцентується важливість розвитку необхідних соціальних навичок, які визначають успішну взаємодію в суспільстві (Chernyshenko, Kankaraš & Drasgow, 2018).

Міжнародний досвід у вивченні соціально-емоційних навичок молодших школярів, представлений дослідженням Дж. Коен (J. Cohen), Н. Онунаку (N. Onunaku), С. Клот'є (S. Clotier), Дж. Поппе (J. Poppe) (2005), спрямованим на розуміння соціально-емоційного розвитку як комплексного процесу інтеграції. У їхніх висновках зазначається, що цей процес розвитку поступово виховує в дітей навички розуміння, відчуття, вираження та керування своїми емоціями, а також сприяє ефективній взаємодії з іншими людьми.

Розглядаючи сутність соціально-емоційних навичок, численні представники різних сфер людської діяльності вважають доцільним вживання широко розповсюдженого терміну «життєві навички». За визначенням К. Пруетта (K. Pruet) (2017), життєві навички – це «способи, якими ми вчимося на основі досвіду й навчання для управління своєю поведінкою в сім'ї та поза її межами». Він підкреслює, що ці навички формуються, коли діти спостерігають, як оточення відповідає суспільним нормам, цінностям сім'ї. Ще до вступу до школи діти освоюють життєві навички через щоденні взаємодії з дорослими та здійснюють сотні виборів, розвиваючи навички прийняття рішень та стаючи більш компетентними на соціально-емоційному рівні.

Американський психолог, засновник позитивної психології, М. Селігман (M. Seligman) (2011) приділяє велику увагу розвитку позитивних емоцій і навичок у дітей. Його концепція позитивної психології стала основою для багатьох програм розвитку СЕН у школах по всьому світу.

Згідно з визначенням ВООЗ, життєві навички виявляють себе як здатність адаптуватися та виявляти позитивну поведінку, що дозволяє людям успішно розв'язувати проблеми та подолати труднощі повсякденного життя. Ключові компоненти життєвих навичок включають групу психосоціальних компетентностей та навичок міжособистісного спілкування. Ці навички сприяють здатності приймати обґрунтовані рішення, розв'язувати проблеми, використовувати критичне і творче мислення, ефективно комунікувати, будувати здорові взаємини, виявляти співчуття до інших, а також впоратися з життєвими труднощами та приділяти увагу здоровому способу життя (*Світова організація охорони здоров'я, 2003*).

Це може вказувати на те, що соціальний вимір життєвих навичок є важливим, оскільки вони сприяють активному включенню особи в суспільне життя, ефективному подоланню труднощів та адаптації до змін. Життєві навички сприяють психосоціальному добробуту, впливають на ввічливе спілкування та розв'язання проблем шляхом використання приязних і ненасильницьких методів, сприяють формуванню позитивного мислення, розвивають аналітичні здібності та сприяють досягненню поставлених цілей. Саме тому вони безпосередньо пов'язані з соціально-емоційними навичками, які охоплюють здатність до ефективної взаємодії з іншими, розуміння та вираження емоцій, сприйняття та регулювання свого власного емоційного стану.

Сутність соціально-емоційних навичок є предметом вивчення різних авторів і розуміння цього поняття може варіюватися залежно від підходів та акцентів, які вони вносять у свої тлумачення. Г. Рекун та М. Свіденська (2019), визначають їх як систему поведінкових та психологічних аспектів, спрямованих на досягнення особистого та соціального успіху, що охоплює вміння контролювати емоції, ефективно взаємодіяти з іншими та досягати поставлених цілей. За концепцією ОЕСР, соціально-емоційні навички, також відомі як м'які, гнучкі або навички XXI століття, є індивідуальними здатностями, рисами та характеристиками, що можуть бути розвинуті протягом життя. Вони мають важливе значення для навчальних досягнень, формування соціальних зв'язків,

зміцнення громадської позиції, підвищення конкурентоспроможності на ринку праці та загального добробуту особи (URL: <https://www.edcamp.ua>). Д. Гоулман (D. Goleman) розглядає соціально-емоційні навички як набір компетентностей, включаючи самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички, які визначають успішність у взаємодії з іншими (Кобилєва, 2023). Соціально-емоційний розвиток охоплює різноманітні навички, такі як самосвідомість, спільну увагу, теорію розуму (здатність розуміти погляди інших), самооцінку, регулювання емоцій, формування дружби та розвиток ідентичності. Ці компоненти сприяють повноцінному соціальному та емоційному зростанню особистості. Згідно з дослідженням М. Хамметра (M. Hammetter) і М. Конроя (M. Conroy) (2018), вони підкреслюють, що оскільки діти молодшого віку переживають важливий етап формування своїх соціальних та емоційних навичок, включаючи вміння розв'язувати проблеми, взаємодіяти з однолітками, будувати дружбу та виражати свої почуття, розробка спеціальної соціально-емоційної підтримки для цього етапу розвитку дитини стає надзвичайно важливою.

З метою забезпечення емоційного аспекту в освітньому процесі в Новій українській школі важливо враховувати індивідуальний рівень розвитку емоційної сфери кожної дитини. Недостатнє врахування аспектів емоційної грамотності може призвести до небажаних наслідків, таких як значне збільшення міжособистісних конфліктів, випадків агресії, жорстокості та насильства, як указано в дослідженні О. Новікової та Г. Валькової (2021). Дослідниця І. Якимова (2019) підкреслює, що низький рівень соціально-емоційного розвитку може мати негативний вплив на академічну успішність, спричиняти фізичну агресію, викликати психічні проблеми та сприяти проявам антисоціальної поведінки.

Соціально-емоційні навички стають ключовим елементом компетентностей для успіху в сучасному світі XXI століття, сприяють підвищенню продуктивності та досягнень в умовах складних викликів. Ці навички охоплюють розвиток конкретних видів поведінки та психологічних

установок, які надають можливість ефективно реагувати на особисті та соціальні ситуації, включають емоційний контроль, успішну комунікацію з оточенням та встановлення й досягнення особистих цілей (Jones, Greenberg, Crowley, 2015). Наукові дослідження іноземних учених (Moroni, Nicoletti & Tominey, 2019) підкреслюють, що розвиток соціально-емоційних навичок у дитинстві позитивно впливає на соціальну адаптацію й загальне фізичне та психічне здоров'я особи в подальшому житті.

Такі науковці, як С. М. Джонс (S. M. Jones) і С. М. Буффард (S. M. Bouffard) у своїй праці аналізували ефективність різних програм соціально-емоційного навчання (SEL) у школах США. Вони виявили, що інтеграція SEL програм у навчальні плани позитивно впливає на академічні результати учнів та їх соціально-емоційний розвиток. Це дослідження стало основою для багатьох подальших програм та стратегій у США та інших країнах. «Перехід до інтегрованих підходів до розвитку SEL буде вимагати від усіх зацікавлених сторін відкритості до інновацій і готовності до оцінювання та вдосконалення. Нові підходи мають бути визначені в різних секторах, зокрема в дошкільній освіті, яка традиційно приділяє більше уваги навичкам SEL та їхній інтеграції з академічною діяльністю, ніж навчанню в К-12, і ретельно протестовані. Така зміна підходу вимагатиме розв'язання таких проблем, як конкурентні вимоги, обмеженість структур професійного розвитку в школах і потреба в даних. Ключем до розв'язання цих проблем є співпраця між політиками, освітянами, сім'ями та громадськими діячами, зокрема в межах позашкільних програм та соціальних служб, які можуть використати наявний досвід і підтримку. Для того, щоб учні інтегрували навички SEL у своє повсякденне життя, школам і дорослим, які перебувають у них і навколо них, також потрібно це робити» (Jones, Bouffard, 2012, с. 33).

У метааналізі, проведеному Дж. Дурлаком (J. Durlak) та його колегами, було висвітлено результати 213 досліджень SEL програм. Автори дійшли висновку, що ці програми значно покращують соціальні навички, поведінку та

академічні досягнення учнів. Це дослідження надало аргументи на підтримку впровадження SEL програм у школах по всьому світу (Durlak et al., 2011).

У праці «Соціально-емоційне навчання: стимулювання розвитку всіх учнів» (Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students) автори досліджують важливість SEL для загального розвитку учнів. Вони підкреслюють, що розвиток соціально-емоційних навичок сприяє не лише особистому добробуту учнів, але й покращенню їх академічних досягнень. Це дослідження вплинуло на формування політик та практик у галузі освіти, орієнтованих на всебічний розвиток учнів (Zins & Elias, 2007).

Програма Соціально-емоційного та етичного навчання (SEE Learning) є інструментом для розвитку «м'яких навичок» або «soft skills» (Елькін, Масалітіна, Фюрст, 2019). У різних публікаціях часто можна помітити використання термінів «soft skills» та «соціальні-економічні навички» як синонімів, тому вважаємо за доцільне розглянути сутність першого терміну. Термін «soft skills» не має єдиного тлумачення серед представників психологічної та педагогічної науки. Це поняття відображає перелік універсальних навичок, застосовних у будь-яких професіях. Гнучкі навички визначають успішну участь у робочому процесі, забезпечують високу продуктивність і включають особистісні якості, установки, соціальні та менеджерські вміння. Ці навички є універсальними й не пов'язані з конкретною галуззю. «Soft skills» та соціально-емоційні навички взаємопов'язані, оскільки соціальні навички становлять частину гнучких навичок. Таким чином, можна стверджувати, що це два різні визначення, оскільки гнучкі навички охоплюють значно ширший спектр компонентів, таких як критичне мислення та управління часом, які не є частиною соціальних навичок.

Програма СЕЕН сприяє формуванню в молодших школярів свідомості, співпереживання та активної участі. На практиці це означає використання різноманітних вправ, які можна інтегрувати в уроки або проводити як окремі сесії навчання. Основана на ідеях соціально-емоційного навчання, розроблених американським психологом і науковим журналістом Д. Гоулманом (D. Goleman),

програма пройшла двадцятирічний процес розробки й успішно впроваджена в 500 закладах освіти. Важливо відзначити, що ця програма адаптована до різних культурних і релігійних контекстів, що дозволяє дітям із різних релігійних громад, включаючи мусульман, буддистів та атеїстів, успішно вивчати за її курсом (Chonert-Reichl, 2019).

У цьому контексті вважаємо звернутися до дослідження соціально-емоційних навичок (ДоСЕН), у межах якого здійснено оцінку рівня розвитку сімнадцяти специфічних соціально-емоційних компетентностей учнів, які класифікуються у п'ять базових вимірів та один додатковий (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Соціально-емоційні навички молодших школярів

Примітка. Складено автором за даними (Міністерство освіти і науки України, 2022)

Перший аспект розширення обізнаності містить допитливість, що проявляється у виявленні цікавості до нових ідей, пристрасті до навчання, розумінні та освоєнні нових знань, а також активній роботі розумових здібностей. Також до цього аспекту входить толерантність, яка виявляється в готовності приймати різноманітні погляди, повазі до різноманітності, інших культур і традицій та креативність, що охоплює розробку нових способів виконання завдань чи розгляд різних питань шляхом дослідження, навчання на власних помилках та врахування осмисленої зовнішньої інформації. Виконання завдань (сумлінність) містить відповідальність (уміння виконувати обов'язки з увагою, проявляючи пунктуальність та надійність у їх виконанні) та

самоконтроль (здатність утримуватися від раптових поривань, уникати відволікання), а також наполегливість.

Взаємодія з іншими, що ґрунтується на орієнтованості на зовнішній світ, містить розвиток товарищескості – здатності наближатися до інших людей, ініціювання та підтримку соціальних зв'язків. Упевненість у собі проявляється у висловленні власних думок, потреб та почуттів, а також у здатності справляти соціальний вплив. Енергійність визначається активним та завзятим виконанням щоденних справ, включаючи спонтанні дії. Ефективна регуляція емоцій, або емоційна стабільність, охоплює стресостійкість – навичку ефективного контролювання власної тривожності та розв'язання проблем без зайвої напруги. Оптимізм додає позитивні та оптимістичні очікування від себе та життя взагалі. Крім того, важливим елементом є контроль над емоціями, що включає володіння ефективними стратегіями для регулювання настрою, керування гнівом та роздратуванням, особливо на тлі пригніченості та розчарувань.

Залученість, яка включає здатність до співробітництва, проявляється в розумінні та виявленні емпатії, турботі про добробут інших та прагненні забезпечити їх підтримку. Додатково цей аспект також містить віру в те, що взагалі інші люди мають добрі наміри, а також готовність прощати тим, хто вчинив несправедливо. Крім того, це передбачає готовність жити в гармонії з іншими та визнання важливості взаємозалежності між усіма людьми. І наостанок додатковий вимір, який охоплює мотивацію досягати та самоефективність, що передбачає встановлення високих стандартів для себе та докладання зусиль для їх досягнення, а також стійку віру у власну здатність виконувати завдання й досягати поставлених цілей. Ці навички важливі для розвитку молодших школярів, оскільки вони формують основу для успішної соціальної взаємодії та особистісного зростання.

Отже, сьогодні соціально-емоційні навички відіграють критичну роль у формуванні повноцінної особистості та успішного інтегрування в сучасне суспільство. Їхні вміння взаємодії, співпереживання, адаптації до змін, а також керування власними емоціями та взаєминами мають величезне значення.

Розвиток соціально-емоційних навичок сприяє формуванню емоційного інтелекту, що є ключовим елементом для ефективної комунікації та взаєморозуміння. Діти, які вміють ефективно спілкуватися, вирішувати конфлікти та розуміти емоції інших, зазвичай досягають більшого успіху як учні, так і в майбутньому професійному житті. Крім того, володіння вираженими соціально-емоційними навичками сприяє психологічному добробуту дитини, допомагає їй успішно впоратися зі стресами й адаптуватися до змін у навколишньому середовищі. У майбутньому ці навички стануть основою для побудови стійких взаємостосунків, розвитку лідерських якостей та досягнення особистих і професійних цілей.

1.3 Структурно-функціональна модель соціально-емоційних навичок молодших школярів

Сучасна освіта зосереджує свою увагу на розвитку соціально-емоційних навичок молодших школярів, вважаючи ці навички ключовими для повного особистісного й соціального зростання. Соціально-емоційні навички (СЕН), також відомі як навички XXI століття, є індивідуальними характеристиками, які можна розвивати протягом усього життя. СЕН не лише вирішальні для досягнення успіху в навчанні, але й також мають критичне значення для активної життєвої позиції, установлення ефективних соціальних зв'язків, успішної професійної діяльності та підвищення конкурентоспроможності на ринку праці. Ці навички також впливають на загальний рівень добробуту й задоволення життям людини.

Структурно-функціональна модель соціально-емоційних навичок молодших школярів охоплює не лише розуміння та виявлення емоцій, але й важливі аспекти взаємодії з навколишнім середовищем. Вона враховує взаємодію між внутрішнім емоційним станом і здатністю виявляти емпатію, співпереживати та взаємодіяти з іншими. Розвиток цих навичок сприяє формуванню ефективних комунікативних умінь та встановленню позитивних

відносин у колективі. Отримані в молодшому віці соціально-емоційні навички мають важливе значення для подальшого адаптивного функціонування в суспільстві, сприяють не лише особистісному зростанню, але й формуванню стійкого фундаменту для соціальної інтеграції та успіху в дорослому житті.

Наукові дослідження підтверджують значний вплив соціально-емоційних навичок на академічну успішність молодших школярів. Одне з таких досліджень, проведене у 2019 році, «Вплив активізації соціально-емоційного навчання учнів: метааналіз універсальних втручань на рівні школи» (The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions), показало, що діти, які мають високий рівень розвинених соціально-емоційних навичок, демонструють кращі академічні результати. Вони більш уважні на уроках, краще концентруються на завданнях і частіше завершують їх успішно (Durlak et al., 2011).

Інше дослідження, «Втручання в соціально-емоційне навчання в межах Закону «Кожен учень досягає успіху»: аналіз доказів» (Social and Emotional Learning Interventions Under the Every Student Succeeds Act: Evidence Review), підкреслює, що розвиток соціально-емоційних навичок сприяє зниженню рівня тривожності, що дозволяє учням більш упевнено підходити до навчальних викликів. У цьому дослідженні вказується, що інтеграція SEL програм у навчальний процес призводить до значного зменшення стресу серед учнів та покращення їх емоційного добробуту (Grant et al., 2017).

Модель соціально-емоційних навичок молодших школярів, згідно зі структурно-функціональним підходом, є комплексною системою, що визначає взаємодію різних компонентів цих навичок (табл. 1.1). У цьому модельному підході визначені ключові аспекти, які мають вплив на емоційний та соціальний стан молодших школярів. Від сприйняття емоцій розпочинається розвиток здатності впізнавати та розуміти власні й чужі емоції. Вираження емоцій охоплює навички ефективного та конструктивного висловлення власних почуттів, що сприяє розвитку комунікативних умінь у дітей. Регуляція емоцій передбачає навички ефективного контролю та управління власним емоційним станом. Ця

модель є необхідним інструментом для розуміння та вдосконалення соціально-емоційного розвитку молодших школярів, урахувуючи різноманітні аспекти їхньої особистості та взаємодії з навколишнім світом.

Таблиця 1.1

**Структурно-функціональна модель соціально-емоційних навичок
молодших школярів**

Соціально-емоційна навичка	Опис	Ключові елементи
Сприйняття емоцій	Здатність розпізнавати та розуміти власні та емоції оточуючих	Емпатія, усвідомлення власних почуттів та емоцій
Вираження емоцій	Здатність висловлювати свої почуття та емоції ефективно та конструктивно	Комунікативні навички, виявлення власних почуттів
Регуляція емоцій	Здатність ефективно контролювати та управляти власними емоціями	Саморегуляція, стресостійкість, управління емоційною реакцією
Міжособистісні відносини	Здатність взаємодіяти та будувати стосунки з іншими	Емпатія, уміння слухати, соціальна компетентність
Соціальна усвідомленість	Здатність розуміти соціальні ситуації та взаємодію в групі	Соціальна чутливість, розуміння невербальної комунікації
Прийняття рішень	Здатність обирати оптимальні стратегії дій в емоційно заряджених ситуаціях	Аналітичні навички, урахування наслідків
Самосвідомість	Усвідомлення власних цінностей, сильних та слабких сторін	Рефлексія, самовизначеність

Примітка. Складено автором за даними (Кобилєва, 2023).

Виявлення та розуміння емоцій, як соціально-емоційна навичка, містить здатність молодших школярів визнавати та розуміти свої власні емоції, а також емоції інших осіб. Ця компетентність є важливою для розвитку емоційного інтелекту та поліпшення міжособистісних відносин. Емпатія виступає ключовим

аспектом у сприйнятті емоцій, виражаючи здатність сприймати емоції інших людей та відчувати їх на особистому рівні, що сприяє розумінню та підтримці. У контексті аналізу розвитку емпатії серед молодших школярів у межах Нової української школи (НУШ) визнається також вагомість соціальної значущості емоцій. Отримані дані підтверджують, що суспільство, яке надто акцентує на ідеальності розумового розвитку, робить стратегічну помилку, оскільки людина виявляє більш гуманний підхід до інших через те, що вона відчуває, а не тільки через те, як вона мислить (Кудряшова, 2023). Саме це підкреслює важливість вивчення розвитку емпатії серед молодших школярів у сучасних умовах освітнього процесу. Усвідомлення власних почуттів та емоцій охоплює здатність розпізнавати та розуміти власні емоційні стани. Ця навичка сприяє саморефлексії й контролю поведінки, сприяє осмисленню та ефективній взаємодії із власним емоційним досвідом (Власова, 2005; Максим & Рябовол, 2018).

Вираження емоцій передбачає здатність молодших школярів висловлювати свої почуття, емоції ефективно й конструктивно. Це включає розвиток комунікативних навичок та вміння виявляти власні почуття. Емоційна сфера молодших школярів означає нові переживання, включаючи такі емоції, як подив, сумнів і радість. Розвиток допитливості та формування пізнавального інтересу мають корінь у їхньому відчутті світу. Усвідомлення власних почуттів та розуміння того, як вони виражаються іншими, поступово зростає. Учні молодшого шкільного віку часто виявляють високу емоційність і можуть мати труднощі у стримуванні виразу своїх емоцій, а також у регулюванні власної поведінки. Ключовим завданням дорослих є правильне формування знань про ціннісні орієнтації для допомоги учням ефективно використовувати свої емоції в соціальній взаємодії. Це охоплює правильне трактування емоцій, загальнолюдських цінностей та основних принципів «життя». Такий підхід сприяє розвитку навичок контролю над власною поведінкою та самоконтролю в емоційній сфері. Аспекти емоційної сфери молодших школярів узагальнено та відображено на рис. 1.2.

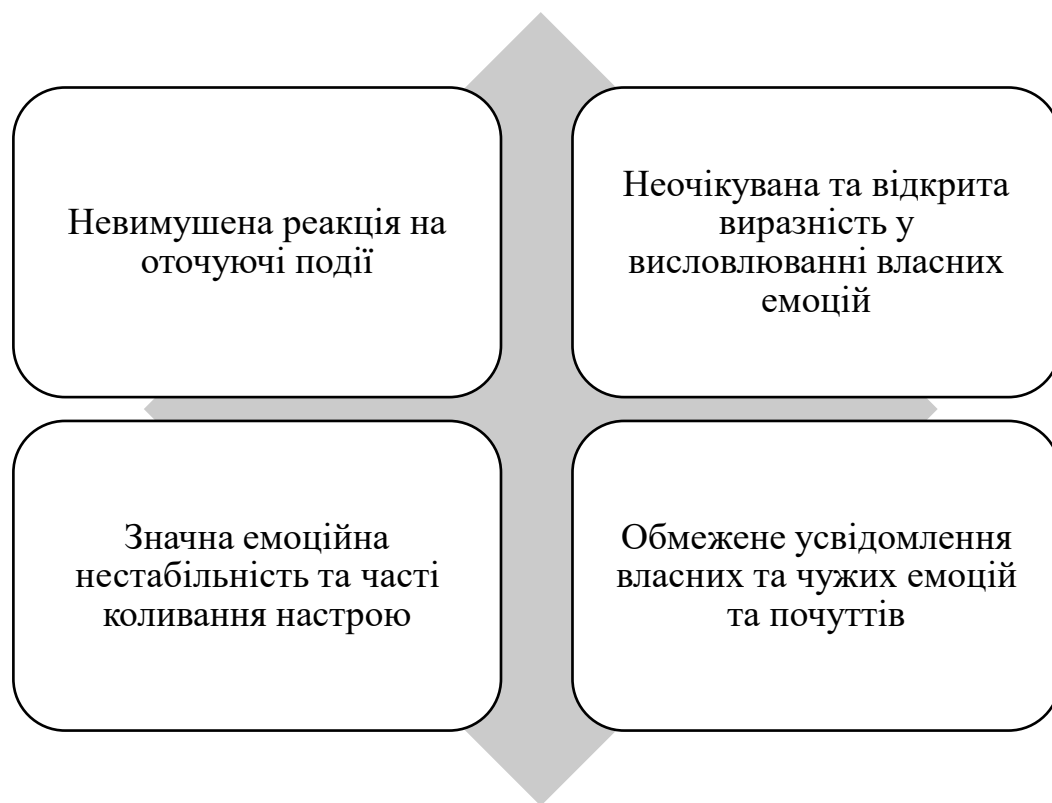


Рис. 1.2. Аспекти емоційної сфери молодших школярів

Примітка. Складено автором за даними (Іванова, 2014).

Ці навички є цільовим результатом соціально-емоційного навчання (СЕН), що має значний потенціал для подальшого впливу на розвиток суспільства та світу в цілому (Іванова, 2014).

М. Заміщак (2014) указує на те, що самооцінка, яка формується в дітей молодшого шкільного віку через їхню взаємодію із соціальним оточенням, має суттєвий вплив на саморегуляцію їхніх дій та вчинків. Це пов'язано зі збільшенням вимог оточення до їхньої поведінки, знань та навичок. Окрім того, з'являються конкретні, а не теоретичні оцінки їхніх досягнень і невдач, а також виникають різноманітні, іноді несподівані реакції батьків на ці оцінки. Регуляція емоцій – це важлива соціально-емоційна навичка, що передбачає здатність ефективно контролювати й управляти власними емоціями. Саморегуляція є ключовим аспектом цієї навички, що дозволяє особі свідомо впливати на свої емоційні стани і вчасно адаптуватися до змін у навколишньому середовищі. Висока стресостійкість, що також входить до складу регуляції емоцій, свідчить про здатність ефективно реагувати на стресові ситуації та зберігати емоційну

стійкість під час труднощів. Управління емоційною реакцією означає вміння свідомо керувати своїми емоціями, запобігати неконтрольованим вибухам емоцій та забезпечувати конструктивне вираження власних почуттів у різних життєвих ситуаціях. Ця навичка є важливою для підтримання емоційного добробуту й успішної соціальної адаптації.

Молодший школяр перебуває у стані емоційної нейтральності, реагуючи на предмети відповідно до їх значущості. Чим важливішим є той чи інший чинник (предмет або його властивість), тим краще він його сприймає. Емоції помірною та високою ступеня інтенсивності викликають виразні зміни в пізнавальних процесах. Наприклад, учень проявляє схильність до сприйняття та запам'ятовування того, що відповідає домінантній емоції. При цьому зміст сприйнятого, пам'яті та мислення посилює та закріплює емоцію, що додатково підсилює тенденцію зосередження на контенті, який викликав цю емоцію. Таким чином, зазвичай неефективними є спроби впливати на сильні емоції за допомогою угод, пояснень та інших методів раціонального впливу (Атемасова, 2010).

Міжособистісні відносини визначаються як здатність особи взаємодіяти й будувати стосунки з іншими. Ця соціально-емоційна навичка охоплює широкий спектр таких умінь, як емпатія, вміння слухати та соціальна компетентність. Успішна взаємодія вимагає розвинених соціальних навичок, які дозволяють ефективно спілкуватися, розуміти потреби та почуття інших, а також будувати взаємовигідні відносини. Ця навичка не лише сприяє формуванню позитивних міжособистісних взаємин, але й відіграє ключову роль у соціальній адаптації та розвитку особистості. Ефективне формування взаємовідносин між учнями молодших класів визначається раціонально організованою системою комунікативних взаємодій. Ця система передбачає включення дітей у важливі для них види діяльності, пов'язані з чіткою установкою на досягнення конкретного результату. Значущими чинниками в цьому процесі є партнерська взаємодія між учнями, їхніми батьками та вчителями. Важливою складовою є також використання мотиваційних та інклюзивних технологій під час організації

навчального процесу. Це сприяє створенню позитивного середовища, сприятливого для ефективної взаємодії та розвитку взаєморозуміння між усіма учасниками освітнього процесу (Паращук & Кондратюк, 2023).

Соціальна усвідомленість являє собою здатність особи розуміти соціальні ситуації та взаємодію в групі. Ця соціально-емоційна навичка охоплює низку ключових елементів, серед яких особливо важливі соціальна чутливість та розуміння невербальної комунікації. Соціальна чутливість передбачає здатність сприймати та реагувати на емоції, потреби й переживання інших людей. Особа з високим рівнем соціальної чутливості виявляє турботу про добробут оточення та може адаптувати свою поведінку відповідно до контексту соціальних відносин (Тально & Ситняківська, 2022). Розуміння невербальної комунікації охоплює здатність сприймати та інтерпретувати повідомлення, які передаються не словесно, а через жести, міміку, пози та інші невербальні засоби. Це може включати розпізнавання емоцій за виразом обличчя, виявлення підтексту в мові тіла та інші аспекти невербальної взаємодії. Соціальна усвідомленість сприяє успішній взаємодії в групі, формуванню ефективних міжособистісних відносин та розвитку спільної соціальної динаміки.

Дитина молодшого шкільного віку, пройшовши три етапи свого початкового розвитку, виявляє усвідомлення своєї поведінки. На першому етапі вона розглядає свої вчинки, аналізує їх відповідно до норм і правил, установлених дорослими. Дитина активно взаємодіє з дорослими, шукає поради та допомогу, розповідає про свої дії та дотримується встановлених меж. Другий рівень полягає в усвідомленні дитиною своєї поведінки, розвитку самоаналізу думок і почуттів, а також прийнятті змінених учинків і поясненні цих рішень. На третьому рівні молодший школяр самостійно контролює свою поведінку, урахувуючи мінливі забаганки та непояснені вчинки. Однак, на цьому етапі він може проявляти нестриманість, імпульсивність та навіть агресивність відносно оточення, оскільки його думки та почуття ще не повністю усвідомлені (Ілляшенко, 2014).

Розвиток усвідомлення молодшими школярами власної поведінки належить до початкового етапу самопізнання. На цьому етапі формується розуміння власної свідомості та лише тепер вони починають уявляти перші нечіткі образи себе та своєї поведінки, які визначаються конкретною ситуацією, відносинами та подіями. У цих образах відчувається емоційний стан та переживання молодших школярів. На цьому етапі також формуються окремі аспекти уявлень про особистість, але загальне усвідомлення власних дій ще не виникає, і це буде характерно для наступного етапу, а саме підліткового віку (Мартиненко, 2017).

Прийняття рішень у молодших школярів визначається їх здатністю вибрати оптимальні стратегії дій, особливо в ситуаціях, які важко контролювати через емоційне напруження. Для цього необхідні аналітичні навички, що допомагають у розумінні обставин та врахуванні можливих наслідків під час прийняття рішень. Такий підхід сприяє розвитку вміння обдумувати варіанти й усвідомленню можливих наслідків перед прийняттям рішення в емоційно насичених ситуаціях (Шиловська, 2022).

Однією з фундаментальних рис будь-якої особистості є розвинене мислення, яке виконує інтегративну функцію, поєднуючи фізичні процеси із психічними. Важливим етапом є гармонійна взаємодія між мисленням і сприйняттям, де зростає роль поняттєвих і абстрактних компонентів мислення. Проявляється здатність виділяти загальні та суттєві зв'язки, а аналіз та синтез допомагають дітям швидше засвоювати відмінності, розвивати вміння виділяти загальні та суттєві ознаки та розуміти зв'язок між предметами (Музиченко, 2023).

Розуміння власної системи цінностей, емоційно-ціннісного генезу та створення моральних принципів стає можливим завдяки самосвідомості. На даному етапі увага акцентується на усвідомленні особистості як суб'єкта суспільного життя, який володіє індивідуальними якостями, власними відчуттями та особистим сприйняттям навколишнього світу, а також на розумінні та усвідомленні своєї соціальної ролі. Під час цього етапу учень вивчає навички розпізнавання власних почуттів та емоцій, а також їх походження. Зокрема,

вчиться ефективно керувати цими емоціями та спрямовувати їх у відповідний напрям (Костюк, 2014). У молодших школярів це виявляється в їхній здатності усвідомлювати й визначати сильні та слабкі сторони своєї особистості. Ця соціально-емоційна навичка передбачає проведення рефлексії, у ході якої дитина активно вивчає свої власні переконання, переживання та реакції. Дослідниця С. Мартиненко стверджує, що діти молодшого шкільного віку розвивають уміння самооцінки та рефлексії, що дозволяє їм аналізувати власні дії та поведінку. Процес рефлексії допомагає молодшим школярам визначати свої позитивні якості та сфери, де є можливість для саморозвитку. Важливим аспектом самосвідомості є самовизначеність, що проявляється у здатності дітей формулювати власні цілі та прагнення. Молодші школярі, які розвивають цю навичку, здатні краще розуміти, хто вони є, і визначати, що важливо для них у житті. Самосвідомість сприяє глибшому розумінню себе та формуванню стійкого фундаменту для подальшого особистісного розвитку (Коваленко, 2017).

Починаючи з молодшого шкільного віку, важливо приділяти увагу процесу перебудови ставлення дитини до навколишньої реальності. Сприяти цьому можна, розвиваючи самосвідомість, критичне мислення та здатність аналізувати власні та чужі дії. Особистісний розвиток молодшого школяра також пов'язаний із формуванням його самосвідомості, де важливим компонентом є розвиненість самоконтролю та самооцінки. Деякі вчені вказують, що приблизно в семирічному віці починає формуватися самооцінка як узагальнене, позаситуативне і водночас диференційоване ставлення дитини до самої себе (Дудаш, 2022).

Велику роль у розвитку перерахованих складових соціально-емоційних навичок відіграє СЕН, про яке ми згадували в попередньому підрозділі, але пропонуємо розглянути його детальніше, а також модель соціально-емоційного та етичного навчання.

Концептуальна основа СЕН полягає у пріоритизації турботи учнів про себе й оточення, особливо в контексті їхнього психічного, емоційного та соціального добробуту. Даний підхід спрямований на розвиток принципів емпатії як до власної особистості, так і до інших індивідів. Емпатія включає розуміння емоцій,

активну участь у житті оточення, надання підтримки тим, хто її потребує, толерантне ставлення та відкриту комунікацію. Ключовим аспектом є виховання емпатії не через примус чи авторитет, а через особистий приклад та турботу (Дегтярьова, Дрожжина, Калужна та ін., 2021).

Модель Д. Гоулмена (D. Goleman) і П. Сенге (P. Senge), представлена у праці «Фокус. Про увагу, неухважність і життєвий успіх», акцентує на трьох аспектах: увазі до себе, увазі до інших та увазі до взаємозалежності та систем. Ця модель стала основою для створення моделі соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН), яка включає три рівні: індивідуальний, соціальний та системний. Кожен із цих рівнів може бути виражений у трьох вимірах: усвідомлення, емпатія та залученість. Дана модель демонструє, що СЕЕН передбачає активну участь учнів у всіх аспектах та рівнях їхнього соціального й особистого життя (рис. 1.3).

Кожна вимірювана сфера має свій унікальний набір компетентностей, які можна формувати окремо, але їх найкраще розглядати, взаємодіючи в спільному контексті. Для конструктивної дії, як на рівні особистості, так і колективу, необхідно спочатку ретельно розглянути проблему (усвідомлення). Наступним етапом є емоційна включеність, що стимулює до дії через співпереживання. Завершальним кроком є залученість.

Інтеграція емпатії як основоположного принципу соціально-емоційного та етичного навчання сприяє підвищенню усвідомленості учнями власних дій та висловлювань, а також формуванню здатності відмовлятися від поведінки, що може завдати шкоди їм самим та оточенню. Це стосується індивідуального рівня турботи про себе. Соціальний рівень розширює цю турботу на інших, сприяючи розвитку емпатії, співпереживання та ефективних міжособистісних комунікативних навичок. На системному рівні навчання спрямоване на формування в учнів усвідомленості, цінностей та компетентностей, необхідних для взаємодії з ширшими спільнотами, сприяючи їхньому становленню як відповідальних та ефективних громадян світу (Кравченко, 2020).

Роль учителя полягає у фасилітації, тобто у веденні процесу та наданні підтримки учням під час реалізації їхніх планів. Керівництво в цьому контексті

не передбачає надання готових відповідей чи директив, а, скоріше, включає надання вказівок, що стосуються їхніх запитань та вже засвоєних знань і навичок, отриманих із соціально-емоційного та етичного навчання (Бартенєва, 2023).

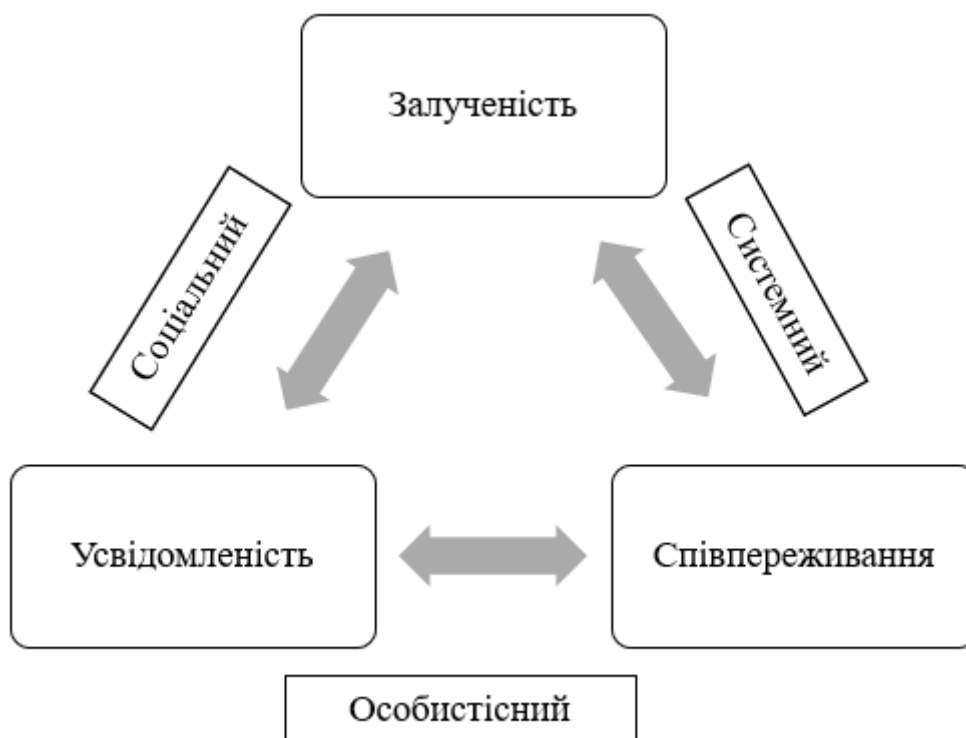


Рис. 1.3. Рівні та виміри СЕЕН

Примітка. Складено автором за даними (Елькін, 2021)

Для ефективної конструктивної дії, як особистості, так і колективу, необхідно спочатку усвідомити проблему. Другим кроком є емоційне занурення в неї, що виражається у співпереживанні, що своєю чергою стимулює до дії. Третім етапом є діяти вміло, виявляючи залученість. Ця тріада усвідомленості, співпереживання й залученості є ключовою для досягнення оптимальних результатів як для особистості, так і для її оточення. Цей підхід можна порівняти з концепцією «голова – серце – руки», де кожен елемент взаємодіє з іншим для досягнення гармонійного результату. Методологія соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН) структурує всі аспекти у три виміри, що сприяє полегшенню розуміння та засвоєння кожного етапу окремо та у взаємодії учнів (Гриневич та ін., 2021).

Структура навчання соціально-емоційних та етичних аспектів базується на концепції емпатії, яка пронизує всі три виміри СЕЕН. Емпатія розглядається як ставлення до себе, до інших та до людства загалом, фільтроване через призму доброти, співчуття та уваги до позитивних емоцій і страждань. Оскільки цінності, що вивчаються в межах СЕЕН, виходять не з директив, а з особистісного розуміння, виховання доброти та емпатії вимагає більше, ніж просто інструкцій про те, як бути добрими та співчутливими. Ключовим для емпатії є критичне мислення, спрямоване на розуміння індивідуальних потреб, бажань і цінностей кожної особистості та її оточення. Усвідомлення власних емоційних станів та станів інших, особливо в моменти радості або страждання, є важливим елементом формування емпатії до себе та інших. Надзвичайно важливою є усвідомленість взаємозалежності та систем, у яких ми співіснуємо з іншими, що є визначальним аспектом ефективної залученості як громадян світу, керуючись принципами емпатії. Інші два виміри соціально-емоційного та етичного навчання відіграють значущу роль у підтримці та розвитку емпатії. Дослідження залученості та компетентностей, які сприяють розвитку емпатії до себе, оточення й ширшого соціального середовища, потребує систематичного навчання. Тільки через цей процес ці компетентності стають вираженням емпатії та турботи.

Доктор Т. Джінпа (Т. Jinpa), видатний дослідник емпатії та автор програми «Виховання емпатії» Стенфордського університету, визначає цей термін як «почуття стурбованості, що виникає під час зіткнення зі стражданнями іншої людини та мотивацію полегшити це страждання» (Джінпа (Jinpa), 2016). Він розглядає співпереживання як можливість реагувати на страждання через розуміння, терплячість і доброту, уникаючи страху чи відторгнення. Науковець вважає, що співпереживання виступає як місток між відчуттям емпатії та конкретними виявами доброти, щедрості й іншими формами альтруїзму.

Усі принципи соціально-емоційного навчання та етичної освіти (СЕЕН) базуються на розумінні концепції співпереживання та його ефективному передаванні учням, учителям і всім учасникам освітнього процесу. Детальним

сценарієм є інтеграція емпатії на кожному етапі соціально-емоційного та етичного навчання, що створює основу для успішної імплементації СЕЕН у шкільному середовищі й забезпечує можливість розвитку окремих компетентностей. Крім того, емпатія є бажаним результатом реалізації соціально-емоційного та етичного навчання, спрямованим на щоденну практичну реалізацію учасниками шкільної спільноти, сприяючи тим самим індивідуальному добробуту кожної особистості, процвітання спільноти та загальному прогресу суспільства (Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro & Guffey, 2012).

Емпатію часто хибно інтерпретують як слабкість, вважаючи, що вона означає поступатися власними інтересами заради інших або навіть терпіти знущання чи іншу негативну поведінку. Однак, соціально-емоційне та етичне навчання (СЕЕН) розглядає емпатію як прояв сили. Вона не свідчить про слабкість чи нездатність протистояти несправедливості; навпаки, емпатія є виявом турботи про інших, що розвиває (і посилює) внутрішню силу індивіда.

Оскільки етика стосується нашої поведінки та взаємодії, дослідники визнають, що врахування інтересів та добробуту інших є основою будь-якого етичного мислення. Уся система СЕЕН базується на розумінні сутності емпатії та передачі цього розуміння учням, педагогам та всім учасникам освітнього процесу. В ідеалі емпатія має бути присутньою на кожному етапі соціально-емоційного та етичного навчання, створюючи контекст для впровадження СЕЕН у школах та викладання кожної окремої компетентності. Це має бути практичним результатом упровадження СЕЕН, щоб уся шкільна спільнота щоденно практикувала емпатію, сприяючи особистому добробуту кожного, добробуту спільноти та розвитку світу загалом.

Для того, щоб учні могли ефективно засвоювати компетенції СЕЕН у навчальному середовищі, емпатія повинна стати свідомою позицією шкіл, які впроваджують СЕЕН. Коли педагоги, батьки та інші учасники шкільного життя виявляють емпатію у щоденній поведінці та ставленні до учнів і одне до одного, вона стає невід'ємною частиною шкільного середовища. Такий підхід до емпатії

допомагає педагогам формувати цю якість в учнів та впливає на ціннісну культуру шкільної спільноти.

Відомо, що умови освітнього середовища суттєво впливають на результати навчання учнів. У методиці СЕЕН рекомендується, щоб педагоги та адміністрація шкіл самостійно вивчили концепції та методи цієї програми. Це допоможе їм установити позитивні взаємини як між собою, так і з іншими учасниками освітнього процесу, а також демонструвати цінності СЕЕН своїм учням власним прикладом. Якщо школа приєдналася до програми СЕЕН, але неефективно втілює її цінності, компетентності та принципи через дії педагогів і керівництва, а також через організацію шкільних структур, то ця невідповідність буде очевидною для учнів. Це може ускладнити сприйняття й засвоєння навчального матеріалу. Останні дослідження підтверджують, що позитивна атмосфера в школі сприяє зниженню рівня насильства і знущань, а також покращує умови навчання. Процес навчання нерозривно пов'язаний зі взаєминами всередині колективу і норми, цілі, цінності та механізми взаємодії впливають на атмосферу в школі. Важливим аспектом шкільних взаємин є рівень їх взаємодії та почуття зв'язку між учасниками, що визначається їхнім взаєморозумінням і турботою про себе (Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro & Guffey, 2012).

Дослідження свідчать, що діти, які виростають в соціально вразливих умовах, виявляють менш сприятливі результати у своєму розвитку (Bakermans-Kranenburg & Van IJzendoorn, 2007), у той час, як ті, хто перебуває в гарних умовах, демонструють більший прогрес. Усе більше наукових досліджень підтверджують, що прояви доброти й турботи мають позитивний вплив на рівень гормонів стресу та функціонування імунної системи як у дітей, так і навіть у тварин (Miller, Kahle, Lopez & Hastings, 2015). Емпатія та сприятливий психологічний клімат у шкільному середовищі мають значний вплив на навчальні результати та фізичне здоров'я учнів.

Усвідомленість – це розвиток глибокого особистісного розуміння власних думок, емоцій та почуттів. Це здатність до тонкого та глибокого сприйняття як

внутрішніх переживань, так і зовнішніх стимулів, включаючи присутність та потреби інших індивідів.

Усвідомленість також охоплює розуміння взаємозалежності між власним життям та системами, до яких ми належимо. Щоб розвивати цю якість, необхідна систематична практика та зосереджена увага, і програма СЕЕН акцентує як важливу навичку, яку можна вдосконалювати. Формуючи здатність слухати свої внутрішні стани, відчуваючи присутність інших, а також розуміючи взаємозалежність у ширшому контексті, можна розвинути навички, які Д. Гоулман (D. Goleman) схарактеризував як «фокус на себе, інших та навколишнє середовище» (Goleman & Senge, 2016).

Усвідомленість вимагає від особи не лише уваги до власного внутрішнього світу, але й здатності сприймати навколишній контекст. Це означає розуміння внутрішніх процесів, таких як думки та емоції, а також взаємодії з довкіллям та іншими особами. Важливою складовою усвідомленості є здатність слухати своє внутрішнє «я», без засудження чи відкидання. Це дозволяє особі глибше розкривати свої переконання, потреби та цінності. Застосування усвідомленості у взаємодії з іншими охоплює також сприймання їхніх емоцій та перспектив. Уміння бути уважним і співчутливим до почуттів інших є ключовим для побудови позитивних міжособистісних відносин. Програма СЕЕН акцентує на розвитку цієї якості через систематичні практики, спрямовані на усвідомлення внутрішніх і зовнішніх аспектів життя. Зосереджена увага та практика увійшли в цю програму як ключові елементи для навчання особистісному розвитку через призму усвідомленості (Елькін, 2023).

На поточному етапі розвитку дитина може демонструвати усвідомлення потреби або можливості, виявляючи стурбованість або уважність, проте не завжди здатна діяти компетентно й ефективно. З огляду на це, третім компонентом соціально-емоційного та етичного навчання є залученість. Залученість визначається як способи, якими учень практично реалізує те, що було усвідомлено завдяки когнітивним та емпатійним процесам. Цей аспект охоплює формування поведінкових патернів та звичок у реакціях, взаємодіях та

навичках, спрямованих на особистий, соціальний та суспільний добробут. На індивідуальному рівні залученість передбачає розвиток навичок саморегуляції, управління часом та енергією, а також формування особистих цілей та працездатності для їх досягнення. На соціальному рівні залученість включає розвиток ефективних комунікативних навичок, взаємодію з оточенням та розуміння потреб інших. Учні опановують навички побудови позитивних відносин, прояву емпатії та сприяння гармонійній взаємодії в колективі. На системному рівні залученість означає розуміння глобальних проблем, взаємозв'язку різних систем (наприклад, екологічних, соціальних) та формування вмінь діяти відповідально та справедливо для досягнення загального добробуту. Учні вивчають принципи громадянської активності та розвивають навички, необхідні для конструктивного впливу на соціальні процеси.

Коли емпатія є основою соціально-емоційного та етичного навчання, це відкриває учням можливості для глибшого усвідомлення власних дій та висловлювань, а також відмови від поведінки, що може завдати шкоди їм та оточенню. Це свідчить про перехід на перший рівень соціально-емоційного та етичного навчання, що визначається особистісною турботою про себе. СЕЕН спрямоване на розвиток учнів на індивідуальному, міжособистісному та глобальному рівнях. Індивідуальний рівень, як фундамент, виявляється через емоційну грамотність, яка охоплює розпізнавання, урахування та управління емоціями.

Учні, розвиваючи ці навички, вчаться турбуватися про себе, що є необхідною передумовою для врахування потреб інших та прийняття складних етичних рішень на соціальному та системному рівнях. Розвиток «емоційної грамотності» є важливою складовою СЕЕН. Це охоплює розпізнавання, аналіз та розуміння емоцій, пов'язаних із власними потребами та внутрішнім життям. Важливою частиною емоційної грамотності є вміння розуміти наслідки своїх емоцій та ефективно керувати ними. Ці навички допомагають учням приймати обдумані рішення, спрямовані на досягнення їх довгострокових цілей та

добробут, і відступати від реактивної поведінки (Славська, Балл, Брушлинський & Костюк, 2020).

На цьому етапі розвитку діти освоюють три аспекти соціально-емоційного та етичного навчання через такі компоненти: увагу та самоусвідомленість, співпереживання собі та саморегуляцію. Кожна з цих складових має окремі відділи. Увага та самоусвідомленість визначають спрямування людини на її ментальний і фізичний стан, включаючи рівень стресу, добробут та емоції. Ця складова включає «суб'єктивний» вимір, або вимір з першої особи (слухання свого тіла та розуму для усвідомлення внутрішнього стану) і розуміння емоцій з об'єктивної позиції. Учні вивчають типи та характеристики емоцій, створюючи ментальну карту. Це викладає основу для розвитку емоційної грамотності. Наступна складова, співпереживання собі, вчить розглядати емоції в ширшому контексті, ураховуючи їхні причини та зв'язок із потребами. Розуміння того, що емоції виникають із внутрішніх потреб, сприяє розвитку глибшого рівня емоційної грамотності та поліпшенню самооцінки. Ця складова об'єднує теми «розуміння емоцій у контексті» та «прийняття себе».

Основною метою особистісного рівня є навчання учнів злагоджувати пряме усвідомлення сигналів власного тіла та розуму, отриманого від першої особи, і інформації, отриманої від третіх осіб. Це є першим кроком у формуванні емоційної грамотності. Іншими словами, учні вчаться самостійно розпізнавати свої емоції, зокрема гнів, дослухаючись до власного тіла та розуму, і одночасно отримувати інтелектуальне розуміння того, що таке гнів як емоція. Сильна самоусвідомленість виникає з поєднання цих двох видів знань: прямих спостережень за собою та інформації, отриманої від третіх осіб. Їх можна також назвати суб'єктивними й об'єктивними знаннями, оскільки перше виникає зсередини, через пряме сприйняття власних переживань, а друге приходить ззовні, через сприйняття інших людей. Три основні аспекти цієї складової включають: дослухання до власного тіла та самовідчуттів, увагу до емоцій та створення ментальних карт. Ці стійкі навички виявляються корисними як окремо, так і в поєднанні з іншими. Перші два вміння спрямовані на розвиток

усвідомленості власного тіла та розуму, у той час як третє спрямоване на накопичення загальних знань про розум та емоції.

Починаючи з уміння дослухатися до свого тіла й самовідчуттів, учні та учениці вчать звертати увагу на фізичні сигнали, які свідчать про їхні емоційні стани. Фізичні самовідчуття слугують джерелом інформації про стан нервової системи, який реагує на ситуації на рівні, що обходить свідомість. Зчитування цих сигналів дозволяє краще розуміти емоційний стан, ніж психологічний підхід. Практика дослухання до самовідчуттів сприяє розвитку емоційної грамотності та корисна в різних ситуаціях, зокрема й після емоційних травм. Засвоєння цієї навички включає практичні вправи та допомагає стабілізувати емоційний стан. Учні, вчителі та батьки повинні уважно відстежувати реакції дітей та надавати підтримку в процесі засвоєння цієї навички. Уміння дослухатися до своїх емоцій та почуттів, базуючись на фізичних сигналах тіла, є ключем до формування емоційної грамотності. Свідомість внутрішніх фізичних переживань та їх зчитування допомагають уникнути емоційних реакцій і сприяють розвитку внутрішнього балансу та здатності повертати тіло до стану комфорту в різних ситуаціях.

Наступне важливе вміння полягає в тому, щоб дослухатися до своїх емоцій. Розвиток умінь сприймати своє тіло та регулювати його є основою для засвоєння навичок відчуття власних емоцій і почуттів. Спокійне тіло полегшує зосередження на емоційних переживаннях, а усвідомленість тілесних відчуттів підвищує точність емоційної усвідомленості. Розуміння фізичних сигналів стає ключем для розпізнавання емоційного стану. Для розвитку емоційної грамотності важливе не лише зовнішнє знання, але й внутрішнє осмислення. Діти повинні навчитися внутрішньо усвідомлювати свої емоції, розпізнавати їх у реальному часі, щоб уникнути емоційних вибухів. Цю навичку можна розвивати через практику вдумливості, що допомагає збалансувати тіло й повертати його до стану комфорту. Сприймання емоцій «від першої особи» розвивається шляхом класифікації емоцій за спорідненістю, що допомагає учням розуміти їхню різноманітність та вплив на поведінку в різних ситуаціях. Особистий аналіз

емоцій та розвиток емоційної грамотності дозволяють дітям глибше розуміти моделі емоцій, які представлені в ментальній карті, і випробовувати ці моделі, порівнюючи їх із власним досвідом. Цей процес охоплює використання вдумливості, аналізу минулих ситуацій із вираженими емоціями, а також самоспостереження та контемпліацію.

Співпереживання собі на особистісному рівні, у контексті СЕЕН, визначається як щира турбота про власний внутрішній світ та врахування власних потреб. Доктор Т. Джінпа (Т. Jinpa) підкреслює, що це не пов'язано з жалем до себе або самовдоволенням, і не ґрунтується на поблажливій самооцінці. Співпереживання собі передбачає уважне врахування власних потреб та внутрішнього світу, що є ключовим для розвитку емоційної грамотності та поліпшення самооцінки. Розуміння емоцій у ширшому контексті, ураховуючи власні потреби, сприяє покращенню самосвідомості. Учні, які розуміють зв'язок між емоціями та власними потребами, стають менш критичними до своїх переживань. Це допомагає їм ставитися до емоцій конструктивно, розпізнавати їх як тимчасові явища та розвивати підвищену самовпевненість та самооцінку. Отримані через співпереживання собі навички є основою для ефективного управління емоціями, прийняття критики та конструктивного подолання труднощів у житті. Розуміння емоцій у контексті сприяє розвитку критичного мислення, зосередженого на цінностях, потребах та очікуваннях учнів, що є ключовим елементом СЕЕН.

Співпереживання собі – щира турбота про власний внутрішній світ, яка сприяє розвитку емоційної грамотності та покращенню самооцінки. Це не є жалем чи самовдоволенням, але реалістичною оцінкою власних можливостей та впливу на зовнішні реалії. Смирення виступає як важливий елемент співпереживання собі, допомагаючи бути чесними з собою та розуміти власні обмеження. Це не протиставляється конструктивній гордості, але є реалістичною та чесною оцінкою власних здібностей. Смирення сприяє успіху й досягненням, допомагаючи уникати нереалістичних очікувань та відчуття власної нездатності. Наведення прикладів відомих особистостей, які проявляли смирення, може

служити ефективним методом виховання цінностей та розвитку особистості в дітей (Jinpa, 2016).

Набір тем особистісного рівня зорієнтований на виховання емоційної грамотності, що містить розуміння та ефективне управління емоціями. Без такого розвитку учні можуть залишитися з поглибленими негативними звичками, що обмежують самоконтроль та свободу. Розвиток глибокого емоційного розуміння, разом із засобами регулювання емоцій, є критичним для покращення самосвідомості та підвищення якості життя. Темі й практики на особистісному рівні покладають фундамент для саморегуляції, включаючи урівноважування тіла, контроль розуму та імпульсів, і управління емоціями. Кінцевою метою є навчити дітей ефективно керувати емоціями, перетворюючи їх із перешкод на союзників. Важливо враховувати взаємозв'язок цих тем для ефективної саморегуляції. Також наголошується, що фізична саморегуляція, особливо врівноважування тіла, є ключовою для досягнення стабільності та ясності в думках. Ураховуючи особливості дітей, які можуть переживати травматичний досвід, важливо враховувати необхідність спочатку навчити їх заспокоювати своє тіло та свідомість, щоб покращити емоційну усвідомленість.

Другий рівень, соціальний, розширює цю турботу на інших, сприяє розвитку емпатії та співпереживання, а також удосконаленню міжособистісних навичок і навичок спілкування. Розвинена емоційна компетентність та здатність до саморегуляції поведінки є фундаментальними навичками, що мають значну цінність для учнів не лише у процесі навчання, але й протягом усього життєвого шляху. Хоча раніше вміння ефективної соціальної взаємодії розглядалися як вроджені та незмінні, сучасні дослідження демонструють, що соціальні компетентності можуть бути розвинені через навчання, рефлексію та цілеспрямовані практики. Цей процес призводить до позитивних змін у мозку, тілі та поведінці, покращуючи фізичний, психічний та соціальний добробут. Зростаючий обсяг емпіричних даних підтверджує, що освіта, спрямована на формування щасливих дітей, повинна не лише забезпечувати їх навичками

саморегуляції, але й розвивати їх соціальні компетентності в контексті міжособистісної взаємодії.

Соціальний рівень схожий на особистісний, проте зосереджений на відносинах із іншими людьми. Три виміри цього рівня включають усвідомленість, співпереживання й залученість. Усвідомленість охоплює розуміння своєї присутності в соціальному середовищі та взаємодії з іншими. Співпереживання включає передачу знань, отриманих на особистісному рівні, іншим, розуміння їхніх емоцій та розвивання просоціальних емоцій та поведінки. Залученість передбачає конструктивне ставлення до інших, управління взаєминами та розвиток навичок і поведінки, сприятливих добробуту інших та власному. Соціальний рівень емоційної грамотності включає міжособистісну усвідомленість, співпереживання й навички побудови взаємин. Міжособистісна усвідомленість полягає в розпізнаванні та цінуванні внеску інших у власний добробут. Співпереживання іншим передбачає розуміння їхніх почуттів та перспектив. Навички побудови взаємин охоплюють практичні вміння для ефективного спілкування та взаємодії. Програму не обов'язково проходити лінійно, але послідовність особистісного та соціального рівнів може бути корисною, оскільки навички першого рівня допомагають на другому. На соціальному рівні можна також розглядати аспекти емоційної грамотності, такі як ментальні карти та розуміння зв'язку між емоціями та потребами. Зрушення від усвідомленості до співпереживання сприяє розвитку щирої емпатії та розуміння інших (Adler & Fagley, 2005).

Третій, системний рівень, спрямований на розвиток в учнів усвідомленості, цінностей та компетентностей, орієнтованих на широкі спільноти, та дозволяє їм стати відповідальними й ефективними громадянами світу. Однак, наша взаємодія не обмежується лише індивідуальним рівнем. У світі, що стає все більш комплексним, емпатія сама по собі не є достатньою для досягнення глобальної мети – ефективної етичної взаємодії на планетарному рівні. Тут також необхідне відповідальне прийняття рішень, що базується на розумінні складних систем, у яких ми існуємо. Без здатності оцінювати ситуацію з різних перспектив або

враховувати довгострокові наслідки дій, навіть дії, спрямовані на добро, можуть призвести до негативних результатів. Сучасні учні зростають у надзвичайно складному, глобалізованому та взаємозалежному світі. Перед нинішніми та майбутніми поколіннями стоять складні та далекосяжні виклики і для пошуку рішень необхідні нові підходи та мислення – такі, що ґрунтуються на співпраці, міждисциплінарності та системному підході (Мешко, Онищенко, Палишкова & Фіцула, 2023).

Системне мислення являє собою необхідний метод розв’язання проблем у сучасному світі. Замість спрощення складних ситуацій до єдиної проблеми та вирішення її поза контекстом, що може бути неефективним або призводити лише до тимчасових результатів, системне мислення спрямоване на розуміння причин та умов, що породжують проблему. Воно звертає увагу на компоненти та процеси системи в цілому, спрямоване на вирішення не лише поточних проблем, але й узагальнення їх майбутніх проявів.

На третьому рівні системи СЕЕН акцентується на системному мисленні, спрямованому на розвиток усвідомлення, цінностей та навичок, необхідних для виховання відповідальних та ефективних громадян світу. Учні та учениці навчаються розуміти взаємозалежність у різних контекстах та визнають спільність з усім людством. Третій рівень включає три ключові теми: поцінювання взаємозалежності, визнання спільності з людством і залученість до місцевої й світової спільнот.

Взаємозалежність розглядається як ідея, що всі речі та події виникають у визначеному контексті й залежать від численних інших факторів. Учні не лише отримують усвідомлення цієї концепції, але й навчаються аналізувати динаміку явищ і подій, розглядаючи їх із позиції «якщо я вчиню так, то станеться так». Це відкриває для них можливість застосовувати отримані знання для покращення системи чи ситуації, що важливо для розвитку їхнього критичного мислення та здатності вносити позитивні зміни в навколишній світ.

Глибоке розуміння взаємозалежності сприяє не лише розвитку емпатії та турботи, але й суттєво впливає на відносини учнів із навколишнім світом. Учні

набувають уміння визнавати спільність з іншими, аналізуючи їхні емоції та потреби в широкому контексті. Цей підхід розвиває їх відчуття піклування, робить акцент на спільних аспектах емоційного та соціального досвіду. Як наслідок учні отримують можливість глибше відчувати й зрозуміти взаємозв'язки між людьми, що відкриває нові горизонти в їхньому усвідомленні та сприяє поглибленню власного внутрішнього світу. Уміння високо цінувати взаємозалежність та виявляти емпатичну турботу до інших є ключовими навичками, які допомагають подолати різноманітні труднощі, що виникають у взаєминах учнівства. Ці навички стають бар'єром перед упередженням, відчуженістю та байдужістю до проблем однолітків поза звичайним колом спілкування.

Розуміння спільності з усім людством сприяє розвитку інклюзивного світогляду серед учнівства, підсилюючи справедливість та неупередженість у їхніх взаєминах. Цей підхід визначає основу для останньої складової СЕЕН – «Залученість до місцевої й світової спільнот», де учні, вже маючи досвід та практику, можуть усвідомити цінність прощення та навчитися співпереживати. Учні набувають навичок для ефективної участі в розв'язанні глобальних проблем, таких як бідність чи екологічні загрози. Програма СЕЕН надає їм інструменти для виявлення власного потенціалу як емпатичних громадян світу та розвиває їх здатність долучатися до складних систем на рівні спільноти чи світу. Широкий підхід до залученості в місцеву та світову спільноту вимагає вміння чітко та переконливо висловлювати свої ідеї та вступати в конструктивні дискусії. Співпраця є важливою для розв'язання проблем, а отже, навички ясного висловлення позицій та ефективного обговорення є необхідними. Учні навчаються висловлювати свої ідеї чітко та вміло, ставити запитання, діалогізувати з іншими та конструктивно брати участь у дискусіях. Ця навичка базується на взаємозв'язку між компонентами соціального рівня СЕЕН та широкому розумінні систем і взаємозалежностей. Здатність ефективно спілкуватися вимагає також уміння адаптувати мову до аудиторії, щоб дозволити учням не лише освоїти компетентності, але й обговорювати соціальні питання,

використовуючи загальнолюдські цінності. Такий дискурс допомагає здобувачам освіти працювати разом над розв'язанням соціальних питань та готує їх до ефективної співпраці з різноманітними особистостями протягом усього життя (Goleman, 2006).

Одним із ефективних підходів до розвитку соціально-емоційних навичок у молодших школярів є використання програм соціально-емоційного навчання (SEL). Програми SEL, такі як Second Step або PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), включають різноманітні інструменти для навчання дітей розпізнавати, розуміти та управляти своїми емоціями.

Second Step – це одна з найбільш поширених програм SEL, яка націлена на розвиток емпатії, управління емоціями, формування навичок розв'язання проблем та самоконтролю в дітей. Програма включає серії уроків, які проводяться в інтерактивному форматі, використовуючи відео, групові обговорення та практичні завдання. Second Step також охоплює ресурси для батьків та вчителів, що дозволяє створити цілісний підхід до навчання соціально-емоційним навичкам. Дослідження показують, що діти, які пройшли навчання за програмою Second Step, демонструють зниження агресивної поведінки, поліпшення академічної успішності та кращу соціальну адаптацію (*Social-Emotional Learning for PreK-12*).

PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) – ще одна відома програма SEL, яка фокусується на розвитку навичок саморегуляції, емоційної грамотності та позитивних соціальних взаємодій. Програма PATHS включає серії уроків, що проводяться вчителями і які включають різноманітні методики, такі як рольові ігри, групові вправи й обговорення. Ця програма спрямована на допомогу дітям у розумінні та управлінні своїми емоціями, розвиток навичок критичного мислення та вирішення конфліктів. Дослідження вказують, що впровадження програми PATHS сприяє зниженню рівня агресії та тривожності в дітей, підвищує їхню емоційну стійкість та загальну успішність у навчанні (*WWC. Promoting Alternative THinking Strategies (PATHS)*).

Означені програми використовують інтерактивні заняття, рольові ігри та інші практичні методи, що сприяють розвитку емоційної грамотності. Упровадження таких програм у шкільну програму дозволяє дітям набувати навичок, необхідних для ефективного спілкування, вирішення конфліктів та співпраці з однолітками, що своєю чергою сприяє їхньому загальному розвитку та успішності. Важливим аспектом програм SEL є їхня здатність інтегруватися в повсякденне навчання, створюючи безперервний процес розвитку соціально-емоційних навичок у школярів.

У порівнянні з Україною, де впровадження програм соціально-емоційного навчання тільки набирає обертів, у США програма CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) вже довгий час демонструє позитивні результати. Програми CASEL включають систематичний підхід до розвитку соціально-емоційних навичок у дітей та молоді, починаючи з початкової школи та до старших класів. Вони базуються на наукових дослідженнях та довготривалих спостереженнях, що дозволяє ефективно інтегрувати соціально-емоційне навчання в шкільну програму. Результати впровадження цих програм у США свідчать про підвищення академічної успішності, покращення поведінки учнів та зниження рівня насильства у школах.

Програми CASEL включають такі ключові елементи, як розвиток самосвідомості, управління своїми емоціями, соціальної обізнаності, навичок побудови відносин та відповідального прийняття рішень. CASEL активно співпрацює зі школами для забезпечення інтеграції цих елементів у щоденне навчання та загальну культуру школи. Це включає тренінги для вчителів, розробку навчальних планів та постійний моніторинг ефективності програм.

Крім США, інші країни також активно впроваджують програми соціально-емоційного навчання. Наприклад, у Великій Британії широко використовується програма SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning), яка спрямована на розвиток емоційної грамотності та позитивної поведінки у школярів. Програма SEAL охоплює модулі для розвитку самосвідомості, управління своїми емоціями, навичок соціальної взаємодії та побудови відносин. Дослідження

показують, що програма SEAL сприяє покращенню емоційного добробуту дітей, зниженню рівня булінгу й підвищенню загальної академічної успішності.

У Канаді програма MindUP, розроблена фондом Goldie Hawn Foundation, використовує практики усвідомленості для розвитку соціально-емоційних навичок. MindUP включає серію уроків, які сприяють розвитку самосвідомості, управління стресом та покращенню уваги. Учителі навчаються інтегрувати ці практики в щоденні заняття, що допомагає створити позитивне й підтримуюче навчальне середовище.

В Україні, як зазначалося вище, упровадження програм соціально-емоційного навчання лише починає набирати обертів. Однією з таких програм є «Діти та війна», яка розроблена для підтримки дітей, що зазнали травмуючого впливу війни на сході країни. Програма спрямована на розвиток навичок емоційної саморегуляції та підтримки психічного здоров'я дітей. Крім того, організації, такі як EdCamp Ukraine, проводять тренінги для вчителів із розвитку соціально-емоційних навичок, інтеграції SEL у шкільні програми та створення підтримуючого навчального середовища.

Україна може скористатися досвідом США, Великої Британії та Канади, адаптуючи їхні методики до своїх освітніх реалій, щоб забезпечити всебічний розвиток своїх учнів. Упровадження таких програм допоможе створити сприятливе навчальне середовище, яке допоможе розвинути емоційну грамотність та соціальні навички у дітей, що, своєю чергою, позитивно вплине на їхню академічну успішність та загальний розвиток.

Отже, у результаті детального аналізу структурно-функціональної моделі соціально-емоційних навичок молодших школярів виявлено, що ця модель включає дев'ять ключових компонентів, взаємодія яких визначає глибокий розвиток соціально-емоційної компетентності в дітей. Зосереджуючись на усвідомленості, співпереживанні й залученості, програма соціально-емоційного та етичного навчання ставить за мету не лише передачу знань, але й внутрішнє освоєння та інтерналізацію цих навичок. Розглядаючи рівні – особистісний, соціальний та системний, можна визначити, що навчання на особистісному рівні

спрямоване на виховання емоційної грамотності. Соціальний рівень розширює увагу на інших, розвиває емпатію та міжособистісні навички. Системний рівень сприяє розвитку усвідомленості, цінностей та навичок, орієнтованих на широкі громади, формуючи відповідальних громадян світу. Модель соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН) ґрунтується на концепції емпатії, яка інтегрується в усі три виміри цього процесу. Усвідомленість сприяє розвитку глибокого розуміння власних когнітивних та емоційних станів. Залученість визначає, як учень застосовує це розуміння, використовуючи усвідомленість та емпатію у практичній діяльності. Такий комплексний підхід забезпечує всебічний розвиток соціально-емоційних компетентностей учнів початкової школи.

1.4. Роль сім'ї у формуванні соціально-емоційних навичок учнів початкових класів

Сім'я відіграє важливу роль у соціальному становленні особистості, виступаючи ключовим інститутом виховання. Вона відповідає не лише за матеріальний добробут дитини, але й за її моральний розвиток, освітній рівень та культурне середовище. У сім'ї закладаються гуманістичні моральні основи особистості, адже вона є базовою «школою» формування міжособистісних взаємин.

Крім того, сім'я забезпечує емоційну підтримку та стабільність, необхідні для психологічного добробуту дитини. Саме в сімейному колі дитина отримує перший досвід соціальної взаємодії, що визначає її подальшу здатність адаптуватися та функціонувати в суспільстві. Родинні цінності, традиції та норми поведінки, що передаються від покоління до покоління, формують основу для майбутніх соціальних і культурних орієнтирів особистості.

Завдяки сімейному вихованню діти набувають важливих життєвих навичок, таких як відповідальність, емпатія та вміння вирішувати конфлікти. Батьки та інші члени родини слугують зразками для наслідування, на яких

дитина будує своє розуміння світу та свого місця в ньому. У контексті сучасних соціальних викликів та змін сім'я залишається незамінним осередком, що сприяє формуванню стійких та гармонійних особистостей.

Сімейне середовище відіграє ключову роль у процесі емоційного розвитку дитини, забезпечуючи їй первинний досвід ідентифікації та вираження емоцій. Спостереження за емоційними реакціями батьків сприяє формуванню в дитини розуміння власних емоційних станів. Крім того, у родині закладаються фундаментальні механізми регуляції емоцій, які надалі впливають на поведінкові патерни та здатність до саморегуляції.

Взаємодія з членами родини сприяє розвитку емоційного інтелекту дитини, формуючи її здатність розпізнавати, інтерпретувати та адекватно виражати емоції. Це, своєю чергою, сприяє розвитку емоційної гнучкості, адаптивності та здатності до конструктивного вирішення конфліктів.

Сімейні цінності, що передаються від покоління до покоління, також є важливим компонентом емоційного розвитку дитини. Вони формують систему ціннісних орієнтацій, на основі яких ґрунтуються особисті переконання та ставлення до себе й соціуму. Сімейне середовище, що характеризується підтримкою, взаєморозумінням та відкритістю, створює сприятливі умови для позитивного емоційного розвитку дитини.

Важливо відзначити, що якість сімейного виховання відіграє ключову роль у формуванні повноцінної особистості та її інтеграції в суспільство як повноправного члена. Сімейне виховання являє собою тривалий процес впливу на розвиток особистості дитини, що включає цілеспрямовані дії з боку батьків, спрямовані на досягнення певних результатів. Цей процес також включає несвідомий вплив, що виникає під час щоденного спілкування батьків із дитиною, а також приклад поведінки батьків, який чинить значний вплив.

Результати такої сімейної взаємодії значною мірою залежать від характеру впливу батьків і можуть проявлятися в різних аспектах. У процесі сімейного виховання в дітей формується тип поведінки, що відповідає ціннісним уявленням сім'ї. Кожна родина має свої унікальні ціннісні орієнтири, і батьки заохочують

поведінку дитини, яка відповідає їхнім уявленням про «належне», схвалюючи її словом і ділом. У випадку, якщо дитина діє всупереч прийнятим у родині нормам, вона піддається критиці, осуду або покаранню. Таким чином, у свідомості дитини поступово закріплюється система норм і правил, формується власне уявлення про них.

Проте, дитина не сприймає повністю «моральний кодекс» своєї родини, а інтегрує його через особистий досвід, виробляючи власні поведінкові норми та взаємини, яких дотримується спочатку через звички, а згодом – через внутрішню потребу. Психологи визначають такий спосіб прилучення до соціальної дійсності як підкріплення (*Взаємозв'язок школи та сім'ї у формуванні особистості дитини*, 2018).

Соціально-емоційний розвиток (СЕР) розглядається як багатогранний та поступовий процес інтеграції, у ході якого діти формують та вдосконалюють здатність розуміти, переживати, адекватно виражати та ефективно регулювати власні емоції, а також установлювати й підтримувати значущі соціальні зв'язки з оточенням (Cohen, 2005). СЕР охоплює широкий спектр ключових навичок, включаючи самосвідомість, спільну увагу, теорію розуму (тобто розуміння психічних станів та перспектив інших людей), самооцінку, емоційну регуляцію, формування дружніх стосунків та розвиток ідентичності.

Недостатній рівень СЕР у дітей може призвести до значних труднощів у процесі адаптації до нових соціальних умов та взаємодії з незнайомими людьми (Abdulla & Kasese-Hara, 2020). Такі діти часто стикаються з проблемами у вираженні власних емоцій, підтримці тісних соціальних контактів та встановленні нових дружніх стосунків. Дослідження І. Якимової (2019) підкреслюють, що низький рівень СЕР може призвести до зниження академічної успішності, проявів фізичної агресії, проблем із психічним здоров'ям та антисоціальної поведінки.

Варто наголосити, що недостатній рівень СЕР може мати довгострокові наслідки для майбутнього життя дитини, впливаючи на її професійні досягнення та здатність до ефективної співпраці в колективі. Недостатньо розвинена самосвідомість та навички емоційної регуляції можуть спричинити тривалі

міжособистісні конфлікти та невпевненість у власних силах. Підвищена увага до розвитку соціально-емоційних навичок у ранньому віці є вирішальним фактором для забезпечення гармонійного розвитку особистості та її успішної соціальної інтеграції.

Сучасні дослідження підкреслюють важливість цілеспрямованих втручань, направлених на покращення соціально-емоційних навичок у дітей. Програми, які підтримують та стимулюють розвиток цих навичок у шкільному та сімейному середовищі, продемонстрували свою ефективність у підвищенні рівня самосвідомості, емоційної регуляції та соціальної взаємодії серед дітей. Отже, комплексний та інтегрований підхід до соціально-емоційного розвитку є необхідною умовою для створення сприятливого середовища, що сприятиме всебічному розвитку дитини та її успішній адаптації до соціального середовища (Гринько та ін., 2022, с. 31-41).

Соціально-емоційні навички можна розглядати як комплекс інтегрованих психологічних компетентностей, що забезпечують успішну адаптацію та функціонування особистості в міжособистісних та соціальних контекстах. Ці компетентності охоплюють широкий спектр здібностей, починаючи від ефективного управління власними емоційними станами, усвідомлення та розуміння емоцій інших, до побудови конструктивної комунікації та формулювання особистісних цілей. Розвиток соціально-емоційних навичок сприяє підвищенню психологічного добробуту, формуванню здорових міжособистісних відносин, успішній соціальній інтеграції й досягненню особистісного потенціалу (Рекун, Свіденська, 2019).

Закордонні дослідження підкреслюють значний позитивний вплив розвитку соціально-емоційних навичок (СЕН) у дитячому віці на соціальну адаптацію, а також на фізичне та психічне здоров'я індивіда в подальшому житті (Jones et al., 2015). До ключових соціально-емоційних навичок відносять самосвідомість, саморегуляцію, соціальну усвідомленість, комунікативні здібності (включаючи здатність висловлюватися, активно слухати та конструктивно розв'язувати проблеми), а також здатність ставити реалістичні та

позитивні цілі, досягати їх та будувати здорові, позитивні та взаємовигідні стосунки з оточенням.

Дж. Кoen (J. Cohen) (2006) розглядає СЕН, знання та установки як фундаментальну основу для повноцінної участі індивіда в демократичному суспільстві та підвищення якості його життя. Автор наголошує, що соціальна, емоційна, етична та академічна освіта є основним правом кожної людини, ігнорування якого призводить до соціальної несправедливості.

Дослідження Г. Мороні (G. Moroni), Ч. Ніколетті (C. Nicoletti) та Е. Томіні (E. Tominey) (2019) виявило кореляцію між СЕН дітей у віці 6 та 11 років та впливом батьківського внеску на розвиток цих навичок. Зокрема, було встановлено, що діти з низьким рівнем СЕН у віці 6 років демонструють підвищену чутливість до стресогенного домашнього середовища, що характеризується суворим вихованням, поганим психічним здоров'ям матері та недостатньою увагою з боку батьків.

Результати дослідження підтверджують вирішальну роль раннього дитинства у формуванні СЕН. Діти з низьким рівнем цих навичок у віці 6 років демонструють відмінну траєкторію розвитку до 11 років порівняно з дітьми, які мають високий рівень СЕН.

Втручання в середньому дитинстві можуть бути ефективними для зменшення розривів у соціально-емоційних навичках. Для досягнення оптимальних результатів такі втручання повинні бути спрямовані на батьків із низьким рівнем підтримки та створення сприятливого середовища для розвитку дитини. Зокрема, політика, спрямована на зменшення суворого виховання, покращення психічного здоров'я матері та збільшення часу, який батьки приділяють дітям, може бути ефективною для покращення СЕН у дітей середнього дитинства (Moroni, Nicoletti & Tominey, 2019).

Батьки, які є первинними агентами соціалізації, відіграють фундаментальну роль у формуванні соціально-емоційного розвитку дитини. Їхня поведінка, цінності, світогляд та моделі взаємодії з навколишнім світом слугують

первинним еталоном для дитини, формуючи її соціальні навички, моральні якості та манери поведінки (Кисла & Ландар, 2019).

З моменту вступу до закладів дошкільної освіти і протягом початкової школи діти активно взаємодіють з однолітками та іншими дорослими, розширюючи свій соціальний досвід, розвиваючи навички співпраці й комунікації, формуючи власне коло спілкування. Вони не лише аналізують емоції, спрямовані на них, але й спостерігають за комунікативними моделями вчителів та інших дорослих. З віком соціальні відносини ускладнюються, особливо в шкільному середовищі, де збільшується кількість осіб, які потенційно можуть впливати на дитину (Кисла & Ландар, 2019).

Формування соціально-емоційних навичок у дітей відбувається в процесі соціально значущої діяльності, включаючи навчальний процес. Однак, існують фактори, які можуть негативно впливати на цей процес, такі як апатія, відсутність чітких життєвих цілей, завищена самооцінка та інші (Шпеко, 2021). Розуміння цих факторів та їх впливу є важливим для розробки ефективних стратегій підтримки соціально-емоційного розвитку дітей.

Сучасні батьки, прагнучи забезпечити своїм дітям найкращі можливості для розвитку, активно впроваджують передові методики виховання та освіти. Вони намагаються передбачити та мінімізувати потенційні життєві труднощі, захищаючи дітей від стресу та невдач. Проте, сучасні діти демонструють підвищену вразливість до стресу порівняно з попередніми поколіннями, часто втрачаючи інтерес до навчання та соціальної активності, що ставить батьків перед викликом апатії у своїх дітей (Вовк, 2019).

Апатія в дітей може суттєво знижувати мотивацію до навчання та соціальної взаємодії, що негативно позначається на розвитку соціально-емоційних навичок. Відсутність чітких життєвих цілей призводить до втрати сенсу в діях та досягненнях, впливаючи на самооцінку та емоційний стан дитини. Завищена самооцінка, своєю чергою, може перешкоджати адекватній саморефлексії та ефективній взаємодії з оточенням, що негативно впливає на соціальні навички.

Однією з причин апатії до навчання може бути несприятливий соціальний клімат, у якому перебуває дитина, наприклад, булінг з боку однолітків або авторитарний стиль викладання вчителів. Для ефективного розв'язання цієї проблеми батькам необхідно ретельно дослідити та зрозуміти її коріння.

Наукові дослідження підтверджують, що сімейне середовище відіграє ключову роль у розвитку та соціалізації особистості. У сім'ї закладаються фундаментальні навички, цінності та норми поведінки, які визначають подальший життєвий шлях індивіда. Як основний інститут виховання, сім'я здійснює вирішальний вплив на формування особистості та її світогляду з перших днів життя дитини. Сімейне середовище функціонує як соціально-педагогічна група, спрямована на задоволення потреб у самозбереженні та самоствердженні кожного з її членів, включаючи формування моральних засад та принципів дитини.

Однак, негативні чинники, такі як нестабільність домашнього середовища, відсутність емоційної підтримки з боку батьків або опікунів та недостатня увага до емоційних потреб дитини, можуть суттєво ускладнити цей процес. Такі фактори можуть призводити до підвищеного рівня стресу та тривожності, що перешкоджає розвитку здорових соціальних відносин та емоційного добробуту (Вавілова, 2021).

Недостатній рівень матеріального забезпечення та соціально-економічні труднощі в сім'ї можуть суттєво вплинути на формування соціально-емоційних компетентностей дитини. Діти, які зростають у малозабезпечених сім'ях, часто стикаються з обмеженим доступом до ресурсів, необхідних для їхнього всебічного розвитку, таких як якісна освіта, позашкільні заняття та психологічна допомога. Дефіцит таких ресурсів може негативно позначитися на їхньому емоційному та соціальному добробуті (Денисенко, 2008, с. 124-131).

Негативний вплив на формування соціально-емоційних навичок може чинити також несприятлива шкільна атмосфера. Булінг, конфлікти з однолітками та неприйняття з боку педагогів можуть призводити до емоційних травм, що впливають на самооцінку дитини та її здатність до взаємодії з іншими. У таких

випадках діти часто демонструють відчуження, страх перед соціальними ситуаціями та схильність до агресивної поведінки.

Педагогічний колектив відіграє ключову роль у сприянні розвитку цінних особистісних якостей учнів, таких як комунікабельність, асертивність, толерантність та відповідальність. Ефективна організація системи комунікації, заснованої на довірі та взаєморозумінні між батьками та вчителями, є надзвичайно важливою. Вільний обмін думками, ідеями, питаннями та спільне розв'язання навчальних проблем, за умови максимальної залученості й відповідальності всіх учасників, сприяє оптимізації освітнього процесу та підвищенню його ефективності.

Протягом навчання в початковій школі учні не лише розширюють свої соціальні контакти, але й активно закріплюють раніше набуті навички, спрямовані на усвідомлення та прийняття соціальних ролей, саморегуляцію поведінки та розвиток когнітивної сфери. Вони формують нові компетентності, необхідні для успішної адаптації та взаємодії в сучасному соціальному середовищі, що призводить до розширення та активізації їхньої соціально-емоційної сфери (Кисла & Ландар, 2019). Це свідчить про те, що початкова школа є критичним періодом для розвитку соціально-емоційних навичок, які є фундаментом для подальшого успішного функціонування особистості в суспільстві.

Успішний розвиток соціально-емоційних навичок у дітей залежить не лише від сімейного середовища, але й від освітнього контексту, у якому вони перебувають. Школа, як важливий соціальний інститут, має значний вплив на формування особистості дитини та її емоційний добробут. Ураховуючи це, важливість тісної співпраці між педагогами та батьками стає очевидною.

Організація взаємодії з батьками учнів є складовою освітнього процесу, що обумовлена не лише необхідністю виконання школою своїх функцій, а й створенням сприятливих умов для індивідуального розвитку кожного учня. Гармонізація сімейного та шкільного виховання сприяє запобіганню

педагогічного протистояння, яке негативно впливає на розвиток дитини (Вавілова, 2021).

Дослідження підтверджують, що тісний контакт між сім'єю та школою, взаєморозуміння та взаємоповага між педагогами та батьками є важливими чинниками успішного виховання. Повага батьків до школи та врахування порад педагогів сприяють підвищенню мотивації учнів до навчання та відповідальному виконанню шкільних обов'язків.

Ефективність взаємодії педагогів із батьками учнів значною мірою залежить від дотримання низки психолого-педагогічних принципів, що сприяють установленню довірчих відносин та конструктивному діалогу. Далі розглянемо ці умови детальніше.

Підвищення авторитету батьків та уникнення категоричного тону у спілкуванні. Педагог має визнавати й підкреслювати важливість участі батьків у вихованні дитини, уникаючи будь-яких форм приниження чи звинувачення. Спілкування має базуватися на взаємоповазі та партнерстві, з акцентом на спільних цілях та інтересах.

Довіра до виховних можливостей батьків та сприяння підвищенню їх педагогічної культури. Педагог має виходити з припущення, що батьки прагнуть найкращого для своєї дитини та володіють певним виховним потенціалом. Завдання педагога полягає в підтримці та розвитку цього потенціалу шляхом надання необхідної інформації, консультацій та ресурсів, що сприяють підвищенню педагогічної компетентності батьків.

Педагогічний такт та неприпустимість необережного втручання в життя сім'ї. Педагог має дотримуватися етичних норм і поважати межі приватності сім'ї. Втручання в сімейні справи можливе лише за умови згоди батьків та з метою надання необхідної допомоги та підтримки.

Позитивний настрій під час розв'язання проблем виховання та орієнтація на успішний розвиток особистості учня. Педагог має фокусуватися на сильних сторонах дитини та її потенціалі, підкреслюючи досягнення та успіхи, а не лише проблеми й недоліки. Спілкування з батьками має бути спрямоване на пошук

конструктивних рішень та спільну розробку стратегій, що сприяють розвитку та добробуту дитини.

Активне слухання та емпатія. Педагог має уважно слухати та розуміти почуття й переживання батьків, виявляючи емпатію та підтримку. Це сприяє встановленню довірчих відносин та відкритому діалогу.

Спільна відповідальність за освітній процес. Педагог та батьки мають усвідомлювати свою спільну відповідальність за успішність та розвиток дитини. Співпраця та взаємопідтримка є ключовими факторами для досягнення цієї мети (Кисла & Ландар, 2019).

Взаємодія педагога з батьками має велике значення, оскільки від узгодженості зусиль і єдності вимог до учнів у сім'ї та школі залежить ефективність виховання. Попри наявні наукові дослідження, багато аспектів спілкування в сім'ї молодшого школяра потребують подальшого вивчення. Проте правильна організація спільної роботи батьків та педагогів, заснована на любові та повазі до дитини, є запорукою успішного виховного процесу.

З огляду на вищезазначене, можна зробити висновок, що взаємодія педагога з батьками є багатогранним процесом, який потребує системного підходу та врахування індивідуальних особливостей кожної сім'ї. Для підвищення ефективності цієї взаємодії доцільно використовувати різноманітні форми роботи, такі як батьківські збори, індивідуальні консультації, спільні заходи тощо. Важливо також забезпечити доступність інформації для батьків щодо освітнього процесу та індивідуальних досягнень їхніх дітей.

Батьківський стиль виховання безпосередньо впливає на формування СЕН у дітей молодшого шкільного віку. Наукові дослідження підтверджують, що різні стилі виховання можуть мати різний вплив на розвиток емоційної регуляції, самооцінки, соціальної компетентності та інших важливих аспектів СЕН (Грунтковська, 2022).

Авторитарний стиль виховання, що характеризується високим рівнем контролю та низьким рівнем емоційної підтримки, може призвести до формування в дітей невпевненості в собі, низької самооцінки, труднощів у

вираженні емоцій та встановленні соціальних контактів. Діти, виховані в авторитарному стилі, часто відчують страх перед покаранням та не мають достатньої свободи для самостійного дослідження і прийняття рішень, що обмежує розвиток їхньої ініціативності та самостійності.

Ліберальний стиль виховання, навпаки, характеризується низьким рівнем контролю та високим рівнем емоційної підтримки. Хоча такий стиль може сприяти розвитку креативності й самовираження, він також може призвести до недостатньої дисципліни та самоконтролю. Діти, виховані в ліберальному стилі, можуть мати труднощі з дотриманням правил та прийняттям відповідальності за свої дії, що може негативно позначитися на їхній соціальній адаптації та навчальній діяльності.

Авторитетний стиль виховання, що поєднує високий рівень контролю з високим рівнем емоційної підтримки, вважається найбільш сприятливим для розвитку СЕН у дітей. Батьки, які використовують цей стиль, установлюють чіткі правила та очікування, але при цьому пояснюють їх значення та враховують думку дитини. Вони підтримують та заохочують самостійність дитини, але також допомагають їй розвивати самоконтроль та відповідальність. Діти, виховані в авторитетному стилі, зазвичай мають високу самооцінку, упевненість у собі, добре розвинені комунікативні навички та здатність до емоційної регуляції (Грунтковська, 2022).

Недбалий стиль виховання, що характеризується низьким рівнем контролю та низьким рівнем емоційної підтримки, є найбільш несприятливим для розвитку дитини. Діти, виховані в такому стилі, часто відчують себе покинутими, що може призвести до серйозних емоційних та поведінкових проблем. Вони можуть мати труднощі з формуванням прив'язаності, низьку самооцінку, проблеми з емоційною регуляцією та соціальними взаємодіями.

Отже, батьківський стиль виховання є значущим фактором у розвитку соціально-емоційних компетентностей у дітей молодшого шкільного віку. Авторитетний стиль, що характеризується поєднанням емоційної підтримки, установлення чітких меж та високих, але реалістичних очікувань, сприяє

формуванню емоційної стабільності, соціальної адаптованості та інших ключових якостей, необхідних для успішної інтеграції та функціонування в соціумі (*Важливість та практичні поради щодо ролі батьківського виховання у формуванні психологічного благополуччя дитини, 2024*).

Взаємодія з рідними братами та сестрами створює унікальне середовище для розвитку соціальної компетентності, емпатії, комунікативних навичок та вміння вирішувати конфлікти.

Дослідження показують, що діти, у яких є брати та сестри, мають переваги у розвитку соціальних навичок порівняно з єдиними дітьми в сім'ї. Вони раніше навчаються ділитися, поступатися, співпрацювати й вирішувати конфлікти мирним шляхом. Взаємодія з рідними братами та сестрами також сприяє розвитку емпатії, оскільки діти вчаться розуміти та враховувати почуття інших.

Наявність старших братів і сестер може бути особливо корисною для розвитку молодших дітей. Старші діти можуть виступати в ролі наставників та взірців для наслідування, допомагаючи молодшим розвивати соціальні та емоційні навички. Вони можуть навчати молодших дітей соціальним нормам, правилам поведінки та способам вирішення конфліктів.

Проте, слід зазначити, що взаємодія з рідними братами та сестрами може мати й негативні наслідки. Конфліктні ситуації та суперництво між дітьми в сім'ї є поширеним явищем, і якщо ці конфлікти не вирішуються конструктивно, вони можуть призвести до агресивної поведінки, підвищеного рівня тривожності та інших психоемоційних проблем. З огляду на це важливо, щоб батьки створювали сприятливий сімейний клімат, заохочували співпрацю та взаємодопомогу між дітьми, а також навчали їх ефективним стратегіям вирішення конфліктних ситуацій (Малік (Malik), 2024).

У цілому наявність братів і сестер є важливим фактором соціалізації та розвитку соціально-емоційних навичок у дітей молодшого шкільного віку. Взаємодія з рідними братами та сестрами надає дітям унікальні можливості для навчання та розвитку, які не можуть бути повністю замінені іншими соціальними контактами.

Отже, підсумовуючи все сказане вище, можемо стверджувати, що роль сім'ї у формуванні соціально-емоційних навичок учнів початкових класів є критично важливою для їхнього гармонійного розвитку та соціалізації. Сім'я, як перший і найвпливовіший інститут виховання, закладає основи моральних цінностей, емоційної стабільності та соціальних взаємин, що визначають подальший життєвий шлях дитини. Вона надає емоційну підтримку і стабільність, необхідні для психологічного добробуту дитини, а також забезпечує перший досвід соціальної взаємодії, який є фундаментом для адаптації в ширшому соціальному контексті.

У сімейному середовищі дитина вчиться розуміти, розпізнавати та виражати свої емоції, формуючи таким чином емоційний інтелект. Емоційний інтелект, зокрема, включає здатність до емпатії, емоційної регуляції та вирішення конфліктів. Ці навички стають основою для формування здорових міжособистісних відносин та успішної соціальної адаптації.

Соціально-емоційний розвиток є багатогранним процесом, що включає формування самосвідомості, емоційної регуляції, соціальної усвідомленості та здатності до побудови значущих соціальних зв'язків. Недостатній рівень СЕР може призвести до проблем з адаптацією до нових соціальних умов, труднощів у вираженні емоцій, установленні дружніх стосунків та загальної зниженої академічної успішності. Діти з низьким рівнем соціально-емоційного розвитку часто мають проблеми із психічним здоров'ям та антисоціальною поведінкою.

Важливим є також розуміння того, що недостатньо розвинені соціально-емоційні навички можуть мати довгострокові наслідки для професійних досягнень та здатності до ефективної співпраці в колективі. Самосвідомість та навички емоційної регуляції є фундаментальними для побудови здорових міжособистісних відносин та успішної соціальної інтеграції.

Батьки є первинними агентами соціалізації, їхні цінності, моделі поведінки та взаємодії з оточенням формують основу для соціальних навичок дитини. У процесі соціальної взаємодії з однолітками та дорослими діти розвивають свої навички співпраці, комунікації та формують власне коло спілкування. З віком

соціальні відносини ускладнюються, що вимагає від дітей розвитку складніших соціально-емоційних навичок.

Успішна реалізація соціально-емоційного розвитку вимагає інтегрованого підходу, що включає підтримку з боку сім'ї, школи та ширшого соціального середовища. Батьки повинні забезпечувати сприятливе емоційне середовище, стимулювати розвиток навичок емоційної регуляції та підтримувати соціальну взаємодію дітей. Школи мають упроваджувати програми, що підтримують соціально-емоційний розвиток, сприяючи формуванню гармонійної особистості.

Таким чином, сім'я, як первинний інститут виховання, відіграє ключову роль у формуванні соціально-емоційних навичок дітей. Ефективна підтримка з боку батьків та освітніх установ сприяє гармонійному розвитку дитини, її успішній адаптації та інтеграції в суспільство.

Висновки до розділу 1

У розділі здійснено комплексний аналіз психологічних особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку, що є фундаментальним для розуміння механізмів формування їхньої особистості. Установлено, що поведінкові патерни молодших школярів значною мірою детерміновані як вродженими властивостями, такими як темперамент та індивідуальні нейрофізіологічні особливості, так і спільними для цього вікового періоду характеристиками, серед яких відзначаються емоційна чутливість, допитливість та яскрава експресія емоцій.

Психічний та особистісний розвиток дитини молодшого шкільного віку (6-7 – 10-11 років) відбувається під впливом трансформації соціальної ситуації розвитку, центральним елементом якої стає навчальна діяльність. Навчання, засноване на пізнавальному інтересі, виступає провідною діяльністю, що сприяє формуванню нової соціальної позиції дитини. Цей період характеризується переходом від дошкільної безпосередності до усвідомленої, цілеспрямованої

навчальної діяльності, що супроводжується значними змінами в поведінці та сприйнятті дитини.

Розвиток молодших школярів демонструє як типологічні закономірності, так і індивідуальні відмінності, обумовлені різноманітністю нейрофізіологічних особливостей, інтелектуальних, емоційних та вольових якостей, а також спектром інтересів та здібностей. Діти цього віку починають усвідомлювати особистісні зміни, пов'язані з навчальною діяльністю, й активно розвивають емпатію та співчуття, що сприяє формуванню емоційного інтелекту.

Процес становлення особистості в молодшому шкільному віці проходить три ключові етапи: адаптацію, індивідуалізацію та інтеграцію. Етап адаптації пов'язаний із пристосуванням до нових умов та вимог шкільного середовища, що є критичним для подальшого розвитку. Етап індивідуалізації передбачає розкриття власного потенціалу та унікальних особливостей, що сприяє формуванню адекватної самооцінки й ідентичності. Етап інтеграції характеризується успішним входженням дитини до соціальної групи однолітків, розвитком комунікативних навичок, здатності до співпраці, вирішення конфліктів та прийняття відповідальності.

Дослідження як вітчизняних, так і закордонних учених підтверджують критичну важливість соціально-емоційних навичок для всебічного розвитку молодших школярів. Розвиток цих навичок сприяє не тільки покращенню академічних досягнень, але й формуванню здорових міжособистісних відносин та емоційної стабільності.

Результати досліджень указують на значний вплив соціально-економічного становища, сімейної атмосфери та професійної підготовки вчителів на формування соціально-емоційних навичок у дітей. Нестабільність цих факторів може стати причиною негативних емоційних станів, що потребує особливої уваги в процесі навчання і виховання.

Проведене дослідження дозволило розробити структурно-функціональну модель соціально-емоційних навичок молодших школярів, яка включає сім взаємопов'язаних компонентів: сприйняття емоцій, вираження емоцій, регуляцію

емоцій, міжособистісні відносини, соціальну усвідомленість, прийняття рішень та самосвідомість. Кожен із цих компонентів має свої ключові елементи, які сприяють розвитку соціальної компетентності. Виявлено, що розвиток соціально-емоційних навичок є динамічним процесом, який залежить від взаємодії особистісних та соціальних факторів.

Отже, молодший шкільний вік є вирішальним періодом для розвитку особистості дитини, під час якого відбувається інтеграція нових соціальних ролей, формування навчальних умінь та навичок, розвиток емоційної сфери та здатності до емпатії. Успішна адаптація та індивідуалізація в цей період закладають фундамент для подальшого гармонійного розвитку особистості та успіхів у навчанні.

Для ефективного розвитку соціально-емоційних навичок у молодших школярів необхідно інтегрувати отримані результати досліджень у практику навчання та виховання. Це включає впровадження соціально-емоційних програм у навчальні плани, підвищення професійної підготовки вчителів і активну співпрацю з батьками для створення сприятливого емоційного середовища.

Зміст розділу висвітлено в таких публікаціях автора (Мороз, 2023а; Мороз, 2023б; Мороз, 2024а).

РОЗДІЛ 2

ВПЛИВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКТОРІВ НА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Критерії, показники та стан сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів Сумської ОТГ

Для виявлення стану сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів Сумської ОТГ нами було розроблено критерії та показники досліджуваного феномену.

Принагідно зауважимо, що аналіз наукової літератури вказує на наявність різних підходів до розуміння поняття «критерій». У тлумачному словнику термін «критерій» визначається як засіб, ознака чи судження, які використовуються для оцінювання, визначення або класифікації чого-небудь; це своєрідне мірило оцінки (*Тлумачний словник української мови. Критерій*, 2024). У наукових колах пропонується щонайменше чотири різні інтерпретації поняття «критерій»:

1) критерій як об'єктивний прояв певного явища – критерій може розглядатися як об'єктивна характеристика досліджуваного явища, що не залежить від суб'єктивних оцінок дослідника. Це можуть бути кількісні показники, фізичні властивості, або інші чітко визначені характеристики;

2) критерій як психологічна установка дослідника – інший підхід трактує критерій як психологічну установку дослідника, що впливає на його інтерпретацію даних та формулювання висновків. Ця установка може ґрунтуватися на особистому досвіді, знаннях, упередженнях або теоретичних орієнтирах дослідника;

3) критерій як мірило або правило, що використовується для діагностики - у такому розуміння це поняття може використовуватися як мірило або правило, що застосовується для діагностики певного явища. Це може бути перелік ознак,

шкала оцінювання, або алгоритм, який дозволяє чітко визначити наявність або відсутність досліджуваної характеристики;

4) критерій як рівень прояву певних якостей, визначений через відповіді на запитання опитувальників, анкет або тестів (Фурс, 2023).

Отже, критерій виступає ключовою і визначальною ознакою будь-якого досліджуваного явища. Він дозволяє дослідникам виявляти різноманітні якісні аспекти цього явища, сприяє уточненню його сутності й забезпечує можливість об'єктивного оцінювання основних проявів. У процесі наукових досліджень критерії відіграють важливу роль, оскільки вони допомагають систематизувати дані, робити порівняльний аналіз і робити висновки, що ґрунтуються на об'єктивних показниках. Це робить критерії невід'ємним елементом методологічного апарату будь-якої наукової роботи.

Поняття «показник» тісно пов'язане з поняттям «критерій», адже вони обидва використовуються для оцінювання та вимірювання досліджуваних явищ. Проте, між ними існує суттєва різниця.

Показник – це кількісна або якісна характеристика, що використовується для опису та оцінювання певного явища. Він дає чітке уявлення про досліджувану властивість, дозволяючи порівняти її з іншими об'єктами або з певними нормами (*Словник української мови СУМ II*).

Показник є важливим інструментом у наукових дослідженнях, що використовується для кількісної або якісної характеристики певного явища. Він забезпечує точне та вимірне уявлення про досліджувану властивість, дозволяючи здійснювати порівняння з іншими об'єктами або встановленими нормами. Показники є ключовими для аналізу та оцінювання, оскільки вони дозволяють дослідникам отримувати об'єктивні дані, на основі яких можна формулювати обґрунтовані висновки.

Однією з основних функцій показників є кількісна оцінка. Вона дозволяє вимірювати досліджувані явища в числовому вираженні, що є необхідним для проведення статистичного аналізу. Це дає змогу не тільки порівнювати різні явища, але й робити точні висновки щодо їхньої природи та взаємозв'язків. Крім

того, показники надають важливу інформаційну цінність, оскільки вони відображають стан, динаміку розвитку та інші характеристики досліджуваного явища. Це дозволяє дослідникам отримувати цілісну картину досліджуваного об'єкта та робити прогнози щодо його подальшого розвитку.

Діагностична функція показників дозволяє виявляти наявність або відсутність певних властивостей, а також ідентифікувати проблеми та відхилення від норми. Це є надзвичайно важливим у медичних, соціальних та економічних дослідженнях, де своєчасне виявлення проблем може сприяти їх ефективному вирішенню й запобіганню негативних наслідків. Також показники використовуються для прогнозування, що дозволяє дослідникам робити обґрунтовані припущення щодо майбутнього розвитку явищ, на основі аналізу наявних даних.

Класифікація показників здійснюється на основі різних критеріїв. За способом вимірювання показники поділяються на кількісні та якісні. Кількісні показники виражаються в числовому форматі, що дозволяє проводити точний аналіз та порівняння. Якісні показники, навпаки, характеризують властивості об'єкта або явища в нечисловій формі. За часом вимірювання показники поділяються на моментні, періодичні та кумулятивні, що дозволяє оцінювати явища в різних часових аспектах. За охопленням показники можуть бути загальними, груповими або індивідуальними, що визначає рівень деталізації дослідження. За функціональним призначенням показники класифікуються на основні, допоміжні та похідні, що відображає їхню роль та значення в дослідженні (Babbie, 2012, с. 129).

Показники є незамінними в наукових дослідженнях завдяки своїй здатності забезпечувати об'єктивність та певність отриманих даних. Вони дозволяють порівнювати різні об'єкти та явища, що є ключовим для формулювання чітких висновків та рекомендацій. Крім того, показники створюють основу для прийняття управлінських рішень, оскільки вони надають надійну інформацію, необхідну для розробки та впровадження ефективних стратегій.

Приклади використання показників у різних галузях науки численні. У психології показники можуть включати рівні інтелекту, тривожності та мотивації, що дозволяє дослідникам оцінювати психічний стан та поведінкові характеристики людей. В економіці показники, такі як ВВП, рівень безробіття та інфляція, є основою для аналізу економічного стану та розвитку країн. У соціології показники рівня життя, соціальної мобільності та рівня злочинності допомагають вивчати соціальні процеси та їхні наслідки. У медицині показники артеріального тиску, рівня цукру в крові та температури тіла є критично важливими для діагностики та лікування пацієнтів (Hawken & Munck, 2012).

Відповідно до визначеної нами в п. 1.3 структурно-функціональної моделі соціально-емоційних навичок молодших школярів (яка включає такі СЕН, як допитливість, толерантність, креативність, відповідальність, самоконтроль, наполегливість, товариськість, упевненість у собі, енергійність, стресостійкість, оптимізм, контроль над емоціями, співпереживання, довіра, взаємодія, мотивація досягати, самоефективність) виокремлено допитливість та відкритість до нового досвіду, толерантність та повагу до різноманіття, відповідальність та самоконтроль, товариськість та впевненість у собі, емоційну регуляцію та стресостійкість, залученість та здатність до співпраці, мотивацію до досягнень та самоефективність.

Таблиця 2.1

Критерії та показники рівня сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів

Компоненти	Критерії	Показники
Широта кругозору (відкритість до досвіду)	Пізнавальний – високий рівень зацікавленості та готовності до прийняття нового досвіду; схильність до експериментування з	- ступінь інтересу до нових знань; - активна участь у різних видах діяльності; - обговорення, пропозиції власних ідей та підходів до вирішення завдань;

	новими ідеями та підходами	- відкритість до нових ідей та різних думок
Виконання завдань (сумлінність)	Виконавчий – здатність брати на себе відповідальність та проявляти наполегливість у досягненні цілей; здатність дотримуватися встановлених термінів	- рівень відповідальності та здатність виконувати свої обов'язки; - пунктуальність та надійність; - здатність контролювати імпульсивні дії та зосереджуватись на поточних завданнях; - виконання роботи до кінця
Взаємодія з іншими (орієнтованість на зовнішній світ)	Соціальний – уміння ефективно спілкуватися та підтримувати соціальні зв'язки, демонструючи енергійність у взаємодії; здатність слухати та розуміти інших	- соціальна відкритість і здатність легко знаходити спільну мову з іншими; - ініціативність у створенні та підтриманні соціальних зв'язків; - упевненість у висловленні своїх думок та почуттів; - енергійний підхід до щоденних справ
Регуляція емоцій (емоційна стабільність)	Емоційний – здатність контролювати емоції та залишатися спокійним у стресових ситуаціях; здатність до саморефлексії та усвідомлення власних емоцій	- рівень стресостійкості та здатність справлятися з тривожністю; - позитивне ставлення до життя; - ефективні стратегії управління емоціями під час негативних ситуацій
Залученість (здатність до співробітництва)	Кооперативний – уміння проявляти емпатію та працювати в команді, підтримуючи довірливі стосунки;	- здатність до емпатії та турботи про інших; - уміння підтримувати довірливі стосунки та прощати помилки; - гармонійна взаємодія з людьми та розуміння важливості співпраці

	здатність до спільного прийняття рішень	
--	---	--

Розглянемо зазначені критерії та показники сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів детальніше.

1. Пізнавальний критерій є дуже важливим у визначенні рівня соціально-емоційних навичок у молодших школярів. Він визначає, наскільки дитина цікавиться новими речами та готова приймати новий досвід. Наприклад, якщо дитина зацікавлена у вивченні нового матеріалу і хоче дізнатися більше про нові знання, то це означає, що вона має високий рівень цікавості до нових знань. Це допомагає розвивати допитливість, яка є основою для успіху в навчанні та особистому зростанні.

Також важливим для подальшого розвитку особистості є те, щоб дитина активно брала участь у різних видах діяльності, таких як наукові експерименти або спільні проєкти з іншими дітьми. Це допомагає дитині розвивати свої таланти та здібності в різних сферах. Крім того, обговорення власних ідей та підходів до вирішення завдань свідчить про креативність та інноваційність дитини. Таким чином дитина формує навички критичного мислення та здатність знаходити нестандартні рішення.

Необхідно, щоб дитина була відкритою до нових ідей і різних поглядів. Це означатиме, що вона готова сприймати та аналізувати інформацію з різних джерел і поважати думки інших людей, розвиваючи та навчаючись толерантності і здатності до співпереживання, що є важливими складовими соціально-емоційних навичок. При цьому відкритість до нових ідей допомагає розвивати гнучкість мислення, що дозволяє дитині адаптуватися до змін і ефективно розв'язувати проблеми.

2. Виконавчий критерій має вирішальне значення для розвитку соціально-емоційних навичок молодших школярів. Він допомагає дітям розвивати такі важливі якості, як відповідальність, пунктуальність, самоконтроль та наполегливість. Здатність брати на себе відповідальність та дотримуватись

термінів допомагає дитині успішно виконувати навчальні завдання й досягати своїх цілей. Це також сприяє формуванню позитивної самооцінки та впевненості у своїх здібностях.

Завдяки виконавчому критерію діти навчаються організовувати свій час та ресурси, що є необхідним для успішного навчання та майбутнього життя. Вони розвивають навички самодисципліни та самоконтролю, що допомагає їм уникати відволікання та залишатися сконцентрованими на виконанні завдань. Цей критерій також сприяє формуванню довірчих стосунків із учителями та однолітками, які потрібні для соціальної інтеграції та успішної взаємодії в школі.

Один із основних показників виконавчого критерію – це рівень відповідальності та здатність виконувати свої обов'язки. Він означає, що дитина розуміє свої обов'язки та виконує їх із високим рівнем відповідальності. Відповідальність є важливою навичкою, яка допомагає дитині розвивати самодисципліну та організованість. Вона також впливає на можливості будувати довіру з іншими людьми.

Інший показник – це пунктуальність та надійність, які відбивають здатність дитини дотримуватися встановлених термінів та надійно виконувати свої обов'язки. Пунктуальність допомагає дитині організовувати свій час та ресурси, що є необхідним для успішного виконання завдань. А надійність допомагає будувати довіру з учителями та однолітками, таким чином інтегруючись у шкільне суспільство.

Здатність контролювати імпульсивні дії та зосереджуватися на поточних завданнях допомагає дитині уникати відволікань та залишатися сконцентрованою на виконанні завдань. Контроль над імпульсами розвиває самоконтроль та емоційну стабільність, таким чином опановуючи вміння ставити довгострокові цілі та виконувати їх.

Останній показник – це завершення роботи до кінця. Це означає, що дитина наполегливо працює, щоб досягти поставлених цілей. Цей показник є важливим для формування навички завершення розпочатих завдань, що сприяє розвитку

відповідальності та надійності. Наполегливість допомагає дитині подолати труднощі й перешкоди для успішного досягнення навчальних та особистих цілей.

Виконавчий критерій необхідний для оцінювання рівня сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів, саме для того, аби визначити, наскільки дитина здатна брати на себе відповідальність, контролювати свої імпульси та наполегливо працювати над досягненням своїх цілей.

3. Соціальний критерій, або орієнтованість на зовнішній світ, є важливим показником в оцінюванні рівня сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів. За допомогою цього критерію ми можемо оцінити, наскільки добре дитина вміє спілкуватися та підтримувати соціальні зв'язки. Це означає, що вона може ефективно спілкуватися з іншими людьми й розуміти їх.

Соціальний критерій складається з кількох показників, які мають важливе значення для розвитку соціальної компетентності дітей. Наприклад, соціальна відкритість – це здатність дитини бути відкритою до нових знайомств і легко знаходити спільну мову з іншими. Це включає вміння встановлювати контакти, підтримувати розмову та створювати позитивне враження.

Ініціативність – це здатність дитини активно взаємодіяти з однолітками та дорослими, створюючи й підтримуючи соціальні зв'язки. Наприклад, вона може сама запропонувати ідею спільного заходу або підтримувати дружні стосунки.

Упевненість у висловленні своїх думок та почуттів – це здатність дитини вільно виражати свої думки, почуття та потреби. Наприклад, вона може аргументовано висловлювати свою думку та брати участь у дискусіях.

Енергійний підхід до щоденних справ – це активність та ентузіазм дитини у виконанні повсякденних завдань. Наприклад, вона може активно долучатися до різних видів діяльності та проявляти високу мотивацію.

Соціальний критерій має велике значення у формуванні соціально-емоційних навичок молодших школярів. Він допомагає розвивати такі важливі якості, як комунікативність, ініціативність, упевненість у собі та життєву активність. Завдяки цьому критерію діти навчаються встановлювати та

підтримувати стосунки з однолітками та дорослими, що є важливим для їхнього соціального розвитку. Вони також розвивають навички ефективної комунікації, що допомагає їм висловлювати свої думки та почуття, брати участь у групових обговореннях та вирішувати конфлікти.

Таким чином, соціальний критерій є важливим інструментом для оцінювання рівня сформованості соціально-емоційних навичок. Він дозволяє нам краще розуміти потреби та можливості дітей, а також сприяє їхньому всебічному розвитку.

4. Емоційний критерій відображає здатність дитини контролювати свої емоції, залишатися спокійним у стресових ситуаціях та усвідомлювати власні емоції. Він складається з кількох показників, кожен із яких має важливе значення для розвитку емоційної регуляції та стабільності дитини.

Рівень стресостійкості є основним показником емоційного критерію, що відображає здатність дитини залишатися спокійною та зосередженою у стресових ситуаціях. Це включає вміння ефективно справлятися з тривожністю та іншими негативними емоціями, які можуть виникати в повсякденному житті. Високий рівень стресостійкості сприяє розвитку емоційної стабільності, що є необхідним для збереження психічного здоров'я та успішної соціалізації. Діти, які демонструють високу стресостійкість, зазвичай здатні швидко адаптуватися до змінних умов і справлятися з викликами, які перед ними постають.

Також один із показників ми визначаємо позитивне ставлення до життя, він відповідає за здатність дитини підтримувати оптимістичний погляд на світ та позитивні очікування щодо майбутнього. Цей показник охоплює здатність знаходити позитивні моменти навіть у складних ситуаціях, а також підтримувати добрий настрій та ентузіазм. Позитивне ставлення до життя сприяє розвитку психологічної гнучкості та здатності знаходити конструктивні рішення в різних ситуаціях. Діти з позитивним ставленням до життя зазвичай краще справляються з труднощами й швидше відновлюються після невдач.

Ефективні стратегії управління емоціями потрібні дитині для того, аби успішно контролювати свої емоційні реакції та використовувати адаптивні

методи подолання стресу. Це включає вміння заспокоюватися, звертатися за підтримкою до інших, а також використовувати різні техніки саморегуляції, такі як глибоке дихання, медитація чи фізична активність. Ефективні стратегії управління емоціями сприяють розвитку емоційної зрілості та здатності підтримувати внутрішній баланс у складних ситуаціях. Діти, які володіють цими стратегіями, зазвичай здатні краще справлятися з негативними емоціями та зберігати спокій навіть у напружених обставинах.

Таким чином, емоційний критерій сприяє розвитку таких важливих якостей, як емоційна стабільність, стресостійкість, позитивне ставлення до життя та здатність ефективно управляти своїми емоціями. Здатність контролювати емоції допомагає дитині зберігати спокій у складних ситуаціях, що сприяє успішній соціалізації та психічному здоров'ю.

Завдяки емоційному критерію діти навчаються справлятися з тривожністю та іншими негативними емоціями, що є важливим для їхнього емоційного розвитку. Вони розвивають позитивне ставлення до життя, що допомагає їм підтримувати оптимістичний погляд на світ та знаходити позитивні моменти в різних ситуаціях. Ефективні стратегії управління емоціями сприяють розвитку емоційної зрілості та здатності підтримувати внутрішній баланс у складних ситуаціях.

5. Кооперативний критерій є основоположним для розвитку соціально-емоційних навичок, він відображає вміння дитини працювати в команді, проявляти емпатію та підтримувати довірливі стосунки.

Здатність до емпатії є основним показником кооперативного критерію, який указує на вміння дитини розуміти та відчувати емоційний стан інших людей. Це охоплює вміння виявляти співчуття, підтримувати інших та допомагати їм у важких ситуаціях. Емпатія сприяє розвитку соціальної свідомості та встановленню позитивних міжособистісних взаємин. Діти, які проявляють високий рівень емпатії, зазвичай є більш чутливими до потреб інших та готовими надавати допомогу.

Уміння підтримувати довірливі стосунки відбиває здатність дитини будувати й підтримувати здорові взаємини з іншими. Це включає вміння вибудовувати довіру, відкрито спілкуватися та прощати помилки інших. Уміння прощати помилки сприяє розвитку толерантності та здатності до вирішення конфліктів мирним шляхом. Діти, які вміють підтримувати довірливі стосунки, зазвичай мають більш стабільні та позитивні взаємини з однолітками й дорослими.

Гармонійна взаємодія, необхідні навички дитини для створення та підтримки ефективного зв'язку з оточенням у різних ситуаціях. Це включає вміння працювати в команді, приймати спільні рішення та розподіляти обов'язки. Розуміння важливості співпраці сприяє розвитку колективної свідомості та здатності досягати спільних цілей. Діти, які демонструють гармонійну взаємодію з людьми, зазвичай є більш успішними в колективних завданнях та проєктах.

Таким чином, кооперативний критерій сприяє розвитку таких важливих якостей, як емпатія, здатність до співпраці, толерантність та вміння вирішувати конфлікти. Здатність до співробітництва допомагає дитині будувати позитивні взаємини з однолітками та дорослими, що є важливим для успішної соціалізації та емоційного розвитку.

Завдяки цьому діти навчаються працювати в команді та підтримувати інших, що сприяє розвитку соціальної свідомості та здатності до спільного досягнення цілей. Уміння підтримувати довірливі стосунки допомагає їм вибудовувати здорові взаємини, засновані на довірі та відкритості. Гармонійна взаємодія з людьми та розуміння важливості співпраці сприяють формуванню колективної свідомості та здатності досягати успіху у спільних завданнях.

Дослідження соціально-емоційних навичок адаптується до національного контексту, ураховуючи внутрішні та національні реалії. Інструменти дослідження були максимально адаптовані до переживань громадян України у зв'язку зі стресом і травмою. Проведення констатувального експерименту здійснювалося за підтримки Управління освіти і науки Сумської міської ради для досягнення низки завдань.

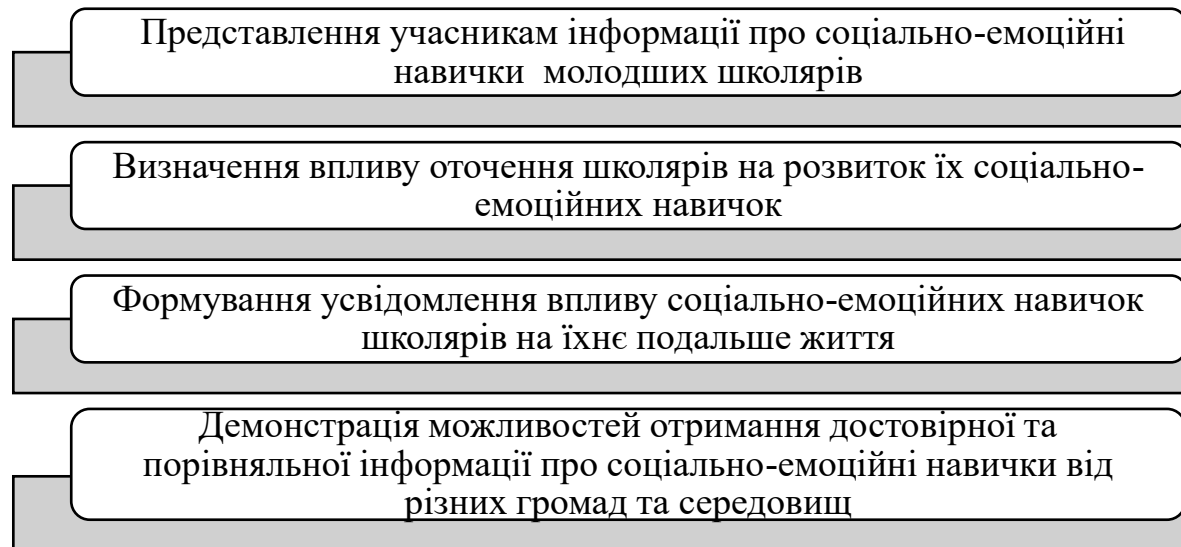


Рис. 2.1. Мета дослідження соціально-емоційних навичок

Примітка. Складено автором за даними (Міністерство освіти і науки України, 2022)

У констатувальному експерименті для визначення рівня сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів взяли участь здобувачі освіти з 25 закладів освіти. Було опитано 494 учні-респонденти 3-4 класів (8-10 років).

Для даного дослідження використовували авторську методику «Дослідження сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів». За допомогою опитування і спостереження за учнями початкової школи змогли визначити рівень сформованості 17 навичок, які об'єднані у 5 вимірів та 1 додатковий.

Таблиця 2.2

Рівні сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів Сумської ОТГ

Виміри	Рівні, кількість респондентів			
	В	Д	С	П
Широта кругозору (відкритість до досвіду)	281	199	13	1
	56,88%	40,28%	2,63%	0,20%
Виконання завдань (сумлінність)	154	246	91	3
	31,17%	49,80%	18,42%	0,61%

Взаємодія з іншими (орієнтованість на зовнішній світ)	206	239	42	7
	41,70%	48,38%	8,50%	1,42%
Регуляція емоцій (емоційна стабільність)	184	263	42	5
	37,25%	53,24%	8,50%	1,01%
Залученість (здатність до співпраці)	320	153	14	7
	64,78%	30,97%	2,83%	1,42%
Додатковий вимір	201	234	55	4
	40,69%	47,37%	11,13%	0,81%

Анкета складається з 30 запитань. Вони були сформовані за низкою складових: широта кругозору (відкритість до досвіду) (5 запитань), виконання завдань (сумлінність) (5 запитань), взаємодія з іншими (орієнтованість на зовнішній світ) (6 запитань), регуляція емоцій (емоційна стабільність) (4 запитання), залученість (здатність до співпраці) (6 запитань), додатковий вимір (4 запитання).

1. Як ти ставишся до вивчення чогось нового в школі?

Це запитання було використано з метою виявлення ставлення дитини до процесу навчання та її відкритості до нових знань. Було оцінено рівень допитливості, що є однією з ключових складових соціально-емоційної компетентності, а саме широти кругозору (відкритості до досвіду). Відповіді на це запитання вказали на те, наскільки дитина цікавиться новими ідеями, любить вчитися та розуміти нове.

2. Як ти ставишся до думок товаришів, які не збігаються з твоїми?

Метою цього запитання є оцінка здатності дитини до толерантності, що є важливою складовою широти кругозору (відкритості до досвіду). Нами було визначено, наскільки дитина відкрита до різних поглядів, включаючи ті, що відрізняються від її власних. Відповіді на це запитання дали змогу зрозуміти, чи здатна дитина поважати думки інших та чи готова вона до діалогу та співпраці з людьми, які мають інші переконання.

3. *Чи знаєш ти якісь традиції та звичаї іншої культури?*

Це запитання спрямоване на виявлення рівня толерантності, що є однією з ключових складових широти кругозору (відкритості до досвіду). Вдалося оцінити, наскільки дитина обізнана з різними культурами та чи цікавиться вона ними. Відповіді на це запитання вказали на те, наскільки учні відкриті до інших культур та чи готова вона до взаємодії з людьми з різних культурних середовищ.

4. *Чи віриш ти, що навчання на помилках може бути корисним?*

Це запитання має на меті оцінку здатності дитини вчитися на своїх помилках, що є важливою складовою широти кругозору. Воно дозволяє визначити, чи готова дитина сприймати помилки як можливість для навчання та розвитку, а не як привід для розчарування чи зневіри. Відповіді на це запитання допомогли зрозуміти, наскільки дитина адаптивна та готова до постійного навчання та самовдосконалення.

5. *Чи любиш ти створювати щось нове?*

Метою цього запитання є оцінка рівня креативності. Воно дозволяє визначити, наскільки дитина схильна до творчого мислення та чи любить вона створювати нові речі або ідеї. Проаналізувавши відповіді, змогли зрозуміти, наскільки дитина оригінальна та здатна до інноваційного мислення.

6. *Чи завжди ти виконуєш домашні завдання вчасно?*

Це запитання спрямоване на оцінку рівня відповідальності, однієї з ключових складових виконання завдань (сумлінності). Воно дозволяє визначити, наскільки дитина відповідально ставиться до виконання своїх обов'язків, зокрема до своєчасного виконання домашніх завдань. Відповіді на це запитання можуть указувати на рівень організованості та дисциплінованості дитини.

7. *Як ти ставишся до обіцянок, які даєш іншим людям (наприклад, допомогти з чимось)?*

Метою цього запитання також є оцінка рівня відповідальності. Воно дозволяє визначити, наскільки дитина серйозно ставиться до своїх обіцянок та чи готова вона їх виконувати. Відповіді на це запитання можуть допомогти

зрозуміти, наскільки дитина надійна та відповідальна у своїх соціальних взаємодіях.

8. *Чи легко тобі не відволікатись та зосередитись на завданні?*

Це запитання спрямоване на оцінку рівня самоконтролю, що є складовою піддослідних навичок сумлінності. Воно дозволяє визначити, наскільки дитина здатна контролювати свою увагу та уникати відволікань під час виконання завдань. Відповіді на це запитання можуть допомогти зрозуміти, наскільки дитина зосереджена та цілеспрямована у своїй діяльності.

9. *Як ти ставишся до завдань, які вимагають тривалого зусилля?*

Метою цього запитання є оцінка рівня наполегливості. Воно дозволяє визначити, наскільки дитина готова докладати зусиль протягом тривалого часу для досягнення мети. Відповіді на це запитання можуть допомогти зрозуміти, наскільки дитина цілеспрямована та готова до подолання труднощів.

10. *Чи завершуєш ти завдання, які почав/ла?*

Це запитання було використано для визначення того, наскільки дитина послідовна у своїх діях та чи готова вона доводити розпочаті справи до кінця. Рівень відданості завершенню розпочатої роботи вказує на її самодисципліну та здатність до завершення розпочатих завдань. Відповіді на це запитання можуть допомогти зрозуміти, наскільки дитина відповідальна та цілеспрямована у своїй діяльності.

11. *Чи часто ти сам/сама починаєш розмову чи гру з новими друзями у школі?*

Метою цього запитання є оцінка рівня товариськості, що є важливою складовою взаємодії з іншими (орієнтованість на зовнішній світ). Воно дозволяє визначити, наскільки дитина відкрита до спілкування та ініціативна в установленні контактів із новими людьми. Відповіді на це запитання можуть допомогти зрозуміти, наскільки дитина комунікабельна та готова до соціальної взаємодії.

12. *Чи легко ти знаходиш спільну мову з іншими дітьми у твоєму класі чи школі?*

Оцінка здатності до спілкування та встановлення контактів із іншими дітьми покликана визначити, наскільки дитина легко встановлює контакт із іншими дітьми та знаходить спільну мову з ними. Відповіді на це запитання можуть допомогти зрозуміти, наскільки дитина адаптована до соціального середовища та готова до співпраці, а також на її рівень здатності до виявлення емпатії.

13. Як часто ти висловлюєш свої думки чи бажання в групі?

Метою цього запитання є оцінка рівня впевненості в собі. Воно дозволяє визначити, наскільки дитина впевнена у своїх думках та бажаннях, а також наскільки вона готова їх висловлювати в групі. Відповіді на це запитання можуть допомогти зрозуміти, наскільки дитина активна та ініціативна в соціальній взаємодії.

14. Чи легко тобі висловлювати власну думку в колективі учнів?

Це запитання ставилося з метою визначення рівня самовираження та впевненості дитини у висловленні власних думок в групових ситуаціях. Відповіді на це запитання можуть допомогти зрозуміти, наскільки дитина впевнена в собі та готова до публічних виступів.

15. Як ти можеш описати свою активність під час спільних ігор чи фізичних занять?

Метою цього запитання є оцінка рівня енергійності, що також є складовою навичок взаємодії з іншими. Воно дозволяє визначити, наскільки дитина активна та енергійна під час спільних ігор чи фізичних занять. Відповіді на це запитання можуть допомогти зрозуміти, наскільки дитина залучена до групової діяльності та готова до активної участі у ній.

16. Як часто ти готовий/готова приєднатися до нових ігор, запропонованих іншими дітьми?

Це запитання використовувалося для визначення готовності дитини до експерименту та прийняття нових ідей чи ініціатив у групових заняттях. Результат дозволяє зрозуміти її гнучкість та відкритість до нового досвіду, що є складовими здатності до співпраці. Наприклад, якщо дитина часто готова

приєднатися до нових ігор, це може свідчити про її високий рівень залученості та бажання взаємодіяти з іншими. Якщо ж дитина не виявляє інтересу до нових ігор, це може вказувати на нижчий рівень залученості та меншу готовність до співпраці.

17. Як ти реагуєш, коли щось не йде за планом?

Метою цього запитання є оцінка рівня стресостійкості, що є важливою складовою регуляції емоцій (емоційної стабільності). Воно дозволяє визначити, наскільки дитина здатна ефективно справлятися зі стресом та непередбачуваними ситуаціями, коли щось йде не за планом. Відповіді на це запитання можуть допомогти зрозуміти, наскільки дитина адаптивна та здатна зберігати спокій у складних ситуаціях.

18. Як ти оцінюєш своє ставлення до нових завдань чи викликів?

Це запитання спрямоване на оцінку рівня оптимізму. Воно дозволяє визначити, наскільки дитина позитивно налаштована до нових завдань та викликів, чи сприймає їх як можливість для розвитку та навчання. Відповіді на це запитання можуть допомогти зрозуміти, наскільки дитина готова до подолання труднощів та досягнення успіху.

19. Яким ти бачиш своє майбутнє?

Це запитання визначає, як дитина дивиться на те, що може трапитися в її майбутньому. Наскільки вона має позитивні очікування щодо свого майбутнього. Відповіді на це запитання можуть допомогти зрозуміти, наскільки дитина впевнена у своїх силах та готова до досягнення своїх цілей.

20. Як ти справляєшся із злістю чи роздратуванням?

Це запитання спрямоване на оцінку рівня контролю над емоціями. Воно дозволяє визначити, наскільки дитина здатна контролювати свої емоції, зокрема, злість та роздратування. Відповіді на це запитання можуть допомогти зрозуміти, які стратегії регулювання настрою використовує дитина та наскільки вона ефективно справляється зі своїми емоціями.

21. Як ти реагуєш, коли твій однокласник або однокласниця сумує?

Метою цього запитання є оцінка рівня співпереживання, що є важливою складовою залученості (здатності до співпраці). Воно дозволяє визначити, наскільки дитина емпатійна та турботлива до інших. Відповіді на це запитання можуть допомогти зрозуміти, наскільки дитина готова до співпраці та підтримки інших.

22. Чи часто ти робиш щось, щоб зробити іншим дітям приємно?

Це запитання дозволяє визначити, наскільки дитина готова до прояву турботи та доброти до інших. Відповіді на це запитання можуть допомогти зрозуміти, наскільки дитина альтруїстична та готова до співпраці.

23. Як ти ставишся до нових друзів, із якими щойно познайомився/познайомилась?

Метою цього запитання є оцінка рівня довіри. Воно дозволяє визначити, наскільки дитина довіряє іншим та готова до встановлення нових дружніх стосунків. Відповіді на це запитання можуть допомогти зрозуміти, наскільки дитина відкрита до спілкування та співпраці з новими людьми.

24. Як ти реагуєш, якщо твій однокласник чи однокласниця образилися?

Це запитання спрямоване на оцінку рівня взаємодії, що також є складовою залученості. Воно дозволяє визначити, наскільки дитина здатна до конструктивної взаємодії з іншими, особливо в ситуаціях конфлікту чи образи. Відповіді на це запитання можуть допомогти зрозуміти, наскільки дитина готова до співпраці та вирішення конфліктів мирним шляхом.

25. Як ти ставишся до роботи в команді з іншими дітьми?

Це запитання аналізує, наскільки дитина готова до співпраці з іншими та цінує взаємоповагу. Результати допомагають зрозуміти, наскільки дитина є командним гравцем та готовою до спільної роботи для досягнення спільних цілей.

26. Чи важливо для тебе мати багато друзів і бути в гарних стосунках з оточуючими?

Це запитання визначає, наскільки дитина цінує соціальні зв'язки й активно залучається до спільноти. Відповіді розкривають, наскільки важливим для

дитини є формування багатьох дружніх відносин чи вона обирає тільки декілька найближчих друзів.

27. *Чи встановлюєш ти високі цілі для себе в навчанні та інших справах?*

Це запитання спрямоване на оцінку рівня мотивації досягнень, що складовою додаткового виміру соціально-емоційних навичок. Воно дозволяє визначити, наскільки дитина ставить перед собою високі цілі та стандарти в навчанні та інших сферах життя. Відповіді на це запитання можуть указувати на рівень амбіційності та прагнення до успіху дитини.

28. *Як часто ти докладаєш максимум зусиль для досягнення своїх цілей?*

Це запитання спрямоване на оцінку рівня наполегливості. Воно дозволяє визначити, наскільки дитина готова докладати зусилля та працювати над собою для досягнення поставлених цілей. Наприклад, якщо дитина часто докладає максимум зусиль, це може свідчити про її високу мотивацію й цілеспрямованість. Якщо ж дитина не завжди докладає зусиль, це може вказувати на нижчий рівень мотивації та меншу наполегливість у досягненні цілей.

29. *Як ти ставишся до завдань, які здаються тобі складними?*

Це запитання дозволило визначити, наскільки дитина готова докладати зусилля та працювати над собою для досягнення поставлених цілей. Наприклад, якщо дитина часто докладає максимум зусиль, це може свідчити про її високу мотивацію та цілеспрямованість. Якщо ж дитина не завжди докладає зусиль, це може вказувати на нижчий рівень мотивації та меншу наполегливість у досягненні цілей.

30. *Чи важко тобі переживати невдачі чи помилки?*

Це запитання спрямоване на оцінку рівня самоефективності. Воно дозволяє визначити, наскільки дитина вірить у свої здібності та здатна впоратися з невдачами та помилками. Наприклад, якщо дитині важко переживати невдачі, це може свідчити про нижчий рівень самоефективності, тоді як легке сприйняття невдач може вказувати на вищий рівень самоефективності та впевненість у своїх силах.

Результати констатувального експерименту для визначення рівня сформованості соціально-емоційних навичок учнів 3-4 класів указує на необхідність інтеграції цілеспрямованих програм розвитку соціально-емоційних навичок у навчальний процес. Високий рівень залученості (64,78 %) та відкритості до досвіду (56,88 %) серед учнів свідчить про їхню готовність до активної участі в навчальному процесі та до взаємодії з однолітками, що може бути використано для посилення інтерактивних та кооперативних методів навчання. Це важливі якості для подальшого навчання та розвитку, оскільки вони сприяють активному пізнанню світу й готовності до нових викликів.

Також учні продемонстрували високий рівень відкритості до досвіду (56,88 %), що свідчить про їхню допитливість, толерантність та креативність. Це важливі якості для подальшого навчання та розвитку, оскільки вони сприяють активному пізнанню світу й готовності до нових викликів.

Однак, результати дослідження також виявили деякі навички, які потребують покращення. Зокрема, учні мають переважно достатній рівень сформованості навичок виконання завдань (сумлінності) (49,80 %), взаємодії з іншими (орієнтованість на зовнішній світ) (48,38 %) та регуляції емоцій (емоційної стабільності) (53,24 %). Це означає, що важливо розробити програми, спрямовані на розвиток самоконтролю та відповідальності, які би включали як навчальні, так і позаурочні активності. Залучення батьків до цих програм може сприяти формуванню стійких соціально-емоційних навичок у дітей.

Середній та початковий рівень сформованості навичок спостерігається лише в незначній кількості опитаних, що свідчить про те, що більшість дітей мають сформовані соціально-емоційні навички на достатньому та високому рівні. Але це говорить про необхідність індивідуального підходу до кожного учня, що виявляє ознаки у відставанні в розвитку соціально-емоційних навичок, для ефективного росту та впливу на їх можливість інтегруватися в суспільство надалі. Індивідуальні консультації, психологічна підтримка та регулярний моніторинг прогресу можуть стати ключовими елементами в цій роботі. Це

особливо важливо в умовах сучасного суспільства, де діти стикаються з високим рівнем стресу й різноманітними соціальними викликами.

Загалом, результати дослідження свідчать про те, що більшість учнів 3-4 класів мають добрий потенціал для успішної соціальної адаптації та розвитку, проте потребують подальшої підтримки та розвитку в деяких сферах соціально-емоційних навичок. Отже, вони підтверджують важливість системного підходу до розвитку соціально-емоційних навичок у молодших школярів, що включає координацію зусиль школи, родини та суспільства в цілому для створення оптимальних умов для всебічного розвитку дітей.

2.2 Констатувальна діагностика рівня сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів

Дослідження соціально-емоційних навичок адаптувалося до національного контексту, ураховуючи внутрішні та національні реалії. Інструменти дослідження були максимально адаптовані до переживань громадян України у зв'язку зі стресом і травмою. Проведення констатувального експерименту здійснювалося за підтримки Управління освіти і науки Сумської міської ради для досягнення низки завдань. У констатувальному експерименті для визначення рівня сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів взяли участь 25 закладів освіти. Було опитано 494 учні-респонденти 3-4 класів (8-10 років).

Для даного дослідження використовували авторську методику «Дослідження сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів». За допомогою опитування і спостереження за учнями початкової школи змогли визначити рівень сформованості 17 навичок, які об'єднані у 5 основних вимірів та 1 додатковий.

Констатувальна діагностика була спрямована на оцінювання таких соціально-емоційних навичок, як широта кругозору (відкритість до досвіду), виконання завдань (сумлінність), взаємодія з іншими (орієнтованість на

зовнішній світ), регуляція емоцій (емоційна стабільність), залученість (здатність до співробітництва). Це охоплює такі критерії, як: пізнавальний, виконавчий, соціальний, емоційний, кооперативний.

Методи дослідження включали:

- опитування (анкетування) – проведення індивідуальних та групових бесід, анкетування учнів щодо їх емоційного стану, стосунків у класі, рівня задоволеності навчанням, а також вивчення переживань, пов'язаних із травматичними подіями;
- спостереження – систематичне спостереження за поведінкою учнів у класі, під час виконання навчальних завдань, що дозволяє виявити рівень розвитку навичок співпраці, самоконтролю, толерантності та інших соціально-емоційних компетенцій;
- методи математичного опрацювання результатів – після збору даних за допомогою опитування та спостереження результати піддавалися математичному опрацюванню. Це включало використання статистичних методів для обробки та аналізу даних, таких як обчислення середніх значень, медіан, мод, а також кореляційний аналіз для визначення взаємозв'язків між різними навичками. Також використовувалися графічні методи для візуалізації результатів дослідження, що дозволяло краще зрозуміти тенденції та закономірності в розвитку соціально-емоційних навичок у молодших школярів.

Ці методи дали змогу всебічно оцінити рівень сформованості соціально-емоційних навичок учнів молодшого шкільного віку та розробити подальші корекційні та розвивальні програми для їхнього підвищення.

Анкета складалася з 30 запитань, які охоплюють різні аспекти соціально-емоційних навичок. Вони були сформовані на основі шести ключових складових:

Широта кругозору (відкритість до досвіду) – включає 5 запитань, спрямованих на виявлення рівня відкритості до нових ідей, готовності до змін та цікавості до навколишнього світу. Ці запитання допомагають оцінити, наскільки

дитина готова до нових викликів та її бажання вчитися нового. До цих запитань входили:

1. Як ти ставишся до вивчення чогось нового в школі?
2. Чи знаєш ти якісь традиції та звичаї іншої культури?
3. Чи віриш ти, що навчання на помилках може бути корисним?
4. Чи любиш ти створювати щось нове?
5. Як ти оцінюєш своє ставлення до нових завдань чи викликів?

Виконання завдань (сумлінність) містить 5 запитань, які оцінюють рівень відповідальності, організованості та здатності до самодисципліни. Ці питання дозволяють визначити, наскільки учень здатен ефективно виконувати завдання, дотримуватись правил та розпорядку. Серед запитань були:

6. Чи завжди ти виконуєш домашні завдання вчасно?
7. Як ти ставишся до обіцянок, які даєш іншим людям (наприклад, допомогти з чимось)?
8. Чи легко тобі не відриватися та зосередитись на завданні?
9. Як ти ставишся до завдань, які вимагають тривалого зусилля?
10. Чи завершуєш ти завдання, які почав/ла?

Взаємодія з іншими (орієнтованість на зовнішній світ) включає 6 запитань:

11. Чи часто ти сам/сама починаєш розмову чи гру з новими друзями у школі?
12. Чи легко ти знаходиш спільну мову з іншими дітьми у твоєму класі чи школі?
13. Як часто ти висловлюєш свої думки чи бажання в групі?
14. Чи легко тобі висловлювати власну думку в колективі учнів?
15. Як ти можеш описати свою активність під час спільних ігор чи фізичних занять?
16. Як часто ти готовий/готова приєднатися до нових ігор, запропонованих іншими дітьми?

Вони були спрямовані на оцінку соціальних навичок, таких як здатність до співпраці, комунікабельність та вміння працювати в команді. Ці запитання допомагають виявити, як учень взаємодіє з однолітками та дорослими.

Регуляція емоцій (емоційна стабільність) охоплювала 4 запитання (17. Як ти реагуєш, коли щось не йде за планом? 18. Як ти справляєшся зі злістю чи роздратуванням? 19. Як ти реагуєш, коли твій однокласник або однокласниця сумує? 20. Як ти реагуєш, якщо твій однокласник чи однокласниця образилися?), що оцінюють здатність учня контролювати свої емоції, зберігати спокій у стресових ситуаціях та адекватно реагувати на емоційні виклики. Це дозволяє зрозуміти рівень емоційної зрілості та стресостійкості учня.

Залученість (здатність до співпраці) містить 6 запитань, які визначають рівень активності та участі у спільних активностях, готовність допомагати іншим та бути частиною колективу. Ці запитання спрямовані на оцінку співпраці та командної роботи. Цими запитаннями були:

21. Як ти реагуєш, коли щось не йде за планом?
22. Як ти справляєшся зі злістю чи роздратуванням?
23. Як ти реагуєш, коли твій однокласник або однокласниця сумує?
24. Як ти реагуєш, якщо твій однокласник чи однокласниця образилися?

Додатковий вимір включає 4 запитання, які доповнюють основні складові та охоплюють інші важливі аспекти соціально-емоційного розвитку. Ці питання допомагають отримати повнішу картину навичок та поведінки учнів, а саме:

1. Як ти ставишся до думок товаришів, які не збігаються з твоїми?
2. Яким ти бачиш своє майбутнє?
3. Чи встановлюєш ти високі цілі для себе в навчанні та інших справах?
4. Чи важко тобі переживати невдачі, чи помилки?

Мета нашого дослідження полягала в комплексному аналізі рівня сформованості соціально-емоційних навичок у молодших школярів та визначенні факторів, які впливають на їх розвиток. Дослідження було спрямоване на розв'язання низки важливих завдань, які можна умовно поділити на чотири основні блоки.

Перший блок – це систематизація та узагальнення наукових знань про соціально-емоційні навички молодших школярів. Це передбачає вивчення вікових особливостей розвитку цих навичок, їх структури та взаємозв'язку з іншими психологічними характеристиками особистості.

Другий блок стосується виявлення та аналізу факторів, які впливають на розвиток соціально-емоційних навичок учнів. До таких факторів можна віднести особливості сімейного виховання, соціально-культурне середовище, особливості міжособистісних відносин у школі, а також особливості педагогічного процесу. Розуміння цих факторів дозволить розробити ефективні програми розвитку соціально-емоційних навичок, які будуть ураховувати індивідуальні особливості кожного учня та особливості соціально-культурного контексту.

Третій блок, пов'язаний із вивченням впливу сформованості соціально-емоційних навичок на подальше життя дитини. Це передбачає аналіз зв'язку між рівнем розвитку соціально-емоційних навичок у молодшому шкільному віці та успішністю навчання, адаптацією до соціального середовища, а також формуванням особистісних якостей, необхідних для успішної самореалізації в дорослому житті.

Четвертий блок передбачав розробку інструментарію для діагностики рівня сформованості соціально-емоційних навичок у молодших школярів та створення бази даних, яка би дозволяла порівнювати результати досліджень, проведених у різних регіонах та соціальних середовищах. Це дозволить не тільки оцінити ефективність різних програм розвитку соціально-емоційних навичок, але й виявити загальні тенденції в розвитку цих навичок у сучасних дітей.

Загалом, мета дослідження полягала в тому, щоб створити науково обґрунтовану основу для розробки ефективних програм розвитку соціально-емоційних навичок у молодших школярів, які би сприяли їхньому всебічному розвитку та підготовці до успішного життя в сучасному суспільстві.

Для оцінки рівня сформованості соціально-емоційних навичок учнів було застосовано чотирирівневу шкалу, за якою кожному учаснику опитування присвоювалося певне значення від 0 до 20 балів. Отримані результати дозволили

розподілити учнів на чотири групи відповідно до рівня розвитку їхніх соціально-емоційних навичок.

Початковий рівень (0-5 балів). Учні з початковим рівнем розвитку соціально-емоційних навичок виявляють значні труднощі у взаємодії з оточенням. Їм притаманні низький рівень самоконтролю, підвищена тривожність та неадекватні реакції на стресові ситуації. Навички співпраці та комунікації в таких учнів розвинені слабо або відсутні.

Середній рівень (5-10 балів). Учні середнього рівня демонструють базові навички соціально-емоційної компетентності, однак їхня поведінка може бути непослідовною та залежати від зовнішніх обставин. Вони здатні до певної міри контролювати свої емоції, але в складних ситуаціях можуть виникати труднощі.

Достатній рівень (10-15 балів). Учні з достатнім рівнем розвитку соціально-емоційних навичок ефективно взаємодіють із оточенням, демонструють здатність контролювати свої емоції та адекватно реагувати на стресові ситуації. Вони активно використовують навички співпраці та комунікації, проявляють відповідальність та самодисципліну.

Високий рівень (15-20 балів). Учні з високим рівнем розвитку соціально-емоційних навичок упевнено взаємодіють із оточенням, демонструють високий рівень самоконтролю та емоційної стабільності. Вони активно проявляють ініціативу, лідерські якості та готовність допомагати іншим.

Таким чином, запропонована шкала дозволила провести детальний аналіз рівня розвитку соціально-емоційних навичок учнів та визначити напрями подальшої роботи щодо їх розвитку.

Розглянемо, як діти проявляють соціально-емоційні навички на кожному з рівнів. Почнемо з навичок *широти кругозору*. На початковому рівні ці навички в дитини виявляється через обмежений інтерес до нових знань та досвіду. Дитина рідко проявляє ініціативу у вивченні чогось нового, часто обмежуючись лише тим, що вже знає. Вона демонструє невелику зацікавленість у дослідженні інших культур та звичаїв, її креативність та допитливість мінімальні. Також дитина може не усвідомлювати цінність навчання на помилках, що впливає на її

здатність засвоювати нові навички та знання. Ми будемо надавати гіпотетичні приклади, для того, аби краще пояснити свою думку. Тож, на даному етапі, дитина скоріше за все відмовиться від пропозиції піти в музей, кіно, бібліотеку, або будь-якої іншої активності, яка потребує більшої зацікавленості та сконцентрованості, віддавши перевагу іграм на планшеті.

Навички *виконання завдань* у дитини характеризуються нерегулярністю та нестійкістю. Дитина часто не виконує домашні завдання вчасно, їй важко зосередитися на одному завданні протягом тривалого часу, і вона легко відривається. Вона може не розуміти важливість дотримання обіцянок і часто не завершує розпочаті завдання. Відсутність самодисципліни та самоконтролю призводить до низької ефективності виконання завдань. Наприклад, дитина може почати малювати малюнок, але швидко відриватися на звук, гру, відео, повідомлення, чи будь-який інший фактор та покинути свою першу справу, у нашому випадку – малювання.

Наступними ідуть навички *взаємодії з іншими*. Тут дитина часто проявляє обмежену соціальну взаємодію. Її більше цікавлять власні ігри та заняття, ніж спілкування з однолітками. Вона може уникати контактів із іншими дітьми, демонструючи сором'язливість або агресію. Дитина ще не до кінця розуміє соціальні норми та правила, що призводить до конфліктів з однолітками. Її мова може бути незрозумілою для інших, а невербальні сигнали – обмеженими. Дитина може мати труднощі з поділом уваги та іграшок, що часто призводить до сварок. Наприклад, вона може відштовхнути іншу дитину, яка намагається до неї підійти.

Перейдемо до навичок *регуляції емоцій*. На цьому рівні дитина ще не вміє ефективно керувати своїми емоціями. Вона може бурхливо реагувати на будь-які зміни або розчарування, проявляючи агресію, плач або істерики. Їй важко заспокоїтися самотійно, вона потребує постійної уваги та підтримки дорослих. Наприклад, дитина може кидати іграшки, кричати, битися, коли не отримує бажаного. Вона може впадати в істерику через незначні події, які, на перший погляд, здаються несуттєвими, наприклад, зміна місця на уроці або невелика

критика з боку вчителя чи однолітка. Їй важко заспокоїтися після незначних невдач, і вона може бути дуже чутливою до будь-яких змін у розпорядку дня.

Залученість – це здатність дитини брати активну участь у спільних діях, співпрацювати з іншими людьми, дотримуватися правил і норм групи. Це важлива соціальна навичка, яка допомагає дитині будувати міцні стосунки з однолітками та дорослими, сприяє розвитку комунікативних здібностей і формує основи колективної взаємодії. Розглянемо детальніше, як розвивається ця навичка на початковому етапі.

У цьому випадку дитина ще не зовсім розуміє поняття «ми» і не сприймає себе як частину групи. Її більше цікавлять власні бажання та потреби, а інтереси інших людей часто залишаються поза її увагою. Вона може гратися поруч із іншими дітьми, але не включати їх у свою гру. Спільні дії викликають у неї труднощі, оскільки вона ще не навчилася координувати свої дії з діями інших. Наприклад, вона може відбирати іграшки в інших дітей, не помічаючи їхніх протестів, або перебивати інших під час розмови, не дослуховуючи до кінця. Також молодші школярі можуть намагатися контролювати ситуацію, наполягаючи на власних правилах гри, не враховуючи бажання та пропозиції інших. Цей етап характеризується відсутністю гнучкості у взаємодії та обмеженим розумінням потреб оточення.

Додатковий вимір соціально-емоційного розвитку дозволяє нам заглибитися у внутрішній світ дитини, виходячи за межі базових соціальних навичок. Цей підхід дозволяє оцінити не лише те, як дитина взаємодіє з оточенням, але і як вона мислить про себе, своє майбутнє та своє місце у світі. Розгляньмо, як початковий рівень розвитку проявляються в кожному з аспектів, що їх охоплює цей вимір.

Отже, тут дитина ще формує своє «Я» і світогляд. Вона зосереджена на своїх власних потребах та бажаннях. Самоусвідомлення та самооцінка на цьому етапі часто ототожнюються з фізичними характеристиками або речами, які належать дитині. Її самооцінка може коливатися від завищеної до заниженої, залежно від того, як оточення реагує на її дії та успіхи. Світогляд дитини є досить

простим і конкретним, вона орієнтується на конкретні правила і заборони, не завжди розуміючи їхню причину чи контекст. Мотивація часто є зовнішньою: бажання отримати задоволення чи уникнути покарання. Довгострокові цілі для дитини на цьому етапі ще не актуальні, вона орієнтується на миттєві потреби та бажання. Дитина може бути нетерпимою до відмінностей інших людей, особливо якщо вони загрожують її власним інтересам. Емоційний інтелект розвивається поступово: дитина може виражати свої емоції імпульсивно, не завжди розуміючи їх причини, і має труднощі з ідентифікацією емоцій інших людей.

Переходячи до розгляду середнього рівня, зауважимо, що в межах такої складової, як *широта кругозору* він проявляється значною відкритістю до нового досвіду. У цьому випадку молодші школярі активно шукають нові знання, проявляють цікавість до вивчення традицій та звичаїв інших культур, готові до творчих завдань та експериментів. Їх допитливість стає стійкішою, а креативність проявляється в різних сферах навчання. Діти часто задають учителю уточнювальні питання, намагаються знайти різні способи розв'язання проблем і не бояться висловлювати свою думку, навіть якщо вони відрізняються від думки інших. Вони усвідомлюють важливість навчання на помилках та активно використовує цей підхід для покращення своїх знань та навичок. Сприймають критику конструктивно й використовують її для особистісного зростання.

У навичках *виконання завдань* на цьому етапі дитина вже частіше виконує завдання вчасно, проте ще потребує нагадувань та додаткової мотивації. Вона починає розуміти значення своїх обіцянок і намагається їх дотримуватись, але іноді не досягає успіху через відсутність стійких навичок самоконтролю. Дитина показує здатність зосереджуватися на завданні протягом короткого періоду часу, але все ще відривається під час триваліших завдань. Завершення розпочатих завдань все ще викликає в неї труднощі. Тож, наприклад, дитина починає збирати пазл за зразком, але їй буде важко зібрати його повністю самостійно, без допомоги дорослих.

У межах *орієнтованості на зовнішній світ* це проявляється в тому, що дитина починає проявляти більший інтерес до спілкування з однолітками. Вона може брати участь у простих спільних іграх, але часто підпорядковується лідерам групи. Дитина починає розуміти деякі соціальні норми, такі як вітання, прощання, чергування. Однак, вона може мати труднощі з вирішенням конфліктів і часто потребує допомоги дорослих. Таким чином, на цьому етапі замість штовхнути, дитина може запросити іншу дитину пограти разом, але образитися, якщо та відмовиться.

Щодо навичок *регуляції емоцій* можна сказати, що дитина починає краще розуміти свої емоції, але все ще має труднощі з їх регуляцією. Вона може ідентифікувати основні емоції (радість, смуток, гнів), але не завжди знає, як із ними впоратися. Може заспокоїтися самостійно, але їй все ще потрібна підтримка дорослих. Наприклад, дитина може розповісти про те, що вона відчуває, але не завжди знає, як виразити свої емоції конструктивно. Вона може використовувати прості стратегії заспокоєння (наприклад, подихати глибоко або рахувати до десяти), але не завжди ці стратегії є ефективними у складних ситуаціях. Дитина може проявляти деяку агресію, але вже починає розуміти, що це неправильно, і намагається контролювати свої реакції. На цьому етапі вона також може починати шукати підтримку у друзів, що свідчить про зростаюче усвідомлення соціальних зв'язків і їхнього значення для емоційного добробуту.

Залученість на даному етапі виглядає як поступове усвідомлення дитиною, що вона є частиною групи, і в неї з'являється інтерес до спільних ігор. Вона починає проявляти інтерес до спільних ігор, але все ще може натрапляти на труднощі у взаємодії з однолітками. Наприклад, може запросити іншу дитину пограти, але швидко образитися, якщо щось піде не за її планом. Може вимагати, щоб усе було зроблено саме так, як вона хоче, або, навпаки, бути занадто сором'язливою і не брати активної участі у грі. Дитина на цьому рівні може бути чутливішою до соціальних ситуацій, однак, іноді її реакції залишаються неконструктивними або надмірними. Вона поступово вчиться вирішувати

конфлікти й досягати компромісів, але все ще потребує підтримки дорослих у складних ситуаціях.

Далі розглянемо прояв аспектів *додаткового виміру* на середньому рівні. Тут дитина починає розуміти свої сильні та слабкі сторони, але все ще залежить від оцінок і думок оточення. Її світогляд розширюється, включаючи абстрактні поняття та принципи, хоча дитина може ще не завжди розуміти їх глибокий сенс. Мотивація стає більш внутрішньою: дитина починає відчувати задоволення від досягнення своїх цілей, хоча довгострокові плани все ще можуть залишатися поза її увагою. Дитина починає проявляти більшу толерантність до відмінностей, намагаючись зрозуміти та прийняти різні думки. Емоційний інтелект на цьому рівні покращується: дитина вчиться розпізнавати та називати свої емоції, розуміє їх причини й наслідки, хоча все ще може потребувати допомоги у складних ситуаціях.

Наступним рівнем є достатній, *широта кругозору* проявляється в демонстрації значної відкритості до нового досвіду. Дитина активно шукає нові знання, проявляє цікавість до вивчення традицій та звичаїв інших культур, готова до творчих завдань та експериментів. Її допитливість стає більш стійкою, а креативність проявляється у різних сферах навчання. Вона часто ставить учителю уточнювальні питання, намагається знайти різні способи розв'язання проблем і не боїться висловлювати свою думку, навіть якщо вона відрізняється від думки інших. Усвідомлює важливість навчання на помилках та активно використовує цей підхід для покращення своїх знань та навичок. Вона сприймає критику конструктивно й використовує її для особистісного зростання.

Під час формування навичок *сумлінності* дитина демонструє значну відповідальність у виконанні завдань. Вона систематично виконує домашні завдання вчасно і розуміє важливість дотримання обіцянок, що дає іншим людям. Уміє зосереджуватися на завданні, навіть якщо воно вимагає тривалого зусилля, і в більшості випадків завершує розпочаті завдання. Вона розвинула навички самодисципліни та самоконтролю, що дозволяє їй ефективно працювати над своїми завданнями. Так, наприклад, учень молодших класів на цьому рівні

може самостійно підготуватися до контрольної роботи, скласти план і розподілити час на вивчення кожної теми.

Навички *взаємодії з іншими* проявляються в активній взаємодії з іншими дітьми, можливості легко залучитися в різноманітні ігри та заходи, умінні дотримуватися правил, співпрацювати з однолітками, вирішувати конфліктні ситуації мирним шляхом, розумінні важливості дружби, співчутті та взаємодопомозі. Дитина може висловлювати свої думки та почуття, слухати інших і враховувати їхню думку. На цьому рівні вона готова організувати гру в хованки, розподілити ролі між учасниками та стежити за дотриманням правил.

Регуляції емоцій на цьому етапі властиві такі прояви, як добре розуміння своїх емоцій, можливість ідентифікувати різні емоційні стани в себе та інших людях. Дитина розробила ефективні стратегії регуляції емоцій, які допомагають їй заспокоїтися і впоратися зі стресом. Може самостійно вирішувати більшість конфліктних ситуацій, використовуючи навички комунікації та медіації. Наприклад, вона може використовувати різні стратегії для управління своїми емоціями (наприклад, рахувати до десяти, займатися улюбленою справою, займатися фізичними вправами або медитацією). Виражає свої почуття словами, не вдаючись до агресії, і намагається пояснити свої почуття іншим у зрозумілій і конструктивній формі. Вона співпереживає іншим людям й надає їм підтримку, що свідчить про розвиток емпатії та соціальних навичок.

На достатньому рівні *залученості* дитина вже вміє співпрацювати з іншими дітьми, дотримуватися правил гри та ділитися іграшками. Вона розуміє важливість дружби і взаємодопомоги, починає усвідомлювати значення колективної роботи та спільних зусиль. Наприклад, дитина може організувати гру в піратів, розподілити ролі між учасниками та дотримуватися правил гри. Вона може заспокоїти друга, який засмутився, або допомогти комусь у складній ситуації. Проявляє більшу гнучкість у взаємодії, готова до співпраці та врахування інтересів інших. Вона може ініціювати спільні проекти та брати активну участь у їх реалізації, демонструючи високий рівень соціальної відповідальності.

Додаткові виміри характеризуються більшою розвиненістю таких проявів, як самоусвідомлення та самооцінка дитини. Вона усвідомлює свої особисті якості, прагнення та обмеження, розуміє, що вони можуть змінюватися з часом.

Світогляд стає більш абстрактним і комплексним: дитина розуміє основні цінності та принципи, їхню важливість для суспільства.

Мотивація стає більш внутрішньою: дитина ставить перед собою довгострокові цілі й працює над їх досягненням, відчуючи задоволення від власних зусиль. Вона проявляє високу толерантність і відкритість до відмінностей, розуміючи, що різноманітність збагачує досвід і сприяє особистісному розвитку.

Емоційний інтелект розвивається на високому рівні: дитина може не лише розпізнавати та розуміти свої емоції, але й управляти ними, адаптуючись до різних ситуацій і допомагаючи іншим робити те саме.

Останній рівень у нашому дослідженні є високим, навички *широоти кругозору* на цьому етапі проявляються в такому вигляді: абсолютна відкритість до нових знань і досвіду, легка адаптація до нових ситуацій і завдань. Глибокий інтерес до різних культур, звичаїв та традицій, активне залучення до міжкультурного діалогу та обміну знаннями. Допитливість та креативність виражаються яскраво й різнобічно, що сприяє створенню нових ідей та підходів у навчанні. Дитина впевнено застосовує метод навчання на помилках, використовуючи невдачі як можливості для зростання та самовдосконалення, що робить її засвоєння знань та досвіду ефективнішим та значущішим. Таким чином, наприклад, вона може написати власну історію або створити проєкт, присвячений будь-якій науковій чи соціальній проблемі, як-от: зміна клімату, погана поведінка однолітків, чи несмачна їжа в їдальні.

Виконання завдань своєю чергою відображається через високу ступінь відповідальності й сумлінності. Дитина завжди виконує домашні завдання вчасно і з великою увагою до деталей. Розуміє й цінує важливість дотримання обіцянок і завжди їх виконує. Вона вміє зосереджуватись на завданні протягом тривалого часу, не відволікаючись, і завершує всі розпочаті завдання. Високий

рівень самодисципліни та самоконтролю дозволяє їй ефективно управляти своїм часом і зусиллями, що призводить до високої ефективності в навчанні та інших сферах життя. Таким чином, дитина може взяти на себе відповідальність за організацію шкільного заходу та успішно впоратися з цим завданням.

На цьому етапі *взаємодії з іншими* дитина демонструє високий рівень соціальної компетентності. Вона легко встановлює контакти з новими людьми, є популярною серед однолітків, вміє будувати міцні дружні стосунки. Є активним учасником групи, може брати на себе лідерські ролі, мотивувати інших. Вона вміє адаптуватися до різних соціальних ситуацій, виявляє емпатію і толерантність до інших людей. Тобто дитина може заспокоїти друга, який засмутився через погану оцінку, і запропонувати йому свою допомогу в навчанні.

Регуляція емоцій. Тут дитина демонструє значний рівень емоційної зрілості. Вона може легко ідентифікувати свої емоції, розуміє їх причини й наслідки. Уміє керувати своїми емоціями навіть у складних ситуаціях, зберігаючи спокій і рівновагу. Може бути емпатичною і співчутливою до інших людей, легко входити в контакт з однолітками та дорослими, надавати підтримку і допомогу в складних ситуаціях. Наприклад, дитина може використовувати складні стратегії регуляції емоцій, такі як медитація або ведення щоденника, щоб краще зрозуміти та управляти своїми почуттями. Вона може ефективно вирішувати конфлікти, знаходячи компроміси та досягаючи взаєморозуміння з іншими. Може бути лідером і мотивувати інших, демонструючи високий рівень відповідальності та соціальної свідомості. Вона також здатна оцінювати свої емоції в ретроспективі, аналізуючи свої реакції та роблячи висновки для майбутніх ситуацій.

Залученість у цьому випадку демонструє значний рівень соціальної компетентності. Дитина легко встановлює контакти з новими людьми, є популярною серед однолітків, уміє будувати міцні дружні стосунки. Вона може брати на себе лідерські ролі, мотивувати інших і ефективно організовувати спільну діяльність. Наприклад, може організувати шкільний захід, розподілити

обов'язки між учасниками та проконтролювати виконання завдання. Дитина може виступити посередником у конфлікті між двома друзями, допомагаючи їм знайти компроміс і відновити мирні стосунки. Вона вміє вирішувати складні соціальні ситуації, знаходячи оптимальні шляхи для досягнення спільних цілей. Цей етап характеризується високим рівнем емоційного інтелекту, здатністю до емпатії та взаємної підтримки, а також умінням впливати на соціальну динаміку групи позитивним чином.

Додатковий вимір. Дитина демонструє зріле самоусвідомлення та стабільну самооцінку. Вона глибоко розуміє свої цінності, принципи та життєві цілі, усвідомлюючи свій потенціал та обмеження. Світогляд стає всеохопний, включаючи складні абстрактні поняття та моральні дилеми, дитина може обґрунтовано аргументувати свої погляди та ідеї. Мотивація стає глибоко внутрішньою: дитина не лише ставить перед собою амбітні довгострокові цілі, але й працює над їх досягненням із усвідомленням їхньої значущості для особистого та суспільного розвитку. Вона проявляє високу толерантність і емпатію до інших, розуміючи та цінуючи відмінності, використовуючи їх для збагачення свого власного досвіду. Емоційний інтелект досягає високого рівня: дитина може ефективно управляти своїми емоціями, підтримувати емоційну стабільність у складних ситуаціях і допомагати іншим у регуляції їхніх емоцій, виступаючи як емоційний лідер і підтримка для свого оточення.

Результати констатувального експерименту для визначення рівня сформованості соціально-емоційних навичок учнів 3-4 класів указують на необхідність інтеграції цілеспрямованих програм розвитку соціально-емоційних навичок у навчальний процес. Високий рівень залученості (64,78 %) та відкритості до досвіду (56,88 %) серед учнів свідчить про їхню готовність до активної участі в навчанні та взаємодії з однолітками. Ці якості можуть бути використані для посилення інтерактивних та кооперативних методів навчання, що сприяє активному пізнанню світу та готовності до нових викликів.

Однак, результати також показали, що навички виконання завдань (сумлінність) (49,80 %), взаємодії з іншими (орієнтованість на зовнішній світ)

(48,38 %) та регуляції емоцій (емоційна стабільність) (53,24 %) потребують покращення. Це означає, що необхідно розробити програми, спрямовані на розвиток самоконтролю й відповідальності, включаючи як навчальні, так і позаурочні активності. Залучення батьків до цих програм може сприяти формуванню стійких соціально-емоційних навичок у дітей.

Більшість дітей мають соціально-емоційні навички на достатньому та високому рівні, але все ж важливим є індивідуальний підхід до учнів, які відстають у розвитку цих навичок. Індивідуальні консультації, психологічна підтримка та регулярний моніторинг прогресу можуть стати ключовими елементами в цій роботі. Це особливо важливо в умовах сучасного суспільства, де діти стикаються з високим рівнем стресу та різноманітними соціальними викликами. Докладніше ці результати представлені в табл. 2.2. в розділі 2.1.

2.3. Педагогічні підходи до формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів

Розвиток соціально-емоційних навичок у молодших школярів є ключовим аспектом їхнього всебічного виховання й успішного навчання. Ці навички включають здатність до самосвідомості, емпатії, ефективної комунікації та самоконтролю. У сучасних закладах освіти наголошується на важливості не лише академічних знань, а й розвитку емоційного інтелекту, який сприяє формуванню здорових міжособистісних відносин і сприятливого шкільного середовища.

Цей підрозділ присвячено дослідженню педагогічних умов та методів, які сприяють розвитку соціально-емоційних навичок у молодших школярів. Огляд різноманітних підходів та методик дозволить виявити найбільш ефективні практики, які можуть бути впроваджені в шкільній програмі. Особлива увага приділяється інтеграції соціально-емоційного навчання в повсякденну діяльність школярів та ролі вчителя в цьому процесі.

Метою підрозділу є визначення умов, за яких педагогічні методи можуть стати найбільш ефективними у формуванні соціально-емоційних навичок, а

також аналіз тих чинників, які впливають на успіх цієї роботи. Використовуючи досвід закордонних та вітчизняних освітніх систем, розглядаються інноваційні методи, що враховують індивідуальні особливості учнів і забезпечують їхню активну участь у навчальному процесі.

Згідно з Концепцією Нової української школи, Державним стандартом та Типовими навчальними програмами для початкової школи, виникла нова парадигма освітянських пріоритетів і завдань, що відповідає глобальним тенденціям розвитку демократичного громадянського суспільства. Ця парадигма вимагає нових методичних та технологічних підходів для їх реалізації у шкільному середовищі (Котик & Кежковська, 2020). Однією з особливостей цих новацій є необхідність організації освітнього процесу в початковій школі на основі особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативного та діяльнісного підходів, а також реалізація змісту освіти на інтегрованій основі. У документах не вказано, якому саме підходу слід віддавати перевагу, оскільки вони мають взаємодоповнювати один одного. Крім того, під час упровадження компетентнісного навчання передбачено особливу увагу до розвитку емоційного інтелекту як важливого компонента життєвих або ключових освітніх компетентностей. Емоційний інтелект визначено як наскрізне вміння, що є індикатором сформованих упродовж навчання в школі компетентностей (*Державний стандарт, 2018*).

Особистісно орієнтований підхід – це цілеспрямований, планомірний, спеціально організований педагогічний процес, спрямований на розвиток учня, який має особливі освітні потреби, та формування його як особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів і здібностей. Цей підхід передбачає навчання, де в центрі перебуває особистість дитини, її самобутність і самостійність. Визнання учня з особливими освітніми потребами як особистості, принцип про відсутність бездарних дітей, унікальність кожної дитини – усе це є основою особистісно орієнтованої педагогіки (Губар, 2019). Для забезпечення ефективного формування різних компонентів емоційного інтелекту визначено низку умов, зокрема:

- культивування моральних цінностей, норм комунікативної діяльності та поведінки;
- створення атмосфери доброзичливості й уваги до кожного учня;
- розвиток діалогічного навчального процесу, орієнтованого на здобуття життєвого та комунікативного досвіду через гру та пошукову діяльність;
- створення ситуацій, які сприяють усвідомленню особистісних цінностей учнями, включаючи імітаційно-ігрове відтворення життєвих ролей і ситуацій (Голуб, 2015).

У цих умовах учні отримують більше самостійності, краще усвідомлюють мету та результати своєї праці, розуміючи, що вони є не об'єктом, а суб'єктом навчальної діяльності. Учитель, своєю чергою, виступає як доброзичливий помічник, зацікавлений у долі кожного учня. Таким чином, відбувається переорієнтація учнів від навчання («нехай мене навчать») до учіння («прагну все знати»).

Моніторинг результатів роботи з використанням особистісно орієнтованого підходу в навчанні повинен зосереджуватися не лише на кількості та якості оцінок, отриманих учнями, а передусім, – на характеристиці їхніх інтелектуальних умінь, навичок та творчих здібностей. Відповідно, особистісно орієнтоване навчання виступає загальнодидактичним принципом індивідуального підходу до учнів, забезпечуючи умови для їх повноцінного розвитку (*Особистісно орієнтований підхід до учнів*, 2011).

Упровадження особистісно орієнтованого підходу в навчанні молодших школярів передбачає набуття таких особистісних якостей, як відповідальність, толерантність, саморозвиток, позитивне мислення та відкрите сприйняття світу. Ці характеристики є характерними для осіб, які виявляють високий рівень розвитку емоційного інтелекту.

Компетентнісний підхід в освіті являє собою стратегію, спрямовану на формування в особистості цілісної системи знань, умінь і навичок, необхідних для успішного функціонування в суспільстві. Цей підхід акцентує на досягненні інтегральних результатів навчання, які охоплюють як загальні (базові, ключові)

компетентності, що забезпечують фундамент для подальшого навчання протягом усього життя, так і спеціальні (предметні, професійні, фахові) компетентності, специфічні для певної галузі знань або професійної діяльності.

Загальні компетентності формують універсальні навички, необхідні для адаптації до мінливих умов сучасного світу. Вони поступово ускладнюються і збагачуються на кожному новому етапі освіти. У вищій освіті та професійній підготовці до загальних компетентностей додаються професійні та фахові компетентності, що безпосередньо пов'язані зі спеціалізацією.

У педагогічному дискурсі компетентнісний підхід розглядається як комплексна система поглядів на процеси навчання і виховання. Він містить сукупність взаємопов'язаних понять, принципів і методів педагогічної діяльності, а також визначає цілі, зміст, форми та методи навчання, які відповідають сучасним вимогам до якості освіти (Вітченко & Вітченко, 2019, с. 52-66).

Упровадження компетентнісного підходу в початковій школі для розвитку емоційного інтелекту учнів зображено на рис. 2.2. Головний акцент розміщується на корисності та цінності знань, а також їхньому застосуванні для розв'язання різних комунікативних життєвих ситуацій. Важливим аспектом є сприяння креативному використанню здобутих знань і вмінь, висловлення особистих думок, які формуються на основі різноманітних зовнішніх та внутрішніх стимулів. Створення умов для самостійної навчальної діяльності учнів спрямоване на здобуття необхідної інформації, включаючи аналіз отриманих знань, отриманих завдяки спостереженням за власними та іншими емоціями та поведінкою. Заохочення учнів до вияву ініціативи, самооцінка власних дій і поведінки, а також усвідомлення відповідальності за наслідки своєї активності є ключовими елементами цього процесу.

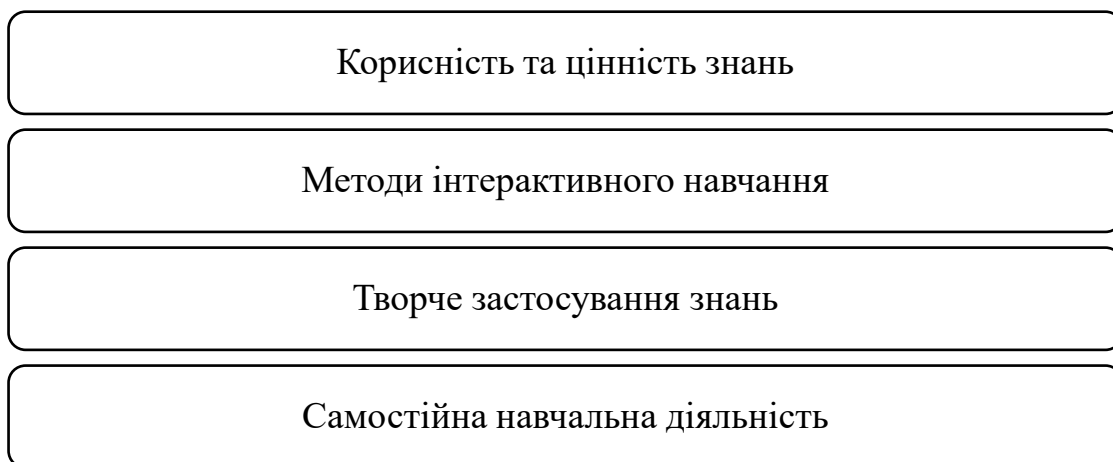


Рис. 2.2. Аспекти розвитку емоційного інтелекту через компетентнісний підхід у початковій школі

Примітка. Складено автором за даними (Кочерга, 2020; Goleman, 2019)

Очікувані результати впровадження компетентнісного підходу для розвитку емоційного інтелекту в початковій школі включають уміння навчатися, керуючись власними емоційними мотивами, здатність до міжособистісної комунікації в різних сферах діяльності, як у реальному, так і у віртуальному середовищах, а також розвиток соціальної, загальнокультурної та здоров'язбережувальної компетентностей. Важливою складовою цих компетентностей є емоційний інтелект, який стимулює розвиток ініціативності та здатності впливати на власні й чужі емоції для ефективної співпраці та лідерства. Компетентнісний підхід органічно поєднується з іншими методологічними підходами (системним, діяльнісним, розвивальним, суб'єкт-суб'єктним тощо), що створює основу для подолання застарілих форм і методів навчання, підвищення навчальної мотивації та інтеграції освітньої, професійної й культуротворчої діяльності.

Головною відмінністю компетентнісної освітньої парадигми є її цільова спрямованість на вищу освіту, ціннісні орієнтири суб'єктів навчання та очікувані результати освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців. В умовах інформаційного суспільства компетентнісно орієнтована вища освіта відмовляється від застарілої практики передавання та відтворення готових знань, спрямовуючи всіх учасників освітнього процесу на досягнення інтегральних

показників особистісного і професійного розвитку, що розуміються як компетентності.

Діяльнісний підхід в освіті – це спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь особистості, застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти та командної роботи, успішну інтеграцію в соціум і професійну самореалізацію. Ідея діяльнісного підходу пов'язана з діяльністю як засобом становлення і розвитку суб'єктності. Це означає, що у процесі та результаті використання форм, засобів і методів освітнього процесу формується особистість, яка обирає, оцінює, програмує та конструює різні види діяльності, що задовольняють її потреби в саморозвитку й самореалізації (*Нова українська школа: основи Стандарту освіти*, 2016).

Проблема діяльності розроблялася у філософії. Завдяки представникам німецької класичної філософії (Г. Гегель, І. Кант, Л. Фейєрбах, Й. Г. Фіхте, Ф. В. Шеллінг) діяльність стала об'єктом наукового інтересу і розглядалася як спонтанна активність свідомості. К. Маркс розвивав концепцію трудової (практичної) діяльності, представляв структуру діяльності та співвідносив її з метою.

Принцип «навчання через діяльність» пропагували американські (Дж. Дьюї (J. Dewey), В. Кілпатрик (W. Kilpatrick), Е. Коллінгс (E. Collings)) та інші досліджували умови ефективного впровадження діяльнісного підходу в навчально-виховний процес школи.

У 2011 році Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392, уперше чітко окреслив необхідність упровадження діяльнісного підходу в освіту. У цьому документі діяльнісний підхід розглядається як рівноцінний компетентнісному й особистісно орієнтованому, що вказує на його значущість в освітньому процесі. У 2016 році концепції діяльнісного підходу були розширені та включені в основи Стандарту освіти як орієнтири змісту освіти Нової української школи, де вони виступають як інструмент

упровадження компетентнісної парадигми освіти та оновленого змісту державних стандартів.

На концептуальному рівні оновлення освітнього процесу на засадах діяльнісного підходу полягає в переорієнтації мети та завдань освіти, що впливає на всі компоненти складної ієрархічної системи шкільної освіти. Кінцевою метою навчання стає формування способу дій. Зміст навчання включає не лише систему знань, а й систему дій, які забезпечують освоєння цих знань. Такий підхід дозволяє засвоювати знання лише шляхом їх активного застосування, оперування ними, як зазначено в Державному стандарті базової й повної середньої освіти.

Результативна складова діяльнісного підходу фокусується на формуванні компетентностей, як ключових, так і предметних. Для опису цих компетентностей використовуються такі поняття: «знає і розуміє» для знаннєвої форми компетентності, яка охоплює фактологічні результати; «уміє і застосовує», «обчислює, аналізує, будує, трансформує» для діяльнісної форми компетентності, що вимагає активної діяльності; «виявляє ставлення й оцінює» для ціннісної форми компетентності.

В оновлених у 2017 році навчальних програмах для початкової та основної школи можна спостерігати домінування діяльнісних результатів над знаннєвими. Учні навчаються не лише знати або розуміти, а й обчислювати, спостерігати, аналізувати, моделювати, досліджувати, фотографувати та працювати в групах. Відбувається збільшення чисельності та варіативності діяльнісних форм організації навчально-виховного процесу, зокрема, екскурсій, демонстрацій, практичних робіт і завдань, дослідницьких та лабораторних практикумів, організації спостережень і міні-проектів.

Побудова сучасних підручників на діяльнісній основі передбачає відповідність запропонованих у них видів діяльності до комплексу спеціально відібраних особистісних якостей учнів. Це посилює розвивальний компонент навчання, забезпечуючи засвоєння не лише формально-логічних, а й оперативних знань – уміння діяти в конкретних ситуаціях для досягнення

поставленої мети. Учні засвоюють зразки міркувань, які застосовуються в різних науках, та беруть участь у методичних ситуаціях, що стимулюють їх до дослідження.

Діяльнісно зорієнтовані завдання моделюють практичні життєві ситуації та мають особливу структуру, яка часто включає різні ілюстративні або умовно-графічні зображення, і задають практичну діяльність. Нові стандарти та програми вимагають від учителів принципово нового підходу до проєктування навчального заняття, орієнтованого на оновлення цілей освіти та переорієнтацію освітнього процесу від пояснювально-ілюстративного до самостійного продуктивного навчання. В умовах браку часу вчителі іноді використовують схему «пояснив, закріпив, перевірів», однак це не повністю відповідає діяльнісному підходу, оскільки діяльнісний підхід в освіті – це не просто сукупність окремих освітніх технологій чи методичних засобів, а методологічний базис, на якому будуються різні системи навчання зі своїми конкретними технологіями, засобами та теоретичними особливостями.

Психолого-педагогічні дослідження сучасних українських вчених стали основою для концепцій розвивального навчання (Белкіна-Ковальчук, 2006), формування розумових дій (Луценко & Шанскова, 2022), розвитку соціально-емоційних навичок (Гринько, Євтухова & Філіпова, 2022) та проблемного навчання (Патійчук, Ткачук & Ціпошук, 2021).

Умовою впровадження діяльнісного підходу в початковій школі для розвитку емоційного інтелекту є виконання робіт та завдань у таких напрямках:

- засвоєння компонентів міжособистісної взаємодії, таких як вибір вербальних та невербальних засобів спілкування, коригування результатів взаємодії та відповідальність за її наслідки;
- використання вербальних і невербальних засобів для досягнення результатів у різних сферах діяльності;
- розвиток уяви, здатність передбачати результати власних дій та виконання самоконтролю й самооцінювання;
- рефлексія щодо методів та умов впливу (Зарицька, 2014).

Отримання очікуваних результатів від застосування діяльнісного підходу передбачає розвиток умінь учнів самостійно здобувати знання та використовувати необхідні інтелектуальні операції. Крім того, це передбачає формування в них високорозвинених навичок ефективної взаємодії з оточенням.

Зростання інтересу наукової спільноти до проблеми комунікації в освіті зумовлене усвідомленням її важливої ролі в розвитку особистості та суспільства. Трансформація поглядів на онтологічні засади людського існування спричинила зміну педагогічних парадигм у напрямі подолання монологічного підходу до комунікації, визнання цінності «Іншого», посилення акценту на ціннісних аспектах навчально-виховного процесу та відновлення уваги до розвитку духовності особистості. Цей процес особливо важливий для української освіти, де протягом тривалого часу домінував авторитарний, монологічний підхід, а досвід демократичної, діалогічної освіти був обмеженим (Прищак, 2011, с. 30-33).

У сучасній українській педагогічній науці спостерігається зростання інтересу до вивчення комунікації в освіті. Це включає дослідження гуманістичних вимірів педагогічної комунікації (І. Бех, І. Зязюн), комунікації в педагогічному процесі (Н. Волкова, О. Коваленко), комунікативної компетентності педагога (І. Зязюн, С. Максименко, С. Сисоєва), діалогічності у процесі педагогічної комунікації (О. Балл, О. Нікуленко, Г. Салашенко), педагогічної взаємодії (Л. Велитченко, І. Зязюн), психологічних засад педагогічної комунікації (І. Бех, О. Балл) та розвитку особистості в процесі спілкування (Н. Кордунова, В. Любашина, Н. Хомутиннікова). Однак, дослідники переважно зосереджують свою увагу на окремих аспектах проблеми педагогічної комунікації, а комунікативний підхід досліджується переважно в контексті вивчення мови як способу наближення навчального процесу до реального спілкування.

Комунікативний підхід спрямований на виховання в учнів навичок успішного використання мови у процесі навчальних та комунікативних

взаємодій, сприяє набуттю важливого досвіду обміну інформацією, думками та емоціями (Масюк, 2022).

Зміни в організації навчання на інтегрованій основі з метою розвитку емоційного інтелекту можуть бути описані відповідно до дослідження Калошина, Безносюка та Лемешка (2018):

- використання змісту різних освітніх галузей в межах однієї теми дослідження, сприяючи формуванню ціннісного ставлення до предмета чи явища, а також стійкого пізнавального інтересу та мотивації для подальших досліджень;
- застосування знань, умінь та навичок із суміжних дисциплін, наприклад, включення музичного та образотворчого мистецтва в художню роботу або елементи хореографії, для розвитку творчої діяльності та розуміння впливу емоцій на активність;
- об'єднання знань, умінь та навичок у єдине ціле, наприклад, під час сприймання музики, образотворчого мистецтва та ліричної поезії, для глибшого розуміння способів виявлення емоцій, почуттів та настрою;
- дослідження теми з різних перспектив, використовуючи різні освітні галузі (соціальну, здоров'язбережувальну, мовно-літературну), що сприяє впливу настрою та емоцій на здоров'я та ефективність спілкування;
- інтеграція різних видів діяльності, таких як ігрова та предметно-практична, з використанням малювання, інсценізації, хорового співу та танцю, що сприяє активній міжособистісній взаємодії між учнями, а також рефлексії через заповнення щоденника вражень.

В Україні, так само як і в усьому світі, штучний інтелект набуває популярності. Серед його переваг виділяють швидкість, об'єм та точність обробки інформації, можливість доступу в некомфортних для людини місцях, відсутність потреби в основних ресурсах, таких як сон і їжа. Це унеможливорює виникнення помилок унаслідок перевтоми, дозволяє виконувати завдання, які раніше вважалися виключно людськими, а також забезпечує діагностику захворювань і багато іншого. Однак, відзначається тим, що, навіть у порівнянні

із пристроями та штучним інтелектом, люди мають свою унікальність, яка виявляється в здатності до співпереживання, радості від спільної діяльності, творчого підходу до розв'язання завдань та щирого обміну думками. Ці аспекти є важливими для соціуму, але наразі залишаються недосяжними для будь-якого чатбота або робота, оскільки, як відомо, головний ключ до успіху в будь-якій діяльності – це людський фактор.

Покоління Альфа виявляє менше ініціативи в докладанні зусиль для адаптації до сучасного інформаційного простору. Ці діти легко засвоюють та сприймають цифрову інформацію, адаптуються до технічних нововведень і використовують їх у різних цілях. Однак, вони можуть недооцінювати кількість часу, витраченого на ці захоплення, та відчувати надмірну потребу в роботі з електронікою. Завдяки обмеженому реальному соціальному досвіду й адаптації до інформаційного суспільства, ці діти також можуть потрапити під негативний вплив мережі. Отже, на фоні швидкої адаптації до цифрового оточення, важливо підкреслити значення розвитку соціально-емоційних навичок для молодших школярів і їхнього майбутнього (Carter, 2016).

Останнім часом в українській педагогіці велика увага приділяється пошуку оптимальних шляхів реалізації нових освітніх завдань. За результатами аналізу науково-методичної літератури можна зробити висновок, що формування базових компетентностей молодших школярів залежить від зовнішніх та внутрішніх умов, а також усвідомленого чи неусвідомленого сприйняття інформації й залучення до конкретних видів діяльності. Процес формування компетентностей учнів початкової школи виявляється складним, що обумовлює необхідність визначених педагогічних умов. Ми підтримуємо погляд науковців, які розглядають педагогічні умови як систему форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, необхідних для досягнення конкретних педагогічних цілей.

Педагогічні умови являють собою структурну оболонку педагогічних технологій чи моделей і визначаються як сукупність організаційних форм, методів, прийомів та засобів, які координують навчальний і виховний вплив на учнів для мотивації та стимулювання ефективного саморозвитку. Педагогічні

умови спрямовані на розвиток професійно-важливих особистісних здібностей, якостей і базових компетентностей та сприяють цілісному становленню особистості учнів (Скачкова, 2019).

Педагогічні умови для формування особистості учня початкових класів можуть бути розділені на кілька аспектів, ураховуючи вихованість, оточення та самоосвіту. Щодо вихованості, важливим елементом є поетапна реакція та аргументація конкретного випадку. Систематичний аналіз яскравих та нетипових прикладів сприяє розвитку аргументованості та впливає на емоційно-почуттєву сферу учня. Оточення включає вплив родини та однолітків. Родинна атмосфера та взаємодія з однолітками можуть значно впливати на формування особистості учня. Тут важливо створити сприятливі умови для соціального розвитку та взаємодії. Самоосвіта включає створення умов для добровільної самостійної навчальної діяльності. Учень сам визначає предмет та обсяг самоосвіти, що позитивно впливає на внутрішні пізнавальні й соціальні мотиви. Педагог, у таких умовах, має сприяти формуванню в учня потреб, мотивів та способів самоосвіти, а також демонструвати зв'язок між самоосвітою та шкільним навчанням (Галузьяк, 2001).

Важливо відзначити, що сучасний педагог вже не є гуру, який транслює нові знання. Фактично, це наставник, здатний організувати процес пізнання учнів та, ураховуючи поточну ситуацію, допомагати дитині подолати стресові стани й освоювати свої емоції та думки. Упровадження СЕЕН у закладах загальної середньої освіти передбачає нові ролі для педагогів, такі як роль ментора, до якого діти можуть самостійно звертатися для вивчення тем, що стосуються їхніх переживань чи емоційного стану. Цей процес взаємодії включає передачу знань, навичок та вмінь від більш досвідченої особи до менш досвідченої, наприклад, щодо опановування емоцій чи застосування тілесно-орієнтованої практики. Ще одна роль педагога – це фасилітатор, який використовує колективний інтелект та вміє керувати груповою динамікою, роблячи процес більш ефективним. Фасилітатор відповідає за здатність групи до конструктивної дії, усвідомлюючи проблему, емоційно залучаючись до неї та

діючи вміло. Це модель усвідомленості, співпереживання й ефективної залученості, яка може призвести до найкращих результатів для особистості та її оточення. Отже, основна модель СЕЕН-педагога в умовах посилення соціально-педагогічного аспекту освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти під час воєнного стану в Україні полягає в спрямуванні учнів та наданні їм підтримки у втіленні їхніх намірів. Це передбачає спрямування процесу та підтримку, а не вказівки, щоб допомогти їм навчатися на власних ідеях, помилках та одне в одного (Лещенко, 2022).

СЕЕН ґрунтується на педагогічній моделі, яка передбачає, що учні, вивчаючи кожну компетентність, проймають три рівні усвідомлення (рис. 2.3). Ключовою ідеєю є те, що еволюція особистих цінностей та формування міцних рис характеру стає можливою не лише за допомогою набуття знань, але й через їх внутрішнє осмислення та глибоку інтерналізацію (Столяренко & Палилюлько, 2023). На першому, рівні здобутих знань, учні вчать через прослуховування, читання, обговорення, дослідження та практику. На цьому етапі вони отримують основну інформацію та досвід, пов'язані з компетентностями, розвивають глибоке розуміння кожної з них.

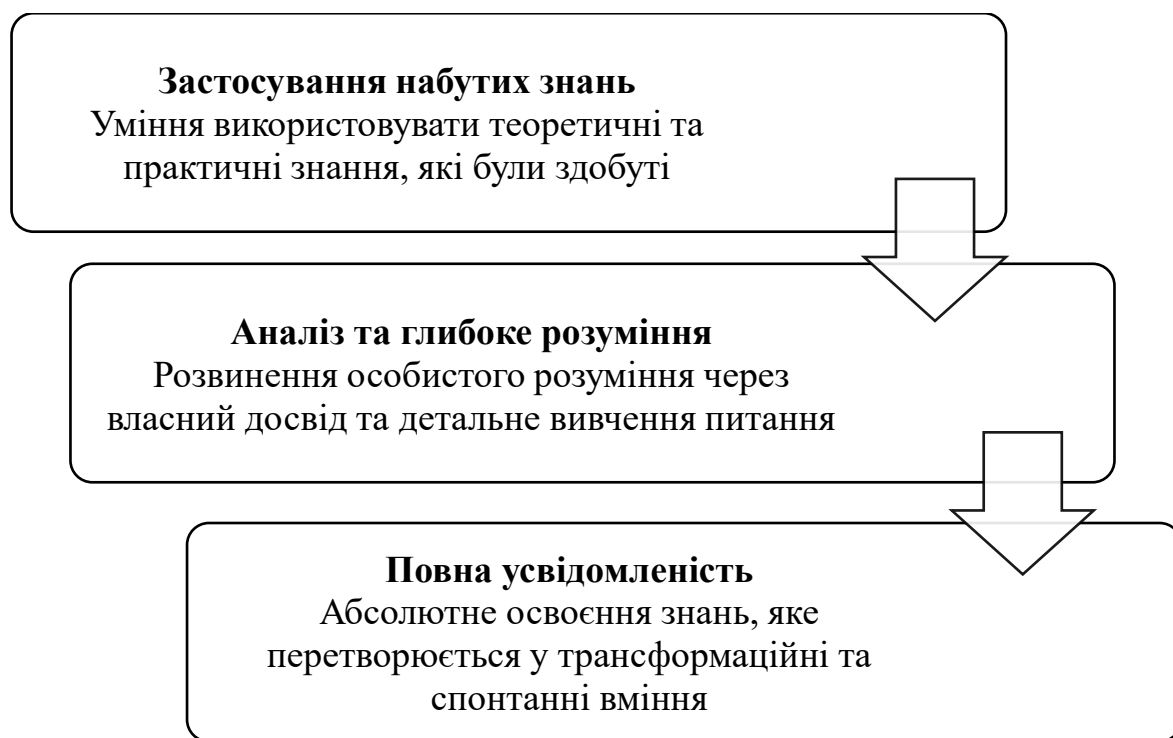


Рис. 2.3. Рівні усвідомлення педагогічної моделі СЕЕН

Примітка. Складено автором за даними (Елькін, 2023).

Перший рівень знань є важливим, але сам по собі недостатнім, оскільки це лише накопичені факти, які ще не перетворені на особистісний рівень. Для ефективного освоєння матеріалу учнів важливо підштовхувати використовувати критичне мислення та досліджувати теми з різних поглядів, адаптуючи їх до власних життєвих ситуацій. Це призводить до формування другого рівня – критичного осмислення, де учні розвивають особисте розуміння теми та співвідносять знання з власним життєвим досвідом. Ці знання стають особистими для учнів. У програмі СЕЕН кожен урок включає «вправи для осмислення», які сприяють розширенню горизонтів сприйняття. Хоча на початку вони можуть виглядати нестійкими, повторення допомагає закріпити їх як сильні сторони та особистісні риси у глибшому розумінні. Для утвердження цих осмислень важлива роль відводиться використанню рефлексивних практик учителем. Завдяки цим етапам діти поступово переходять на рівень утіленого розуміння. Критичне мислення виявляється ключовим для успішного засвоєння знань на всіх етапах. Ця педагогічна модель передбачає, що учні вивчають питання самостійно, не обмежуючись жорсткими інструкціями, і роль учителя полягає в полегшенні процесу навчання, а не лише в наданні інструкцій. Учні стимулюються розвивати самостійне мислення та ставити питання, що є найкращим шляхом досягнення всіх трьох рівнів розуміння.

Для сприяння легшому засвоєнню та внутрішній адаптації знань і навичок молодших школярів на кожному рівні розуміння у програмі СЕЕН визначено чотири ключові навчальні траєкторії (рис. 2.4.). Ці траєкторії являють собою компоненти освітнього процесу, які чітко визначають напрями вивчення, критичного оцінювання та внутрішнього усвідомлення різноманітних тем і навичок соціально-емоційного й етичного навчання. Вони отримали назву «навчальні траєкторії» через свою важливість у структурі програми, яка повинна бути чітко видимою і «прокладеною» через усю програму, дозволяючи учням поступово укладати знання та розуміння на міцну основу.



Рис. 2.4. Ключові навчальні траєкторії

Примітка. Складено автором за даними (Елькін, 2023).

Ключова навчальна траєкторія, зосереджена на критичному мисленні, є невід’ємною складовою програми СЕЕН на всіх її етапах. У межах цього навчання критичне мислення не лише розглядається як ключовий елемент дослідження тем і процесів, але й використовується як інструмент для розвитку ширшого світогляду. Логічні міркування, різноманітні погляди, діалоги та обговорення є важливими компонентами, які сприяють глибшому зануренню у зміст навчання. Важливість критичного мислення в СЕЕН полягає в тому, що формування емоційної та етичної грамотності, пропонуване цією програмою, можливе лише через глибоке внутрішнє розуміння, що відображає як особистий досвід, так і реалії зовнішнього світу.

Цей підхід до навчання заохочує учнів не лише до аргументованого викладу своїх поглядів, але й до активної участі в раціональних дискусіях. Процес дослідження передбачає формулювання адекватних запитань, що сприяє розвитку навичок розв’язання проблем, а не обмежується пошуком готових відповідей. Однією з ключових складових критичного мислення є виховання «епістемологічного смирення», яке проявляється у відкритості до власних помилок та розумінні того, що будь-яке знання є частковим і завжди може бути доповнене новою інформацією та різними думками.

Цей аспект критичного мислення сприяє об'єктивним діалогам, обговоренням та дебатам, уникаючи надмірної емоційності. Часто емоційні сплески можуть перешкоджати ефективному обговоренню, особливо коли учасники занадто впertі у своїх поглядах або не бажають приймати іншу думку. Саме через визнання того, що знання ніколи не є абсолютним, а процес навчання безперервний, програма СЕЕН надає учням можливість розвивати гнучкість у мисленні та готовність до адаптації в умовах постійних змін.

Для НУШ розвиток критичного мислення визнається одним із ключових завдань, яке щоденно стоїть перед кожним учителем. Володіння навичкою критичного мислення дозволяє особі приймати обґрунтовані та важливі рішення як в особистому, так і в суспільному житті. Зокрема, уміння аналізувати інформацію, урахувувати різні погляди, об'єктивно оцінювати події, аналізувати дані та вміння «жити» в медійному просторі стали важливими навичками для сучасної людини ХХІ століття, як указують І. Котяш та Ю. Федорова (2020).

Характеристикою сильного демократичного суспільства виступає наявність критичного мислення у його громадян. НУШ визначає для себе завдання впровадження у шкільну систему навчання завдань розвитку критичного мислення, що формується через дослідження й вивчення різних галузей знань. Це сприяє рефлексії та висловленню власних суджень, а також розвиває здатність виражати і відстоювати власні думки, що є ключовим елементом формування сучасної особистості. Зазначається, що особистість, яка розвинула критичне мислення та висловлює власне «Я», менше схильна до маніпуляцій. Такий підхід суперечить ідеологічним методам освіти, що домінували в освітій системі колишнього СРСР. Особистість, яка не може висловлювати власні думки та розмірковувати глибше, ризикує узяттям на себе стереотипних ідеологічно обумовлених поглядів.

Друга ключова навчальна траєкторія в програмі СЕЕН – це рефлексивні практики. Ці активності передбачають не лише передачу знань, але й глибоке вивчення внутрішніх переживань учнів з метою отримання глибшого особистого розуміння й засвоєння навичок і тем, які обговорюються на уроках. Рефлексивні

практики охоплюють різноманітні вправи, де учні стають учасниками власного навчання, активно залучаючись до власних емоцій та роздумів. Наприклад, учні можуть виконувати вправи, спрямовані на увагу до власного тіла та дихання, реєстрацію коротких думок та емоцій, а також аналіз їхнього впливу на фізичне та психічне самопочуття. Одним із ключових аспектів рефлексивних практик є вміння учнів аналізувати та розуміти тему з різних перспектив. Обговорення питань зі стійкою увагою та вивчення їх із зацікавленістю розширює спектр розуміння теми та сприяє розвитку критичного мислення. Рефлексивні практики можуть бути віднесені до двох основних категорій: емоційно-фізичні та аналітичні. Перші допомагають учням пізнавати власні емоції й тілесні відчуття, тоді як другі розвивають їхню здатність до аналізу та критичного мислення. Важливо відзначити, що рефлексивні практики виступають не лише інструментом для отримання глибоких знань, але й сприяють переходу від поверхневого розуміння до критичного осмислення та втіленого розуміння. Ці практики можуть бути сприйняті як своєрідна «світська медитація» чи вправи на цілеспрямованість уваги, залежно від підходу та поглядів кожної конкретної школи на ці методики. Такий підхід дозволяє учням не лише засвоювати знання, а й виробляти навички самовідчуття, що стає важливим елементом формування цілісної особистості (Елькін, 2023, с. 38-47)

Третя ключова навчальна траєкторія в програмі СЕЕН – науковий підхід. Ураховуючи акцент СЕЕН на етичному розвитку через виховання емоційної грамотності, важливо, щоб учителі та учні отримали базове наукове підґрунтя для розуміння емоцій та інших аспектів програми. Науковий підхід у даному контексті передбачає освіченість учасників навчального процесу з основ наук, таких як біологія, психологія та нейробіологія. Це створює фундаментальну основу для розуміння та аналізу емоцій, поведінки та етичних аспектів. Важливо відзначити, що вчителі не обов'язково повинні бути експертами в усіх цих областях, оскільки програма надає додаткові матеріали для пояснення контексту. Знайомство з науковими основами допомагає створити глибше розуміння механізмів емоційної реакції та їх впливу на етичне рішення. Це не лише сприяє

вивченню програми, але й збільшує мотивацію для осмислення матеріалу через науковий погляд. Зокрема, такий підхід підтримує розвиток критичного мислення, оскільки наука ґрунтується на емпіричних даних та встановлених закономірностях. Важливою перевагою наукового підходу є можливість розглядати соціально-емоційні та етичні теми з різних перспектив, сприяючи створенню цілісного підходу до їх вивчення. Такий підхід робить внесок у формування наукової грамотності учнів та педагогічного колективу, розвиваючи їхню здатність розуміти інформацію та аналізувати її з погляду на наукові принципи.

Четверта і завершальна ключова навчальна траєкторія в програмі СЕЕН – активне навчання. Вона визначається як стратегії та методи, які активно залучають учнів у процес вивчення матеріалу, сприяючи їхній активній участі замість пасивного сприйняття інформації. Активне навчання охоплює різноманітні методи, такі як групові проєкти, обговорення, творче вираження, громадські ініціативи та екологічне навчання. Ці види діяльності дають можливість учням безпосередньо випробовувати й досліджувати вивчений матеріал на практиці, брати участь у вправах, що дозволяє подальше обговорення та аналіз. Активне навчання не лише допомагає учням закріплювати отримані знання, але й сприяє розвитку їхніх аналітичних і творчих здібностей. Воно підсилює взаємодію між учнями, стимулює критичне мислення та сприяє формуванню навичок співпраці. Такий підхід забезпечує взаємодію між усіма попередніми траєкторіями, дозволяючи учням не лише отримати інформацію, але й активно застосовувати її на практиці. Активне навчання, як завершальний етап, допомагає учням не лише засвоювати знання, але й ставити їх у контекст реального життя, що сприяє глибшому розумінню та узагальненню отриманих навичок і знань. Такий підхід підсилює інтеграцію соціально-емоційного та етичного навчання в повсякденне життя учнів, готуючи їх до подолання подальших викликів та сприяючи їхньому взаєморозумінню в суспільстві.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було досліджено ключові соціально-емоційні навички молодших школярів, зосереджуючись на різних аспектах їхнього розвитку та формування. Було опитано 494 учні 3-4 класів віком від 8 до 10 років, з метою визначення рівня сформованості 17 навичок, які були об'єднані в п'ять вимірів і один додатковий. Ці виміри включають пізнавальний, виконавчий, соціальний, емоційний і кооперативний аспекти, що дозволяють всебічно оцінити розвиток навичок, необхідних для успішної соціалізації та навчання.

Мета дослідження полягала у створенні науково обґрунтованої основи для розробки ефективних програм, які би сприяли всебічному розвитку учнів та їх підготовці до успішного життя в сучасному суспільстві. Для досягнення цієї мети ми використали чотирирівневу шкалу для оцінки рівня сформованості соціально-емоційних навичок, де кожен учень отримував від 0 до 20 балів, що дозволяло розподілити їх на чотири групи відповідно до рівня розвитку їхніх навичок.

На початковому рівні (0-5 балів) учні демонстрували значні труднощі у взаємодії з оточенням. Вони характеризувалися низьким рівнем самоконтролю, підвищеною тривожністю та неадекватними реакціями на стресові ситуації, що свідчило про слабкі або відсутні навички співпраці та комунікації. На середньому рівні (5-10 балів) учні демонстрували базові навички соціально-емоційної компетентності, однак їх поведінка була непослідовною й залежала від зовнішніх обставин. Хоча вони були здатні до певної міри контролювати свої емоції, у складних ситуаціях у них виникали труднощі.

Учні з достатнім рівнем соціально-емоційних навичок (10-15 балів) ефективно взаємодіяли з оточенням, демонстрували здатність контролювати свої емоції та адекватно реагувати на стресові ситуації. Вони активно використовували навички співпраці та комунікації, проявляли відповідальність та самодисципліну. На високому рівні (15-20 балів) учні впевнено взаємодіяли з оточенням, демонстрували високий рівень самоконтролю та емоційної

стабільності. Вони активно проявляли ініціативу, лідерські якості та готовність допомагати іншим.

Констатувальна діагностика, проведена за авторською методикою, виявила високий рівень залученості (64,78 %) та відкритості до досвіду (56,88 %) серед учнів, що свідчить про їхню готовність до активної участі в навчальному процесі та взаємодії з однолітками. Це важливі якості, які сприяють активному пізнанню світу та готовності до нових викликів. Також учні продемонстрували високий рівень креативності та толерантності, що є критично важливими для подальшого навчання та розвитку.

Проте, результати дослідження також указують на необхідність вдосконалення певних навичок. Наприклад, середній рівень сумлінності та співпраці демонструють лише 38 % учнів, що вказує на потребу в додаткових корекційних програмах для покращення цих компетентностей. Також було виявлено, що 42 % учнів мають труднощі в емоційній стабільності та регуляції своїх емоцій, що може впливати на їхню здатність до ефективної комунікації та самоконтролю.

Методи дослідження, що включали опитування та спостереження, дозволили отримати дані щодо соціально-емоційного розвитку дітей. Використання 4-рівневої шкали для оцінки дозволило розподілити учнів на групи відповідно до рівня розвитку їхніх навичок, зокрема 15 % учнів виявилися на початковому рівні, що характеризується значними труднощами у взаємодії з оточенням та підвищеною тривожністю.

Загалом, результати дослідження підкреслюють важливість системного підходу до розвитку соціально-емоційних навичок у молодших школярів, включаючи координацію зусиль школи, родини та суспільства в цілому. Це створить оптимальні умови для всебічного розвитку дітей, підвищуючи їхню готовність до успішної адаптації в сучасному суспільстві. Також досліджено різні аспекти соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН), зосереджуючись на розвитку критичного мислення, екологічному навчанні, творчому самовираженні та проєктах громадянського залучення. Установлено, що ключова

траєкторія навчання, спрямована на розвиток критичного мислення, не лише сприяє логічним міркуванням та аналізу інформації, але й стимулює формування ширшого світогляду, що є невід'ємною складовою розвитку особистості учнів.

Навчання, що базується на критичному мисленні, дозволяє учням брати участь у раціональних дискусіях, що підвищує їх здатність висловлювати та захищати власні погляди. Це, своєю чергою, сприяє їх адаптації до різних життєвих ситуацій, розвиваючи навички аргументації та самостійного прийняття рішень. Також упровадження рефлексивних практик допомагає учням глибше зрозуміти власні емоції та переживання, що сприяє їх самопізнанню й самореалізації. Екологічне навчання та проекти громадянського залучення підкреслюють важливість усвідомлення екологічних проблем та відповідального ставлення до суспільства.

Таким чином, усе вище викладене демонструє важливість інтегрованих методів навчання для всебічного розвитку учнів, підкреслюючи значення критичного мислення, творчості та соціальної активності у формуванні їх компетентностей.

Зміст розділу висвітлено в таких публікаціях автора (Мороз, 2024б; Мороз 2024в; Мороз 2025б).

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

3.1. Програма експериментальної роботи

Під час експерименту ми прагнули визначити, які педагогічні підходи та методи є найбільш ефективними для розвитку соціально-емоційних навичок у молодших школярів, а також яким чином ці навички впливають на їхній навчальний процес і загальний розвиток, що є актуальним у процесі виховання і навчання дітей у сучасній школі України, зокрема й в умовах воєнного конфлікту.

Дослідження з теми формування соціально-емоційних навичок у школярів молодшого віку було розпочато в жовтні 2022 року, а його завершення відбулося в червні 2024 року, коли розпочалася робота над супровідними документами. З перших днів відбувалося активне вивчення наукових праць та досліджень з проблеми формування соціально-емоційних навичок у дітей молодшого шкільного віку. Такий підхід дав змогу глибше зрозуміти концептуальні засади, які лежать в основі нашого дослідження, а також урахувати напрацювання попередніх науковців для кращої організації експериментальної роботи.

У межах дослідження було проведено констатувальний експеримент, спрямований на вивчення наявного рівня соціально-емоційних навичок у учнів 3-4 класів. До експерименту залучили 25 закладів освіти Сумської ОТГ, зокрема в ССШ №1, №7 №9, №17, №25; ЗЗСО №2, №3, №10, №12, №13, №15, №19, №21; ЗОШ №4, №5, №8, №22, №24, №27 та СПШ №11, №14.

Дослідження також охоплювало Піщанську ЗОШ, Верхньо-Піщанську ЗОШ, Великочернечинський ЗЗСО та Стецьківський ЗЗСО. А опитування проводилося серед 494 учнів-респондентів віком 8-10 років. Опитування також проводилося серед їхніх батьків та вчителів, щоб отримати багатосторонній погляд на рівень сформованості соціально-емоційних навичок. Такий підхід

дозволив не тільки оцінити поточний стан розвитку цих навичок у молодших школярів, але й виявити ключові проблеми та виклики, з якими стикаються діти, їхні родини та педагоги в процесі формування соціально-емоційних компетентностей.

У межах дослідження було проведено констатувальний експеримент, спрямований на вивчення наявного рівня соціально-емоційних навичок у учнів 3-4 класів. До експерименту залучили 25 закладів освіти з усього міста, а опитування охопило 494 учнів-респондентів віком 8-10 років. Опитування також проводилося серед їхніх батьків та вчителів, щоб отримати різнобічний погляд на рівень сформованості соціально-емоційних навичок. Такий підхід дозволив не тільки оцінити поточний стан розвитку цих навичок у молодших школярів, але й виявити ключові проблеми та виклики, з якими стикаються діти, їхні родини та педагоги в процесі формування соціально-емоційних компетентностей.

Зібрані дані констатувального експерименту стали важливою основою для вибору необхідних педагогічних підходів та вправ, які були впроваджені на наступному етапі експерименту. Ці вправи та методики були спрямовані на розвиток соціально-емоційних навичок і були застосовані на базі Сумського ЗЗСО № 13 у 4-А та 4-Б класах і Сумського ЗЗСО № 15 у 3-А та 3-Б класах. У 3-А та 4-А класах було впроваджено спеціально розроблені педагогічні підходи, тоді як у 3-Б та 4-Б класах жодного впливу не здійснювалося. Це дозволило порівняти результати між класами, де було застосовано ці підходи, і класами, де методики не впроваджувалися.

Після завершення експерименту було проведено додаткове опитування серед 120 учнів цих класів, яке показало, що рівень сформованості соціально-емоційних навичок був значно вищий у тих класах, де педагогічні підходи застосовувалися. Ці вправи були ретельно підібрані для стимулювання виділених нами сімнадцяти навичок, таких як: допитливість (цікавість до ідей, любов до навчання, розуміння й інтелектуального освоєння, допитливий склад розуму), толерантність (відкритість до різних поглядів, поціновування розмаїття, інших культур і народів), креативність (придумування нових способів робити чи

обмірковувати різні речі через дослідження, навчання на помилках, осмислення та візію), які ми віднесли до виміру широти кругозору.

Подані нижче три навички ми систематизували у вимір сумлінності:

- відповідальність, яка включає такі фактори, як, здатність виконувати зобов'язання, пунктуальність і надійність;
- самоконтроль, тобто здатність не відриватися, уникати раптових поривань і зосереджуватися на поточному завданні для досягнення особистих цілей;
- наполегливість, що передбачає виконання завдань неухильно та повністю.

Так само, вимір взаємодії теж налічує три навички, а саме: товариськість, упевненість та енергійність. Розкриваючи їхню сутність, ми вкладаємо в них такий сенс, як: здатність зближуватися з іншими людьми (друзями та незнайомими), а також ініціювати й підтримувати соціальні зв'язки в товариськості. Здатність упевнено озвучувати власні думки, потреби й почуття та справляти соціальний вплив в упевненості в собі, а також здатність робити щоденні справи енергійно, завзято й навіть спонтанно, є складниками енергійності.

До виміру емоційної стабільності входять такі навички, як: стресостійкість (здатність ефективно контролювати власну тривожність і спокійно розв'язувати проблеми, без зайвої напруги та стресу), оптимізм (позитивні й оптимістичні очікування від себе і життя загалом), контроль над емоціями (володіння ефективними стратегіями для врегулювання перепадів настрою, злості та роздратування на тлі засмученості, розчарувань).

Співпереживання, довіра та взаємодія складають вимір залученості. Сюди входять такі критерії, як: здатність до емпатії, розуміння інших, турбота про їхній добробут і, як наслідок, поціновування близьких стосунків і докладання зусиль для їхнього підтримання, припущення, що інші люди загалом мають добрі наміри, та здатність прощати тих, хто вчинив погано, життя в гармонії з іншими, поціновування взаємозалежності між усіма людьми.

До додаткового виміру ми віднесли навички:

- мотивація досягати – установлення високих стандартів для себе й докладання зусиль для їхнього досягнення;
- самоефективність – стійка віра у власну здатність виконувати завдання й досягати цілей.

Протягом цього етапу ми спостерігали за учнями, аналізуючи, як змінилася їхня поведінка та взаємодія в різних навчальних ситуаціях.

Систематичне спостереження стало важливою частиною дослідження, оскільки дозволило виявити позитивну динаміку в підвищенні рівня соціально-емоційних навичок. Завдяки регулярному застосуванню цих вправ та завдань учні почали проявляти більшу емоційну стійкість, розуміння власних та чужих емоцій, а також покращилася їхня здатність до співпраці з однолітками й учителями. Це свідчить про ефективність розроблених методик і їх потенціал для подальшого використання в освітньому процесі.

Проведення констатувального експерименту в такій кількості закладів освіти мало важливе значення для досягнення репрезентативності й об'єктивності отриманих даних. Участь шкіл із різними освітніми підходами, соціально-економічними умовами та типами навчальних програм дозволила забезпечити різнобічне охоплення учнівського контингенту. Це, своєю чергою, допомогло уникнути однобоких висновків і отримати повну картину того, як різні чинники можуть впливати на формування соціально-емоційних навичок.

Крім того, така варіативність закладів освіти дозволила оцінити ефективність запропонованих вправ у різних освітніх середовищах – від спеціалізованих шкіл до загальноосвітніх, у тому числі шкіл із поглибленим вивченням окремих предметів і закладів освіти, розташованих у сільській місцевості. Це дало змогу дослідити, як соціально-емоційні навички формуються в різних групах дітей, зважаючи на особливості навчального середовища, і виявити, які педагогічні підходи та методи виявляються найбільш ефективними в різних умовах.

Таким чином, у межах експерименту було залучено широкий спектр закладів освіти, що дозволило отримати репрезентативні дані для вивчення процесу формування соціально-емоційних навичок серед учнів молодшого шкільного віку.

Кожен день ми розпочинали з ранкової зустрічі, де учні мали можливість ділитися своїми враженнями, настроєм і щоденними новинами. Ранкова зустріч – це щоденний структурований збір учнів, який триває 20-25 хвилин та спрямований на створення позитивної атмосфери в класі на весь день. Тематика зустрічей може варіюватися від запланованих тем дня чи тижня до інформаційних зустрічей, що забезпечують обмін знаннями й актуалізацію вивченого матеріалу.

Основні завдання ранкової зустрічі:

- налаштувати учнів на конкретну тему;
- перевірка або актуалізація рівня знань;
- створення позитивної емоційної атмосфери для навчання.

Ранкова зустріч складається з чотирьох ключових компонентів:

1. Вітання – допомагає створити атмосферу дружби та єдності, налаштовує на позитивну роботу протягом дня.
2. Групове заняття – сприяє формуванню відчуття єдності через пісні, ігри, завдання без елементів суперництва, пов'язані з навчальною програмою.
3. Обмін інформацією – розвиває навички спілкування, підтримує емоційний зв'язок між учнями та сприяє формуванню дружнього колективу.
4. Щоденні новини – включають різноманітні завдання, такі як оголошення теми уроку, перегляд розкладу або коментування письмового оголошення.

Такі зустрічі є важливим елементом для розвитку співпраці, емоційного інтелекту та навичок роботи в команді. Вони допомагають дітям застосовувати отримані знання на практиці.

У навчальному процесі ми приділили велику увагу інтерактивному навчанню, де учні виконують цікаві завдання, що одночасно тренують їхню пам'ять, розвивають дрібну моторику та стимулюють творче мислення. Таке

поєднання гри та навчання сприяє тому, що діти із задоволенням ведуть «Щоденник вдячності» та «Творчий зошит», виражаючи свої думки та почуття.

На нашу думку, важливим є вчити дітей тому, що помилки – це природна частина не тільки навчання, але й життя. Варто демонструвати, що й самі вчителі або наставники можуть зробити помилку, і тим самим допомогти дітям навчитися робити висновки з власних помилок. Важливим є вислухати відповідь кожної дитини й завжди уточнювати її думку, аби в учня була можливість висловитися повністю. Ми це робили у процесі виконання такої вправи, як «Розмова в колі». Це дозволяє дітям повторно осмислити свій шлях до відповіді та знайти більш точне рішення. Хоча цей процес може бути тривалим, але він допомагає учням ставитися до помилок спокійно, сприймаючи їх як досвід і невіддільну частину життя.

Не менш важливим аспектом у нашій роботі є співпраця з батьками. Ми підтримуємо зв'язок «учитель – учень – батьки», що включає індивідуальні бесіди, консультації, класні батьківські збори, анкетування та активну участь батьків у класних заходах. У результаті такої співпраці в більшості учнів підвищився рівень сформованості моральних, етичних, естетичних та інших важливих якостей.

Розглянемо вправи та завдання, які були використані для розвитку соціально-емоційних навичок. Було обрано три предмети з огляду на їхню інтерактивну природу: «Математика», «Українська мова» та «Я досліджую світ». Протягом дня нами також було використано низку загальних вправ. Вважаємо за доцільне почати з висвітлення загальних вправ, а потім окреслити практику роботи в класі.

«Вправа на глибоке дихання» спрямована на розвинення контролю над емоціями та стресостійкості. Ця техніка була детально описана в роботах Дж. Кабат-Зінна, зокрема в праці «Повна катастрофа життя: використання мудрості вашого тіла та розуму для подолання стресу, болі та хвороби» (Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness)

(1990). Дж. Кабат-Зінн також є засновником програми зниження стресу на основі усвідомленості (MBSR). Хоча спочатку MBSR була спрямована на дорослих, згодом методика адаптувалася для використання з дітьми та підлітками в закладах освіти (Paulus, 2015). Це одна з основних технік усвідомленості (майндфулнес), яка спрямована на заспокоєння нервової системи й покращення емоційного стану. Ця техніка допомагає людині зосередитися на своєму диханні, знижуючи рівень стресу та тривоги.

Вправи на глибоке дихання почали активно використовуватися в школах у 1980-1990-х роках, коли в США і Європі зросла популярність методик на основі усвідомленості. Ці методики стали частиною програм, спрямованих на покращення психічного здоров'я учнів та розвитку навичок саморегуляції.

З початку 2000-х років програми, засновані на усвідомленості, почали широко застосовуватися в школах для підтримки емоційного розвитку дітей. Зокрема, програма «MindUP» (створена Голді Хоун (G. Hawn) у 2003 році) включає вправи на глибоке дихання як важливу частину навчального процесу. Дослідження, проведені у 2011 році, показали, що діти, які беруть участь у таких програмах, демонструють покращення в управлінні стресом, контролі емоцій і рівні уважності (Смірнова, 2021).

Упродовж останніх десятиліть багато шкіл по всьому світу включили вправи на глибоке дихання у свої щоденні практики, визнавши їхню ефективність у зниженні рівня стресу серед учнів, підвищенні емоційної стійкості та створенні сприятливого середовища для навчання.

Під час вправи учні вчаться розпізнавати свої емоції та фізичні реакції на них. Це допомагає створити усвідомлення власних почуттів і поведінки. Виконання вправи вимагає паузи та зосередженості, що сприяє розвитку самоконтролю і зменшення імпульсивних реакцій на стресові ситуації.

Під час виконання вони сидять або лежать у зручному положенні, роблять глибокий вдих через ніс, повільно видихають через рот, концентруючись на своєму диханні. Їм рекомендується уявити собі, що з кожним видихом вони видаляють напругу або негативні емоції.

Глибоке дихання активує парасимпатичну нервову систему, яка відповідає за «режим відпочинку та травлення», протилежній реакції «бийся або біжи», що активується під час стресу. Це дозволяє знизити серцевий ритм, зменшити артеріальний тиск і сприяти розслабленню.

Під час глибокого дихання людина концентрується на власному дихальному процесі, що відвертає увагу від стресових або тривожних думок. Це сприяє зменшенню тривожності та напруги, розвиває навичку емоційного самоконтролю.

Регулярна практика глибокого дихання сприяє розвитку навички усвідомленого управління емоціями, допомагає зупиняти автоматичні негативні реакції на подразники та формувати більш спокійний і зважений підхід до складних ситуацій (Phan et al., 2022).

Завдання *«Щоденник вдячності»* спрямоване на підвищення рівня оптимізму. Дослідження Роберта Еммонса (R. Emmons), професора психології Каліфорнійського університету в Девісі, довело, що ведення щоденника вдячності покращує психічне здоров'я і загальний добробут учнів. *«Щоденник вдячності»* – це просте, але потужне завдання, яке полягає в регулярному записуванні речей, за які людина відчуває вдячність. Це може бути щось велике, наприклад, успіх у школі, або щось маленьке, як-от теплий напій у холодний день.

Дослідження Роберта Еммонса (R. Emmons), та Майкла МакКаллоу (M. McCullough) у 2004 році показали, що люди, які регулярно практикували вдячність через ведення щоденника, демонстрували більшу задоволеність життям, менше стресу та краще фізичне здоров'я. Після цих відкриттів практика вдячності стала популярною у шкільних програмах як метод розвитку емоційної та психологічної стійкості (Emmons & McCullough, 2004).

У школах завдання *«Щоденник вдячності»* було включено до навчальних програм для розвитку соціально-емоційних навичок учнів. Багато закладів освіти, таких як школи у США, Великій Британії, Канаді та Австралії,

використовують цю практику як частину щоденної рутини або як інструмент у класах для підвищення емоційної свідомості дітей.

Дослідження у Великій Британії показало, що учні, які регулярно виконували завдання на вдячність, покращили свої соціально-емоційні навички, зокрема навички оптимізму, самоконтролю та зниження тривожності (Wood et al., 2010).

Отже, для того, аби це завдання давало результат, потрібно, щоб учні щодня записують три речі, за які вони вдячні. Це можуть бути події, люди або ситуації, що викликали в них почуття вдячності. Після цього вони обговорюють ці записи в малих групах або з учителем, щоб поділитися позитивними емоціями та закріпити їх. Це завдання є важливим інструментом для формування позитивного мислення, підвищення емоційної свідомості та розвитку загальної психологічної стійкості учнів.

Вправа «Розмова в колі» – це метод групової дискусії, який використовується для розвитку навичок комунікації, емоційної регуляції та відповідальності серед учнів. Ця вправа передбачає, що всі учасники сідають у коло і по черзі висловлюють свої думки або почуття з певного питання чи ситуації, дотримуючись чітких правил обміну репліками, таких як «говорити по черзі» або «висловлюватися від серця».

Коли учасники беруть участь у «Розмові в колі», вони вчаться відповідально підходити до своїх висловлювань і вислуховувати інших. Це створює середовище, де кожен відчуває відповідальність за свої слова та вчинки. Учні розуміють, що їхні думки важливі, але водночас вони мають відповідальність за збереження конструктивної та поважної атмосфери. Учасники тренуються стримувати негайні емоційні реакції, зокрема гнів або фрустрацію, та висловлювати свої почуття у формі, яка підтримує діалог і співпрацю.

Вправа розвиває здатність до активного слухання, адже учасники повинні уважно слухати, що говорять інші, перш ніж висловитися самостійно. Це

підвищує навички емпатії та соціальної взаємодії, що є важливими компонентами соціально-емоційного навчання (Tereta, 2016).

В останні десятиліття метод «Розмови в колі» набув популярності у шкільних програмах соціально-емоційного навчання (SEL). Наприклад, у програмі «Responsive Classroom», що була розроблена в 1980-х роках і використовується в багатьох школах США, вправа «Розмова в колі» є ключовим елементом для розвитку позитивного соціального клімату та емоційного добробуту учнів (*Responsive Classroom*).

Дослідження CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) підтвердило, що використання методів обговорення в колі сприяє підвищенню емпатії, зниженню рівня агресії та розвитку соціальної відповідальності серед дітей та підлітків (*What Does the Research Say? CASEL*, 2018).

Таким чином, «Розмова в колі» є ефективним інструментом для розвитку навичок відповідальності та контролю емоцій серед учнів, допомагаючи створювати в класі середовище довіри, відкритості та співпраці.

«Сходи́нки до мети» – це завдання, яке полягає в розбивці складної або великої мети на менші, досяжні кроки, які називають «сходи́нками». Це завдання використовується для розвитку навичок наполегливості, відповідальності, а також для покращення організаційних навичок. Воно допомагає учням навчитися долати труднощі поступово, зберігаючи мотивацію та впевненість у власних силах.

Ділячи складне завдання на менші кроки, учні вчаться працювати поступово, не втрачаючи мотивації навіть перед великими викликами. Вони розуміють, що кожен маленький крок наближає їх до досягнення загальної мети, що розвиває їхню наполегливість. Ця вправа допомагає формувати установку на розвиток («growth mindset»), коли діти вірять, що зусилля і час можуть призвести до покращення результатів (Dweck, 2006).

Учні вчаться брати відповідальність за виконання окремих кроків на шляху до мети. Вони розуміють важливість кожної «сходи́нки» і те, що успіх у

досягненні загальної мети залежить від успішного виконання цих кроків. Це сприяє розвиткові відповідального ставлення до своїх обов'язків та зусиль.

Ідея «Сходинок до мети» з'явилася в межах досліджень психології досягнень і мотивації в середині XX століття. Одним із перших дослідників, які розробляли цю тему, був американський психолог Едвін Локк (E. Locke). Його праця «Теорія постановки мети та виконання завдань» (Theory of Goal Setting and Task Performance) вважається однією з основних у галузі теорії постановки цілей. Е. Локк дослідив, що конкретні та складні цілі призводять до кращих результатів, а розбивка великих цілей на менші завдання допомагає підвищити ефективність і мотивацію.

Ідеї Е. Локка (E. Locke) щодо важливості мети та її структури були розвинуті в подальших дослідженнях, таких як робота Алберта Бандури (A. Bandura) з самоефективності (self-efficacy), який у 1970-1980-х роках показав, що впевненість у власних силах зростає, коли людина успішно долає менші кроки на шляху до мети (Locke et al., 1981).

Учням пропонується визначити довгострокову мету (наприклад, покращити свої оцінки або навички в певному предметі) і розробити кроки, необхідні для її досягнення. Вони повинні розділити завдання на менші під цілі, відстежувати свій прогрес і обговорювати його з учителем або однокласниками.

Здебільшого зараз ця вправа базується на дослідженнях Керол Двек (C. Dweck) про теорію установок, яка показала, що формулювання чітких цілей і кроків для їх досягнення розвиває наполегливість і відповідальність (Dweck, 2006).

«Техніка п'яти пальців» – це проста вправа, спрямована на розвиток навичок контролю емоцій, стресостійкості та концентрації. Вона також допомагає дітям справлятися з тривогою та негативними емоціями, використовуючи дихальні практики й візуалізацію. Ця техніка активно застосовується в школах та освітніх програмах для розвитку соціально-емоційних навичок.

Вправа виконується у три етапи:

1. Підготовка: учні сідають або стають у зручну позу, розслабляють руки. Вправа починається з того, що дитина обирає одну руку для виконання техніки – зазвичай це рука, яку вони використовують рідше (наприклад, ліва рука для правші).

2. Виконання:

- дитина витягує долоню обраної руки, розправляючи пальці;
- далі, використовуючи вказівний палець іншої руки, вона починає обводити пальці обраної руки, рухаючись від основи великого пальця до його кінчика, одночасно глибоко вдихаючи через ніс;
- після досягнення кінчика пальця учень робить повільний видих, обводячи палець вниз;
- цей процес повторюється для кожного пальця – вдих підіймається вгору, видих спускається вниз.

3. Завершення: вправа триває доти, доки дитина не обведе всі п'ять пальців. Якщо потрібно, можна виконати кілька повторень для заспокоєння та зняття напруги.

Виконання «Техніки п'яти пальців» вимагає концентрації на диханні та рухах пальців, що дозволяє відпочити від стресових думок та емоцій. Глибоке дихання знижує рівень кортизолу (гормону стресу) в організмі, що сприяє емоційній стабілізації.

Завдяки регулярному використанню цієї техніки на уроках діти навчаються швидко заспокоюватися у стресових ситуаціях, активуючи парасимпатичну нервову систему, яка відповідає за релаксацію. Вони починають усвідомлювати, як можна керувати своїм станом за допомогою дихання і простих дій, що допомагає їм краще справлятися з повсякденними викликами.

Багато закордонних шкіл використовують цю техніку як частину щоденних ритуалів: наприклад, перед важливими тестами, у випадках конфліктів між учнями, або на початку та в кінці навчального дня для створення спокійної атмосфери та зняття напруги. Вона також ефективна для дітей із підвищеною

тривожністю або СДУГ (синдром дефіциту уваги з гіперактивністю), допомагаючи їм зосередитися та зберегти спокій (Segal et al., 2018).

Під час нашого дослідження ми впровадили кілька інтерактивних вправ на уроках математики, спрямованих на розвиток соціально-емоційних навичок у дітей. Ці вправи дозволили не лише підвищити інтерес учнів до математики, а й сприяли формуванню таких важливих якостей, як критичне мислення, комунікація, командна робота та креативність.

1. *Інтеграція сторонніх джерел інформації.* Ми заохочували учнів знаходити додаткову інформацію за допомогою різних джерел (література, інтернет тощо). Наприклад, якщо тема задачі передбачала вирахування кількості необхідних речовин в організмі, ми просили дітей дізнатися про значення цих речовин, їхні джерела та інші цікаві факти. Ця вправа сприяла розвитку критичного мислення, оскільки учні навчалися аналізувати інформацію, робити висновки та встановлювати зв'язки між математичними розрахунками та реальними життєвими ситуаціями. Ідею для цього завдання ми взяли з вебінару «Розвиток hard skills та soft skills на уроках в НУШ» (2023).

2. *Розв'язання сюжетних задач.* Ми активно використовували сюжетні задачі, які допомагають учням інтегрувати математичні знання в повсякденне життя. Наприклад, задачі про розрахунок вартості покупок дозволяють дітям практикуватися в математичних розрахунках, розвиваючи навички планування та управління фінансами. Ці задачі вчать учнів бачити користь математики в реальних життєвих ситуаціях, що робить навчання більш змістовним і мотивує до вивчення предмета.

3. *Написання «математичних» творів.* Ми запропонували учням написати казку, вірш, байку або сценку на математичну тему. Наприклад, казка про пригоди чисел або вірш про геометричні фігури. Такі творчі завдання розвивають навички дослідницької діяльності, допомагають глибше розуміти практичне застосування математики та розвивають креативність. Учні із задоволенням читають свої твори однокласникам, що сприяє розвитку комунікативних навичок та співпраці.

4. Гра «Так – Ні». Ця гра спрямована на зацікавлення дітей і активізацію їхньої діяльності. Учні повинні ставити вчителю запитання, щоб відгадати задумане число, прізвище великого математика, геометричну фігуру або формулу. Гра розвиває навички стратегічного мислення, уміння слухати та чути однокласників, а також навчає систематизувати інформацію. Важливим аспектом гри є обговорення наприкінці, що допомагає дітям аналізувати, які запитання були важливими, а які – ні, що сприяє розвиткові навичок критичного мислення.

5. Вправа «Плануємо розпорядок дня». Учні ділилися на групи й працювали разом, щоб створити розпорядок дня, який був би ефективним і реалістичним. Вони мали розподілити час таким чином, щоб усі заплановані завдання можна було виконати. Ця вправа допомагала розвивати навички комунікації, співпраці, а також планування та управління часом (Formula, 2023).

На уроках української мови ми використовували подані нижче вправи.

Вправа «Асоціативний тест». Ми використали цю вправу для активізації словникового запасу учнів та розширення їхнього мислення. Учитель називав іменник, а учні мали назвати асоціацію, що відповідала би темі уроку. Наприклад, якщо тема уроку – прикметники, учні повинні підібрати до іменника відповідний асоціативний прикметник.

Означена вправа була спрямована на розвиток таких навичок:

- креативність – вправа стимулює дітей до пошуку нестандартних, оригінальних асоціацій, розвиваючи їхню уяву;
- допитливість – заохочує до глибшого усвідомлення теми уроку, дослідження нових слів та понять;
- толерантність – коли учні діляться своїми асоціаціями, вони вчаться поважати думки та погляди однокласників, навіть якщо ті відрізняються від їхніх власних.

Вправа «Письменник». Використовували цю вправу на початку уроку для активізації розумової діяльності учнів та створення позитивного настрою. Учні мали завдання використати 5-7 заданих слів для написання короткого твору –

казки, фантастичного оповідання, романтичної історії. Слова могли містити певні орфограми або бути словниковими.

Ця вправа була спрямована на розвиток низки навичок:

- креативність – діти вчаться використовувати наявний словниковий запас у нових, несподіваних комбінаціях, що стимулює їхню уяву та творчість;
- упевненість – постійна практика написання та представлення власних творів допомагає учням відчувати себе впевнено у висловлюванні своїх думок;
- наполегливість – завдання вимагає від учнів наполегливості й концентрації, оскільки їм потрібно створити логічно зв'язаний текст у встановлений час.

Вправа «Три речення». Діти отримували завдання скласти три речення, які мають послідовно продовжувати думку одне одного. Вправа проводилась у групах по три учні, де кожен продовжував речення, розпочате попереднім учасником.

Під час виконання вправи відбувається розвиток таких навичок:

- товариськість – робота в групах сприяє розвитку здатності до співпраці, побудови довірчих стосунків та взаємодії;
- самоконтроль – учні вчаться стримувати свої імпульсивні висловлювання та продумувати свій внесок у спільну роботу;
- енергійність та оптимізм – динамічний формат роботи та колективне творення текстів підтримують позитивний настрій та енергійність серед дітей.

Вправа «Прикрась слово». Учні пропонувалося взяти одне слово й додати до нього якомога більше дій, ознак, або скласти з ним речення чи міні-твір. Вправа була ефективною під час вивчення тем «Частини мови», «Речення», де учні працювали в командах.

У даному контексті відбувався розвиток навичок:

- мотивація досягати – виконання завдання змаганням між командами стимулює дітей досягати кращих результатів та прагнути до перемоги;
- співпереживання і довіра – під час роботи в команді діти вчаться співчувати, розуміти один одного й довіряти спільним рішенням;

- відповідальність – кожен учасник команди має відповідати за свою частину завдання, що допомагає розвивати почуття відповідальності перед командою (*Міні-тренінг «Формування соціально-емоційних навичок у дітей молодшого шкільного віку»*, 2021).

На уроках «Я досліджую світ» ми робили головний акцент на дослідницькій діяльності, проведенні експериментів та вивченні навколишнього світу через практичну діяльність. Такий підхід дозволив учням активніше залучатися до процесу навчання та розвивати навички спостереження, аналізу й співпраці. Значну частину завдань ми заохочували виконувати в групах або парах, що сприяло формуванню навичок командної роботи, довіри та взаємодії, а також розвивало такі соціальні навички, як толерантність, товариськість і комунікація.

Окрім експериментальної діяльності, ми використовували вправу «Як вчинити», яка вчить дітей дивитися на світ очима інших, цінувати спілкування та вміти швидко знаходити спільну мову з оточенням. Вправа допомагає учням стати більш спостережливими, уважними, піклуватися про інших. Під час цієї вправи ми заздалегідь готували кілька сюжетних зображень із конфліктним змістом, у яких могли фігурувати учні, батьки, вчителі або гіпотетичні персонажі. Разом із учнями ми обговорювали зображення, вислуховували їхні думки та звертали увагу на обґрунтування кожної позиції. Це завдання стимулювало розвиток критичного мислення, емпатії, співпереживання та навичок вирішення конфліктів, що підвищувало емоційну грамотність дітей (Formula, 2023).

Серед інших цікавих вправ ми використовували гру «Знайди помилку», де вчитель розповідав про природне явище і навмисно робив помилку. Учні повинні були уважно слухати та, помітивши помилку, плескати в долоні. Ця гра допомагала розвивати увагу, критичне мислення та вміння бути спостережливими. Вона навчала дітей слухати зосереджено, звертати увагу на деталі та швидко реагувати на виявлення неточностей.

Гра «Урожай» була спрямована на розвиток командної роботи, координації та швидкості реакції. Учні ділилися на дві команди, кожна з яких мала зібрати свій «урожай» – овочі або фрукти, використовуючи макети, реальні предмети чи малюнки. Перемагала команда, яка виконувала завдання швидше і правильніше. Це завдання сприяло розвитку навичок співпраці, взаємодії та відповідальності за спільний результат.

Інша гра, «Знайди пару», полягала в тому, що учні об'єднувалися в команди: одна отримувала листя, інша – плоди. За сигналом учителя учні повинні були знайти правильну пару «листя – плід» і пройти крізь «чарівну браму». Якщо вибір був правильний, учасники проходили через «браму», якщо ні – «брама» зачинялася. Гра розвивала навички командної роботи, відповідальності та вміння аналізувати інформацію, підвищуючи в дітей уважність і логічне мислення. Ігри можна проводити на різноманітні теми, не лише про рослини. Вищезгадані приклади були використані виключно з метою пояснення фундаментальних принципів гри (*Міні-тренінг «Формування соціально-емоційних навичок у дітей молодшого шкільного віку»*, 2021).

Отже, проведене нами експериментальне дослідження щодо впливу різних педагогічних підходів на формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів продемонструвало високу ефективність використаних методик та завдань. Упровадження вправ, таких як «Глибоке дихання», «Щоденник вдячності», «Розмова в колі», «Сходінки до мети» та інших, сприяло розвитку навичок самоконтролю, відповідальності, наполегливості, контролю над емоціями та стресостійкості серед учнів.

Так, дослідження інтегрувало різноманітні вправи на уроках математики, української мови та «Я досліджую світ» з метою розвитку соціально-емоційних навичок учнів. Ці вправи мають на меті поглиблення академічних знань та виховання в дітях важливих особистісних якостей, які є ключовими для їхнього всебічного розвитку.

На уроках математики використовувалися різноманітні вправи, серед яких інтеграція сторонніх джерел інформації, розв'язування сюжетних задач,

складання математичних текстів, гра «Так-ні», вправа «Планування розпорядку дня». Метою цих вправ було розвивати критичне мислення, відповідальність, самоконтроль, креативність, комунікативні навички та навички роботи в команді. Учні мали змогу аналізувати інформацію, приймати обґрунтовані рішення, працювати в групах та планувати свої дії, що сприяло їхньому саморозвитку та самостійності.

На уроках української мови використовувалися такі вправи: «Тест на асоціації», «Письменник», «Три речення», вправа «Прикрась слово». Ці вправи сприяли розвитку креативності, комунікабельності, толерантності, наполегливості, допитливості та впевненості в собі. Вправи заохочували учнів до творчого мислення, покращували їхні комунікативні здібності, сприяли розвитку навичок співпраці, а також допомагали вдосконалювати навички письма та говоріння.

На уроках «Я досліджую світ» ми впроваджували вправи, спрямовані на сприяння дослідженню, експериментуванню та пізнанню навколишнього світу через практичну діяльність. Зокрема, використовували вправи «Як зробити», «Знайди помилку», «Урожай», «Знайди пару». Ці вправи сприяли розвитку емпатії, співчуття, уважності, комунікабельності та вміння працювати в команді, а також навичок критичного мислення та спостережливості. Учні вчилися звертати увагу на деталі, співпрацювати в групах, цінувати думку інших та знаходити оптимальні рішення в різноманітних сценаріях.

Завдяки систематичному спостереженню та аналізу змін у поведінці учнів виявлено позитивну динаміку в підвищенні рівня соціально-емоційних навичок. Учні почали проявляти більшу емоційну стійкість, покращили здатність до співпраці, самоконтролю, зросла їхня впевненість у собі та мотивація досягати поставлених цілей.

Проведення експерименту в різноманітних закладах освіти дозволило оцінити ефективність запропонованих методик у різних освітніх середовищах, що забезпечило репрезентативність отриманих даних. Це свідчить про

можливість широкого застосування даних підходів у різних школах для покращення емоційного добробуту й загального розвитку учнів.

Таким чином, отримані результати підтвердили важливість упровадження нового методичного забезпечення для формування соціально-емоційних навичок у дітей молодшого шкільного віку, що є необхідним для їх успішної інтеграції в сучасне суспільство.

3.2. Результати та аналіз ефективності застосованих методичних засобів

У даному підрозділі представлені результати експериментального дослідження, спрямованого на розвиток соціально-емоційних навичок у молодших школярів. Дослідження складалося з трьох етапів, кожен із яких був важливим для вивчення ефективності використаних педагогічних підходів для формування таких навичок, як самоконтроль, відповідальність, креативність, товариськість, емоційна стійкість, оптимізм, мотивація досягати, співпереживання, допитливість, толерантність та інші.

Першим етапом дослідження стало проведення комплексного опитування серед учнів, батьків та вчителів. Це опитування дало змогу визначити відсотковий рівень сформованості соціально-емоційних навичок на початковому етапі. Результати опитування були узагальнені у вигляді таблиці, презентованої в підрозділі 2.1. Це дозволило виділити ключові навички, які потребували додаткової уваги, зокрема стресостійкість, оптимізм, контроль над емоціями, відповідальність, самоконтроль та наполегливість.

Другий етап дослідження був спрямований на впровадження педагогічних методик і вправ, що мали на меті поліпшення цих показників. На уроках математики, української мови та «Я досліджую світ» ми використовували вправи, які дозволяли розвивати широкий спектр соціально-емоційних навичок. Кожна вправа чи завдання були спеціально підібрані для того, щоб учні могли не лише вдосконалювати свої знання з предметів, але й формувати необхідні соціально-

емоційні компетентності. Ми також приділили увагу іграм та вправам загального характеру, таким як «ранкове коло», щоб краще сконцентруватися на розвитку особистісних якостей дітей та позитивно вплинути на їхні навички соціалізації, такі як товариськість, співпереживання, толерантність тощо.

Третій етап дослідження включав експеримент на базі Сумського ЗЗСО № 13 у 4-А та 4-Б класах і Сумського ЗЗСО № 15 у 3-А та 3-Б класах. На учнів класів 3-А і 4-А було впроваджено педагогічні підходи, спрямовані на розвиток соціально-емоційних навичок, тоді як у класах 3-Б і 4-Б жодного впливу не здійснювалося. Після завершення експерименту було проведено додаткове опитування серед 120 учнів цих класів, яке показало, що рівень сформованості соціально-емоційних навичок був значно вищий у тих класах, де впроваджувалися педагогічні підходи. Ці результати підтвердили ефективність застосованих методик та підходів у розвитку соціально-емоційних компетентностей учнів.

Ми вираховували, на які аспекти вдосконалення рівня сформованості слід звернути найбільшу увагу. Стійкість до стресу та емоційний контроль, що є важливими для підтримки внутрішнього балансу та гармонійного розвитку особистості. Розвиваючи ці навички, ми допомагали учням краще справлятися з тривожністю та стресовими ситуаціями, уміти заспокоюватися й контролювати свої емоції.

Також значну увагу ми приділили формуванню відповідальності та самоконтролю. Розвиток цих навичок важливий для здатності учнів брати на себе відповідальність за власні дії, розуміти значення дисципліни та слідувати встановленим правилам. Це допомагає дітям краще організовувати свій час, виконувати завдання вчасно та ефективно.

Важливим компонентом дослідження було підвищення рівня наполегливості учнів, що допомагає дітям не здаватися перед труднощами, продовжувати працювати над складними завданнями та вірити у свої сили навіть у випадку невдачі. Розвиток креативності й допитливості сприяв тому, щоб учні

вчилися мислити нестандартно, шукали оригінальні підходи до вирішення завдань, ставили запитання і прагнули пізнати більше про світ навколо себе.

Крім того, ми приділяли особливу увагу навичкам товариськості, толерантності та співпереживання. Ці навички сприяють розвитку в учнів здатності взаємодіяти з іншими, ефективно спілкуватися, проявляти емпатію та розуміння до почуттів інших. Розвиток товариськості та співпраці допомагав дітям краще інтегруватися в колектив, а також сприяв створенню доброзичливої атмосфери в класі.

Не менш важливою для розвитку ми вважаємо мотивацію досягати цілей. Ми розробили ігри та завдання, та спрямовували наші сили на те, щоб допомогти дітям формувати високу мотивацію досягати поставлених цілей, розуміти цінність наполегливої праці та прагнення досягати результатів. Це включало також формування навички самоефективності, тобто віри у власну здатність виконувати завдання та досягати успіху.

Перейдемо до аналізу результатів опитування, проведеного після впровадження педагогічних методик, спрямованих на розвиток соціально-емоційних навичок. Дані будуть представлені у вигляді нової таблиці, спеціально створеної з метою систематизації відповідей 120 учнів. Ця нова таблиця буде порівнюватися з попередньою таблицею даних.

Таблиця 3.1

**Поліпшений рівень сформованості соціально-емоційних навичок
молодших школярів Сумської ОТГ**

	Рівні, кількість респондентів			
Виміри	В	Д	С	П
Широта кругозору (відкритість до досвіду)	80	39	1	0
	67,00%	32,38%	0,61%	0,00%
Виконання завдань (сумлінність)	74	27	18	1
	61,77%	22,69%	15,39%	0,61%
Взаємодія з іншими (орієнтованість на зовнішній світ)	97	21	1	1
	80,75%	17,39%	0,81%	0,81%
	88	31	1	0

Регуляція емоцій (емоційна стабільність)	73,35%	25,66%	1,01%	0,00%
	102	17	1	0
Залученість (здатність до співпраці)	84,63%	14,14%	1,01%	0,00%
	67	49	3	1
Додатковий вимір	55,74%	40,69%	2,43%	1,20%

Порівнюючи рівень сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів Сумської ОТГ до і після впровадження педагогічних підходів, можна спостерігати помітне покращення результатів, що відображені у сформованій нами новій таблиці.

Широта кругозору (відкритість до досвіду). У початковій таблиці високий рівень становив 56,88 %, що було найбільшою часткою учнів. Після впровадження педагогічних підходів цей показник зріс до 67,00 %, що свідчить про суттєве підвищення на 10,12 %. Водночас достатній рівень знизився з 40,28 % до 32,38 %, а кількість учнів на середньому та початковому рівнях зменшилась до 0,61 % та 0,00 % відповідно. Це демонструє позитивну динаміку розвитку відкритості до досвіду в учнів.

Виконання завдань (сумлінність). Спостерігається значне збільшення частки учнів на високому рівні з 31,17 % до 61,77 %, що показує підвищення на 30,60 %. Кількість учнів на достатньому рівні також суттєво зменшилася з 49,80 % до 22,69 %. Середній та початковий рівні залишилися на низьких значеннях – 15,39 % та 0,20 % відповідно, що також демонструє позитивну тенденцію до підвищення сумлінності.

Взаємодія з іншими (орієнтованість на зовнішній світ). У цьому вимірі спостерігається значне підвищення високого рівня з 41,70 % до 80,75 %. Це підвищення на 39,05 % свідчить про покращення вміння взаємодіяти з іншими людьми та орієнтуватися на зовнішній світ. Водночас кількість учнів на достатньому рівні зменшилася з 48,38 % до 17,39 %, а кількість на середньому та початковому рівнях скоротилася до 1,01 % і 4 0,81 % відповідно.

Регуляція емоцій (емоційна стабільність). Показники цього виміру також демонструють позитивні зміни. Частка учнів на високому рівні збільшилася з

37,25 % до 73,35 %, що є значним підвищенням на 36,10 %. Одночасно кількість учнів на достатньому рівні відповідно скоротилася з 53,24 % до 25,66 %. Середній та початковий рівні залишилися на незначних показниках – 1,01 % і 0,00 % відповідно.

Залученість (здатність до співпраці). Високий рівень у цьому вимірі зріс із 64,78 % до 84,63 %, що свідчить про значне підвищення на 19,85 %. Водночас достатній закономірно знизився із 30,97 % до 14,14 %. Показники на середньому й достатньому також зменшилися – 0,81 % та 0,40 % відповідно, що вказує на загальне підвищення здатності до співпраці серед учнів.

Додатковий вимір. У цьому вимірі також спостерігаються позитивні зміни. Високий рівень зріс з 40,69 % до 55,74 %, що є підвищенням на 15,05 %. Достатній рівень залишився без змін – 40,69 %, тоді як кількісні показники середнього та початкового рівнів скоротилися до 3,43% і 0,20% відповідно.

Отже, результати порівняння таблиць, що відображали рівні розвитку соціально-емоційних учнів до та після експерименту, показують значний прогрес у розвитку соціально-емоційних навичок молодших школярів після впровадження педагогічних підходів. Усі виміри демонструють тенденцію до збільшення кількості учнів на високих рівнях та зменшення на інших рівнях, що свідчить про ефективність застосованих запроваджених нами вправ та завдань.

Далі детальніше розглянемо, які вправи із запропонованого нами методичного забезпечення вплинули на підвищення яких показників.

Ранкова зустріч щоденно створювала простір для вільного обміну думками, відкритих дискусій та взаємної підтримки серед учнів, що ставало важливою складовою соціального розвитку дітей у класі. Цей формат зустрічей не лише стимулював розвиток допитливості, а й надавав учням можливість ставити будь-які питання, відкрито обговорювати свої переживання, думки, ідеї та ситуації, які їх турбували. Завдяки такому обміну діти не лише навчалися висловлювати власну думку, а й слухати інших, вчитися конструктивному діалогу та взаємодії, що є важливими соціальними навичками в майбутньому.

Відкритість до нових поглядів і готовність ділитися своїми думками сприяла формуванню толерантності серед учнів. Вони поступово навчалися поважати думки, почуття та досвід своїх однокласників, визнавали право кожного на власну думку, навіть якщо вона відрізнялася від їхньої. Це допомагало подолати стереотипи, упередження та формувати більш гармонійні стосунки в колективі, що позитивно впливало на загальний емоційний клімат у класі.

Крім того, атмосфера ранкових зустрічей сприяла розвитку креативності та творчого мислення. Учні почували себе комфортно, що дозволяло їм вільно висловлювати свої творчі ідеї, експериментувати та намагатися знаходити нестандартні підходи до розв'язання поставлених завдань чи життєвих ситуацій. Ця свобода самовираження формувала в дітях відчуття власної значущості й упевненості в тому, що їхні думки важливі.

Ця вправа задавала позитивний тон на весь навчальний день. Вона активізували дітей, налаштовували їх на продуктивну роботу, підвищували енергійність і готовність взаємодіяти з іншими, що в свою чергу сприяло покращенню їхніх навчальних досягнень і загального емоційного стану.

Інтеграція сторонніх джерел інформації під час уроків математики стала ефективним способом залучення учнів до пошуку й перевірки даних з різних ресурсів. Це не лише розширювало їхні знання за межі шкільної програми, а й розвивало допитливість і критичне мислення, толерантність, розуміння цінності різноманітності та навички співпраці. Учні навчалися аналізувати інформацію, знаходити нові ідеї та концепції, що допомагало їм краще орієнтуватися в предметі та відкривати для себе більше можливостей для самостійного дослідження.

Завдяки цим урокам діти розвивали самостійність та самоефективність, адже мали можливість самотужки знаходити інформацію й вирішувати, які ресурси використовувати. Такий підхід стимулював самомотивацію до навчання, робив процес цікавим і насиченим, що є ідеальним інструментом для гармонійного розвитку соціально-емоційних навичок.

Гра «Так – Ні» стала ефективною активністю для розвитку допитливості та бажання розглядати теми уроків з різних боків. У процесі гри учні активно брали участь, прагнучи отримати якомога більше інформації для правильного рішення. Такий формат не лише сприяв розвитку креативності, оскільки діти шукали нестандартні підходи до досягнення мети, але й вимагав взаємодії з іншими, що формувало в них навички толерантності.

Крім того, гра мотивувала дітей бути активними учасниками групової діяльності, розвивала їхню швидку реакцію та кмітливість. Учні в процесі гри демонстрували товариську і енергійність, адже для успіху потрібно було активно взаємодіяти, не боятися помилитися й пробувати нові стратегії. Це, у свою чергу, підвищувало їхню впевненість у собі, сприяло формуванню позитивного досвіду співпраці та розвитку емоційної стійкості. Вони вчилися слухати й враховувати думки однолітків, розвиваючи вміння працювати в колективі.

Завдання «Прикрась слово» сприяло поліпшенню виміру залученості, розвиваючи здатність до взаємодії та співпраці. Воно заохочувало учнів до творчого мислення та спільного створення позитивної атмосфери через підбір ідей і слів для прикрашання обраних понять. Кожен учень міг долучитися до процесу, і в результаті спільної роботи формувалося почуття причетності до спільного успіху, що сприяло довірі та зміцненню зв'язків між учасниками.

Завдання «Щоденник вдячності» було спрямоване на розвиток позитивного мислення та оптимізму серед учнів. Щоденне записування нових приводів для вдячності спонукало дітей помічати позитивні моменти в повсякденному житті, що розвивало їхню допитливість і здатність бачити хороше навіть у звичних подіях. Це також сприяло формуванню толерантності, оскільки учні вчилися цінувати різноманітність подій і людей, розвиваючи розуміння та прийняття інших.

Крім того, ведення щоденника допомагало дітям розвивати самоконтроль і наполегливість. Регулярне виконання цього завдання вимагало дисципліни та відповідальності, формуючи в учнів систематичність і здатність відзначати

позитивні моменти у житті. Це, своєю чергою, сприяло закріпленню стійкого почуття вдячності та сили волі.

Вправа «Три речення» ефективно розвивала креативність учнів, оскільки вимагала від них придумувати логічно пов'язані між собою речення. Працюючи в групах, діти не лише проявляли творчий підхід, але й вчилися слухати однокласників, ураховувати їхні ідеї та розвивати їх далі. Це сприяло допитливості, адже учні намагалися створювати несподівані продовження історій, а також толерантності, оскільки необхідно було поважати думки інших учасників групи.

Ця вправа допомагала формувати емпатію та співпереживання. Коротке, але змістовне спілкування між учнями вимагало чітко й зрозуміло висловлювати свої думки, а також слухати інших і розуміти їхні погляди. Завдяки такій взаємодії учні ставали більш відкритими, що підвищувало їхню залученість у колективну діяльність і сприяло довірі в групі.

Техніка «П'яти пальців» допомагала учням ефективно управляти своїми емоціями, розвиваючи стресостійкість і самоконтроль. Зосереджуючись на пальцях під час глибокого дихання, учні вчилися зберігати спокій навіть у складних ситуаціях. Це сприяло розвитку відкритості до нового досвіду та здатності конструктивно реагувати на виклики. Навички саморегуляції та концентрації, розвинені завдяки цій техніці, є важливими складовими успішного навчання й особистісного зростання. Завдяки «П'яти пальцям», учні швидко опановували навички управління емоціями, що позитивно впливало на їхню здатність до навчання і взаємодії з оточенням.

Вправа «Плануємо розпорядок дня» відіграла значну роль у розвитку соціально-емоційних навичок. Працюючи в групах над створенням спільного розпорядку дня, діти вчилися планувати, розподіляти час і ставити цілі. Цей процес сприяв розвитку відповідальності, оскільки кожен учень розумів важливість свого внеску в загальну справу.

Крім того, вправа розвивала навички самоконтролю, адже діти мали дотримуватися розробленого графіку й виконувати завдання вчасно. Робота в

команді над створенням ефективного розпорядку дня, який охоплював усі необхідні для навчання аспекти, сприяла розвиткові самомотивації та самоефективності. Визначаючи пріоритети, розподіляючи час і ресурси, учні вчилися організовувати свою діяльність, що підвищувало їхню мотивацію досягати поставлених цілей і зміцнювало віру у власні сили.

Для розвитку сумлінності ми використовували завдання «Сходинок до мети», що допомагало учням розбивати складні завдання на менші, досяжні кроки або «сходинок». Цей підхід був надзвичайно корисним для формування навички наполегливості, оскільки діти навчалися не здаватися перед складнощами, а послідовно рухатися до мети, долаючи кожен крок за кроком. Такий підхід також сприяв розвитку відповідальності, адже учні мали самостійно вирішувати, як краще розподілити свої зусилля для досягнення бажаного результату.

Вправа «Письменник» стала ефективним інструментом для розвитку творчого потенціалу учнів. Написання текстів на задані теми чи зі спеціально підібраними словами стимулювало уяву, розвивало креативність і допитливість. Діти вчилися мислити нестандартно, шукати нові значення слів і створювати оригінальні історії.

Вправа впливала на формування ключових соціальних навичок. Обмінюючись своїми творами з однокласниками та отримуючи зворотний зв'язок, учні вчилися поважати різні погляди та ідеї. Крім того, «Письменник» дозволяла учням відчувати себе справжніми авторами, що підвищувало їхню самооцінку й мотивацію до навчання.

Написання текстів вимагало від учнів самостійності, уважності до деталей і прагнення досягти найкращих результатів. Цей процес мав ефект на самоорганізацію та самоефективність дітей.

Вправа на глибоке дихання здебільшого мала успіх саме у впливі на розвиток самоконтролю учнів. Зосереджуючись на диханні, діти вчилися управляти своїми емоціями та зберігати спокій навіть у стресових ситуаціях.

Регулярна практика цієї вправи сприяла розвиткові здатності концентруватися і контролювати свою поведінку.

Саме завдяки цій вправі, а також іншим ефективним завданням, учням вдалося значно покращити показники емоційної стабільності. Навчання контролювати дихання в стресових ситуаціях допомогло знизити рівень тривожності і підвищити стійкість до стресу. Тож регулярність виконання цієї вправи повністю сприяла поліпшенню загального емоційного стану учнів.

Гра «Знайди пару» була спрямована на покращення навичок співпраці та взаємодії між учнями. Під час гри учасники повинні були знайти своїх «парних» партнерів за певними критеріями, що вимагало швидкої реакції, комунікації та взаємодії. Ця активність заохочувала дітей активно брати участь у процесі, розвивала їхню енергійність і одночасно зміцнювала соціальні зв'язки, підвищуючи рівень товарищескості.

Асоціативний тест також сприяв розвиткові навичок взаємодії. Під час тесту учні повинні були висловлювати свої асоціації до запропонованих слів чи зображень. Це завдання вимагало від дітей відкритості у спілкуванні та сміливості висловлювати свої думки, що підвищувало їхню впевненість у собі та допомагало розвинути товарищескість, оскільки учні могли побачити різні погляди на одне й те саме явище і таким чином стати більш толерантними та відкритими до різних поглядів.

Вправа «Розмова в колі» відіграла значну роль у розвитку комунікативних навичок учнів. Цей метод групової дискусії дозволяв кожному учаснику вільно висловлювати свої думки, почуття та переживання, створюючи атмосферу довіри і взаєморозуміння. Діти вчилися слухати один одного, поважати різні погляди і проявляти емпатію, що сприяло розширенню їхнього світогляду і розвитку толерантності.

Активна участь у вправі підвищувала впевненість у собі та мотивувала учнів до спілкування. Діти вчилися комунікувати відкрито і щиро, що сприяло розвитку товарищескості. Крім того, це сприяло розвитку таких навичок, як співпереживання і довіра, які є основою будь-яких міжособистісних відносин. Це

позитивно вплинуло на їхню взаємодію з однолітками і сприяло створенню сприятливого мікроклімату в класі.

Гра «Урожай» була спрямована на розвиток у дітей навичок співпраці та командної роботи. Активна участь у грі вимагала від учнів ініціативи, енергійності та злагоджених дій для досягнення спільної мети – «збору урожаю». Цей процес сприяв зміцненню товариських стосунків та підвищенню рівня енергійності учнів.

Елемент змагання, присутній у грі, додавав додаткової мотивації. Виконуючи різноманітні завдання і відповідаючи на запитання, учні не тільки збирали «урожай» знань, але й відчували задоволення від досягнення поставлених цілей. Це сприяло розвитку прагнення до успіху та активного навчання.

Виконання сюжетних задач та написання «математичних творів» значно вплинули на підвищення мотивації та інтересу учнів до вивчення математики. Сюжетні задачі, що пов'язували математичні знання з реальним життям, робили навчання більш цікавим та змістовним. Учні бачили практичне застосування математики і розуміли її важливість, що стимулювало їх розвивати математичні здібності.

Написання «математичних творів» в нестандартній формі (казок, віршів, сценок) розвивало креативність і нестандартне мислення. Цей творчий процес дозволяв учням по-новому поглянути на математику й виразити свої знання в оригінальній формі. Спільна робота над створенням таких творів сприяла розвитку навичок співпраці, комунікації та взаємопідтримки.

Під час правки «Як вчинити?», обговорюючи різні погляди та підходи, учні вчилися краще розуміти емоції та мотивації своїх однолітків, що сприяло зміцненню навичок співпереживання та довіри. Завдяки цій вправі учні змогли зануритися в процес активного обговорення, що вимагало від них високого рівня залученості та взаємодії з іншими членами групи.

Завдання «Знайди помилку» позитивно вплинуло на мотивацію учнів до досягнень. Це завдання вимагало від учнів уважності та аналітичного мислення,

оскільки вони повинні були знаходити та виправляти помилки в заданих текстах чи прикладах. Така діяльність стимулювала учнів до ретельної роботи, допомагала розвинути відповідальність за результати своєї праці та формувала переконання, що наполегливість і уважність приводять до успіху. Упевненість у своїй здатності справлятися з такими завданнями підвищувала самоефективність учнів.

Дані, отримані нами під час дослідження, свідчать про значний позитивний вплив використаних методик і вправ на розвиток соціально-емоційних навичок молодших школярів. Упровадження різноманітних інтерактивних підходів до навчання, що включали вправи, завдання та ігри, сприяло значному зростанню показників у всіх вимірах, які ми досліджували. Загальна тенденція показала покращення в рівнях таких навичок, як допитливість, толерантність, креативність, відповідальність, самоконтроль, наполегливість, товариськість, упевненість у собі, енергійність, стресостійкість, оптимізм, контроль над емоціями, співпереживання, довіра, взаємодія, мотивація досягати та самоефективність.

Узагальнюючи результати порівняння рівнів сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів Сумської ОТГ до та після експерименту, можна відзначити значне зростання відсоткових показників на високому рівні у всіх вимірах, що свідчить про покращення сформованості цих навичок.

Завдяки систематичному впровадженню вправ, спрямованих на розвиток конкретних соціально-емоційних навичок, ми досягли значного підвищення показників у вимірах, які характеризують рівень сформованості цих навичок у школярів. Наприклад, для виміру «Широта кругозору» суттєве зростання стало можливим завдяки використанню вправ на розвиток допитливості, креативності та толерантності, таких як «Ранкова зустріч», «Письменник» та «Асоціативний тест», які спонукали учнів до активної комунікації, обміну ідеями та творчого мислення.

Показники виміру «Виконання завдань» (сумлінність) зросли завдяки активностям, спрямованим на підвищення відповідальності, самоконтролю й

наполегливості, як-от «Плануємо розпорядок дня», «Сходинки до мети» та «Знайди помилку». Ці вправи навчали учнів брати на себе відповідальність за свої дії, планувати завдання та зосереджуватися на досягненні результатів, що дозволило значно підвищити сумлінність та дисципліну в класі.

Вимір «Взаємодія з іншими» також показав позитивну динаміку, що стало можливим завдяки вправам, які розвивали навички товариськості, упевненості в собі та енергійності. Такі активності, як «Розмова в колі», ігри «Так – Ні» і «Знайди пару», сприяли створенню атмосфери співпраці та підтримки, стимулювали активну взаємодію між учнями й заохочували їх до відкритої комунікації.

Підвищення показників у вимірі «Регуляція емоцій» (емоційна стабільність) стало можливим завдяки вправам, що навчали контролю над емоціями та стресостійкості, як-от «Вправа на глибоке дихання», «Щоденник вдячності» та «Техніка п'яти пальців». Ці методики допомогли учням краще розуміти та регулювати свої емоції, знижувати рівень стресу та зберігати позитивний настрій.

Додатковий вимір, що охоплює мотивацію досягати і самоефективність, покращився завдяки вправам, які стимулювали учнів досягати результатів та вірити у свої можливості. Завдання та ігри на кшталт «Письменник», «Урожай» та «Інтеграція сторонніх джерел інформації» заохочували дітей до активної участі в навчанні, формуванні впевненості у власних силах та мотивації досягати цілей.

Таким чином, значний приріст у рівні соціально-емоційних навичок стався завдяки комплексному підходу в упровадженні нових вправ та ігор, які забезпечували розвиток ключових компетентностей учнів. Використання інтерактивних вправ та ігор, що сприяли всебічному розвитку особистості, дозволило створити позитивну атмосферу навчання та мотивувало учнів до активної участі, що своєю чергою сприяло значному покращенню результатів у всіх досліджуваних вимірах.

3.3. Методичні рекомендації вчителям початкових класів для розвитку соціально-емоційних навичок молодших школярів

На основі проведеного дослідження, спрямованого на вивчення ефективності запропонованого нами методичного забезпечення для розвитку соціально-емоційних навичок молодших школярів, були розроблені методичні рекомендації для вчителів початкових класів. Мета цих рекомендацій – допомогти вчителям створити сприятливе освітнє середовище, спрямоване на формування в дітей таких важливих навичок, як самоконтроль, відповідальність, емоційна стійкість, мотивація досягати успіху, здатність до співпраці, співпереживання, допитливість та креативність.

Наші рекомендації базуються на результатах експериментів, проведених у різних закладах освіти, і враховують особливості застосування інтерактивних методик та спеціально розроблених вправ, що показали свою ефективність у поліпшенні соціально-емоційних показників учнів. Пропоновані підходи спрямовані на те, щоб інтегрувати розвиток соціально-емоційних компетентностей у повсякденну навчальну практику, зосереджуючись на активному залученні учнів, стимулюванні їхнього інтересу до навчання та підтримці позитивної взаємодії у класі.

У цьому підрозділі подано рекомендації щодо застосування методик, вправ та ігор, що сприятимуть ефективному розвитку соціально-емоційних навичок у дітей молодшого шкільного віку, і допоможуть педагогам адаптувати свої підходи до різних навчальних ситуацій та індивідуальних потреб учнів.

Розвиток соціально-емоційних навичок у молодших школярів – це важливий і багатогранний процес, що має ключове значення для формування всебічно розвиненої особистості. Цей процес сприяє тому, щоб діти навчалися краще розуміти себе, свої емоції, потреби та переживання, а також усвідомлювати емоційні стани інших людей. У результаті учні отримують можливість ефективно взаємодіяти з однолітками, вчителями та іншими дорослими, що позитивно впливає на розвиток їхніх комунікативних здібностей,

навичок співпраці, уміння висловлювати свої думки та почуття. Це, своєю чергою, закладає фундамент для побудови здорових стосунків, формування довірливої атмосфери та підтримання позитивного мікроклімату у класі.

Для досягнення таких результатів важливо розробити чіткі методичні рекомендації для майбутніх та нинішніх педагогів. Такі рекомендації дозволять учителям глибше зрозуміти, як саме можна впливати на розвиток соціально-емоційних навичок у дітей молодшого шкільного віку. По-перше, наявність конкретних рекомендацій та вправ дозволить педагогам з більшою впевненістю використовувати інноваційні стратегії навчання, які сприятимуть розвитку емпатії, самоконтролю, креативності, відповідальності та інших важливих соціально-емоційних якостей. По-друге, рекомендації допоможуть педагогам уникнути типових помилок, які можуть виникати через недостатнє розуміння чи досвід у цій сфері.

Ураховуючи складність та важливість завдання виховання сучасної молоді, методичні рекомендації мають стати практичним інструментом для педагогів, які прагнуть не лише передати знання, але й сприяти соціально-емоційному розвитку своїх учнів. Адже саме цей розвиток визначає, наскільки дитина зможе пристосовуватися до змін, ефективно вирішувати конфлікти, будувати здорові стосунки й бути щасливою в різних соціальних середовищах у майбутньому. З огляду на це, розробка таких рекомендацій є критично важливою для підтримки вчителів у їхній ролі наставників, які впливають на формування майбутнього покоління. Ось декілька практичних порад для педагогів, які нам вдалося вивести з отриманої нами інформації протягом дослідження.

Відкритий діалог. Зберігайте відкритий діалог із учнями, але забезпечуйте можливість обговорення в безпечному та конфіденційному середовищі. Цікавтесь їхніми почуттями, думками та враженнями, надаючи їм можливість вільно висловлювати свої переживання. Практикуйте активне слухання, показуючи зацікавленість, і демонструйте розуміння емоцій учнів. З молодшими школярами корисно називати та обговорювати емоції, які вони відчують.

На нашу думку, одним із ефективних методів створення відкритого діалогу в класі є проведення регулярних ранкових зустрічей або розмов у колі. Ми встановили, що така форма взаємодії сприяє розвитку довірливих відносин між учнями та вчителем, а також серед самих учнів. Наприклад, кожного ранку вчитель може організовувати п'ятихвилинну зустріч, під час якої всі учні класу сідають у коло. У цьому колі кожен учень має можливість поділитися своїми думками, почуттями чи досвідом. Це може бути коротке обговорення на тему «Як ви себе сьогодні відчуваєте?» або «Що вас найбільше порадувало вчора?». Такий підхід допомагає учням відчувати, що їхні переживання є важливими, а також навчає їх слухати інших та висловлювати свої думки та емоції у комфортній та підтримуючій атмосфері.

Ми вважаємо, що для досягнення відкритого діалогу вчителям також варто використовувати методи, які стимулюють рефлексію. Наприклад, наприкінці тижня можна організувати рефлексивні сесії, під час яких учні можуть поділитися тим, що вони відчували на уроках, які ситуації викликали в них радість, тривогу чи інші емоції. Це можна робити за допомогою «Щоденників емоцій», які ми використовували у своєму дослідженні: учні мають змогу щоденно записувати свої емоційні переживання, а потім обговорювати їх із вчителем або в групі. Така практика допомагає учням усвідомити свої емоції та навчитися виражати їх у конструктивний спосіб.

Ми встановили, що важливо підкріплювати відкритий діалог регулярним використанням технік активного слухання, таких як повторення або перефразування висловлювань учнів, задавання уточнювальних запитань, які показують, що ви справді розумієте їхні почуття. Це сприяє створенню атмосфери довіри та безпеки, де кожна дитина відчуває себе почутою і цінною.

Особисте спілкування з учнем також має велике значення для розвитку соціально-емоційних навичок. У процесі нашого дослідження ми встановили, що вчителі повинні бути готові проводити індивідуальні бесіди з учнями, коли помічають, що ті потребують додаткової уваги чи підтримки. Такий підхід дозволяє вчителю краще зрозуміти внутрішній світ дитини, її переживання та

труднощі. Наприклад, якщо учень виглядає засмученим або розгубленим, варто знайти можливість поговорити з ним наодинці, дати змогу висловитися, поставити питання про те, що його турбує. Це може бути проста розмова в кінці уроку або коротка бесіда під час перерви.

Особисті зустрічі дозволяють учневі відчувати, що він не залишився сам на сам зі своїми проблемами, що вчитель дійсно цікавиться його станом і готовий допомогти. Такий підхід не лише сприяє побудові довірливих відносин між учителем і учнем, а й допомагає дітям усвідомити свої емоції та навчитися керувати ними більш усвідомлено. Ми переконані, що індивідуальні розмови є важливим елементом педагогічної практики, який допомагає створити сприятливе емоційне середовище для кожної дитини.

Таким чином, створення відкритого діалогу з учнями вимагає систематичних зусиль і використання конкретних методик, які довели свою ефективність у нашому дослідженні. Ми переконані, що вчителі, які впроваджують такі практики, здатні суттєво покращити соціально-емоційний розвиток своїх учнів, сприяючи формуванню довірливих та відкритих стосунків у класі.

Спільні соціальні досвіди. Ми встановили, що залучення дітей до спільних проєктів, заходів та групових завдань сприяє розвитку вміння співпраці, покращує комунікативні навички та допомагає дітям краще розуміти почуття інших. Ось кілька практичних порад, заснованих на нашому дослідженні, які допоможуть учителям організувати такі заходи в класі.

Ми рекомендуємо використовувати такі групові ігри та вправи, як, наприклад гра «Знайди пару». Учні працюють у командах, щоб знайти відповідності між різними предметами (наприклад, листям і плодами), і разом проходять крізь «чарівну браму». Ця гра розвиває в дітей здатність взаємодіяти один із одним, спілкуватися й об'єднувати зусилля для досягнення спільної мети.

Окрім того, ми радимо використовувати такі вправи, як «Три речення» та «Як вчинити». Вправа «Три речення» є корисною для розвитку комунікативних навичок, оскільки вона вимагає від учнів співпраці у складанні зв'язних речень,

що пов'язуються між собою. «Як вчинити» допомагає учням аналізувати конфліктні ситуації та обговорювати можливі способи їх вирішення, що сприяє розвитку емпатії та здатності розуміти думку інших.

Ми також вважаємо, що для розвитку соціально-емоційних навичок важливо співпрацювати з батьками учнів. Спільна робота з батьками допомагає забезпечити узгодженість впливів і підходів до виховання дитини як у школі, так і вдома. На нашу думку, залучення батьків до участі у групових проєктах, спільних заходах, або навіть організації сімейних ігор, подібних до тих, які використовуються в школі, допоможе зміцнити навички співпраці та взаєморозуміння між дітьми та дорослими. Ми рекомендуємо вчителям регулярно спілкуватися з батьками, надавати їм поради щодо розвитку соціально-емоційних навичок дітей та залучати їх до активної участі у шкільному житті.

На нашу думку, такі заходи створюють сприятливе середовище для розвитку соціально-емоційних навичок дітей, допомагаючи їм знаходити спільну мову з однолітками та дорослими, а також розвивати впевненість у власних силах і здатність адаптуватися до різних соціальних ситуацій.

Розвиток емпатії. Розвиток здатності до емпатії сприяє формуванню дружніх і довірливих стосунків, зменшує конфліктність та допомагає створити в класі атмосферу взаємоповаги та підтримки. Учителі можуть застосовувати різні методи, щоб стимулювати дітей до розуміння почуттів інших, а також залучати до цього процесу батьків.

Ми вважаємо, що один зі способів розвитку емпатії – це регулярні обговорення на тему почуттів та переживань інших людей. Під час занять вчитель може використовувати методи рефлексії, ставлячи питання на кшталт: «Як би ти себе почував, якби опинився на місці цієї людини?» або «Що ти можеш зробити, щоб допомогти своєму другу в цій ситуації?». Такі питання спонукають дітей задуматися про почуття інших, що є важливим кроком на шляху до розвитку емпатії. Ми рекомендуємо вчителям використовувати візуальні матеріали, наприклад, зображення або короткі відео з різними ситуаціями, які можуть викликати емоційний відгук, а також вправи на рольову

гру, де учні можуть грати ролі в різних ситуаціях і намагатися зрозуміти позицію іншої людини.

Для підтримки ефекту важливо співпрацювати з батьками учнів. Ми рекомендуємо організовувати зустрічі з батьками, під час яких можна обговорювати питання розвитку емпатії вдома, а також надавати поради щодо способів заохочення дітей до розуміння почуттів оточення. Наприклад, батькам можна порадити частіше обговорювати з дітьми їхній день, запитувати, як вони почувалися в різних ситуаціях, і що вони відчували до інших. Також корисним може бути залучення батьків до участі у шкільних активностях, що сприятиме зміцненню зв'язку між школою та родиною й допоможе дітям перенести навички, набуті в школі, у повсякденне життя.

Ми також рекомендуємо вводити більше позашкільної активності, такої як спільні волонтерські проєкти або благодійні акції, які можуть об'єднувати дітей та їхні родини в добрих справах. Такі активності, як спільне прибирання парку, допомога притулкам для тварин або участь у благодійних акціях не тільки допоможуть учням розвинути почуття відповідальності та співчуття, а й створять можливості для переживання спільного досвіду, що зміцнює соціальні зв'язки та сприяє розвитку емпатії.

Ми бачимо, що інколи прості дії, такі як надання учням можливості допомагати іншим дітям або підтримка у важкі моменти, можуть значно вплинути на розвиток їхньої здатності до співчуття. Таким чином, емпатія стає невіддільною частиною їхнього повсякденного життя, що сприяє гармонійному розвитку соціально-емоційних навичок.

Вправи на саморегуляцію. На нашу думку, уміння контролювати власні емоції та зберігати спокій у різних ситуаціях є критично важливими для ефективної взаємодії з оточенням та досягнення успіху в навчанні. У процесі нашого дослідження ми визначили, що регулярне виконання вправ на саморегуляцію може значно покращити емоційну стабільність учнів, їхню здатність до самоконтролю та стресостійкості.

Ми рекомендуємо вчителям початкових класів запроваджувати такі вправи в навчальний процес. Наприклад, вправи на глибоке дихання є простими, але ефективними методами, які допомагають дітям навчитися контролювати свої емоції у стресових ситуаціях.

Ще одна корисна техніка, яку ми пропонуємо, – техніка п'яти пальців. Вона полягає в тому, що учні повинні зосереджуватися на кожному пальці руки, починаючи з великого пальця, поступово згинаючи його, роблячи глибокий вдих та уявляючи, що вони відпускають певну емоцію або стрес, пов'язаний із конкретною ситуацією. Потім учні продовжують цю вправу з іншими пальцями, аж поки не відчують розслаблення. Ця вправа спрямована на розвиток навичок контролю емоцій, стресостійкості та концентрації, що допомагає дітям краще справлятися з різними життєвими викликами.

Також ми встановили, що вправи на саморегуляцію мають бути інтегровані в повсякденну діяльність учнів, щоб стати звичкою. Наприклад, короткі перерви протягом дня для виконання розслаблюючих технік, таких як дихальні вправи або розтяжка, можуть допомогти дітям відновити концентрацію та емоційний баланс. Вчителям варто надавати дітям простір для відпочинку і релаксації після інтенсивних занять, щоб підтримувати їхню емоційну стійкість.

Створення соціально-безпечного середовища. Ми вважаємо, що атмосфера взаєморозуміння, підтримки та поваги в класі допомагає дітям відчувати себе комфортно й безпечно, що сприяє їхньому емоційному добробуту та соціальному розвитку. Ось кілька практичних порад, заснованих на нашому дослідженні, які допоможуть учителям створити таке середовище.

По-перше, ми встановили, що для створення соціально-безпечного середовища важливо розробити та запровадити чіткі правила конструктивної взаємодії. Наприклад, можна провести разом із учнями обговорення і спільно розробити класні правила, такі як «не критикувати та не оцінювати думки інших», «підтримувати однокласників, коли вони цього потребують», «говорити лише позитивні слова про інших». Коли діти самі беруть участь у створенні цих правил, вони більше схильні їх дотримуватися, оскільки відчують

відповідальність. Важливо періодично повертатися до цих правил і обговорювати їх із учнями, щоб підтримувати в класі дух взаємної підтримки й поваги.

Також ми рекомендуємо використовувати практику регулярних групових обговорень, наприклад, через вправу «Розмова в колі». Ця вправа передбачає, що всі учні сидять у колі та по черзі діляться своїми думками, почуттями або переживаннями на задану тему. Це сприяє розвитку емпатії та вчить дітей уважно слухати один одного, не перериваючи й не осуджуючи. Ми встановили, що такі обговорення допомагають зняти емоційну напругу, розвивають здатність до співпереживання та зміцнюють довірчі відносини в класі.

Також, для створення соціально-безпечного середовища в класі важливо надавати позитивний зворотний зв'язок учням. Педагоги можуть використовувати методи заохочення та похвали за позитивну поведінку, як-от підтримку однокласників, прояв емпатії, конструктивну комунікацію. Визнання досягнень кожної дитини, навіть невеликих, сприяє формуванню позитивного самосприйняття та підвищенню самооцінки. Учителям важливо навчитися помічати та відзначати позитивні дії учнів, щоб діти почували себе цінними та важливими членами класу.

Створення соціально-безпечного середовища вимагає систематичних зусиль із боку вчителя та спільної роботи з батьками, але це є основою для розвитку навичок співпраці, толерантності та емпатії в дітей, що сприятиме їхньому гармонійному розвитку та успіху як у школі, так і за її межами.

Використання творчих підходів. Інтегруйте творчі завдання та види діяльності, такі як малювання, музика, театралізовані вистави або написання творів, вони дозволяють дітям вільно висловлювати свої емоції, думки та переживання, що сприяє розвитку їхньої емоційної грамотності та здатності до самовираження.

Такі завдання на зразок написання власних історій чи казок можуть допомогти дітям краще зрозуміти свої емоції та емоції інших, адже вони вчаться описувати внутрішні переживання персонажів, обмірковувати їхні дії та мотиви.

Такі завдання, як створення театральних вистав або драматичних сценок заохочують учнів до групової роботи, розвивають навички співпраці, допомагають будувати емоційний зв'язок із іншими та сприяють глибшому розумінню різних думок. Під час виконання подібних творчих завдань діти вчаться вирішувати конфлікти, розподіляти ролі та відповідальність, що допомагає зміцнити навички соціальної взаємодії.

Також ми рекомендуємо вчителям використовувати малювання або інші форми мистецтва для того, щоб діти могли виражати свої почуття та емоції. Наприклад, учні можуть створювати «карти настрою», де вони малюють або використовують кольори для відображення свого поточного емоційного стану. Це допомагає дітям краще усвідомити свої емоції, навчає їх ідентифікувати та аналізувати свої відчуття, що в майбутньому дозволяє їм ефективніше керувати своїми емоціями.

Моделювання власної поведінки. Будьте прикладом соціально-емоційних навичок для учнів. Діти часто переймають поведінку дорослих, тому важливо, щоб вчителі показували власну відкритість до діалогу, терплячість та емпатію у стосунках з учнями. Наприклад, під час обговорення проблемних ситуацій у класі вчитель може демонструвати конструктивний підхід до вирішення конфліктів, обговорюючи можливі рішення і показуючи, як ураховувати почуття інших людей.

На нашу думку, учитель також може надавати учням зворотний зв'язок у м'який та підтримувальний спосіб, підкреслюючи не лише помилки, але й успіхи, сприяючи формуванню позитивної самооцінки. Це допомагає дітям почуватися впевненіше і комфортніше у вираженні власних думок та емоцій. Важливо, щоб учитель відкрито говорив про свої емоції, коли це доречно, наприклад, показуючи, як він або вона справляється з розчаруванням або стресом. Таким чином, учні навчаються, як можна здоровим способом виражати свої емоції та керувати ними.

Ми рекомендуємо також використовувати моменти повсякденного шкільного життя як можливості для навчання. Наприклад, якщо вчитель

припускає помилку, він може відкрито визнати її перед класом і пояснити, як він планує її виправити. Це моделює важливу навичку – визнавати свої помилки та виправляти їх, що є частиною соціально-емоційного розвитку.

Розвиток соціально-емоційних навичок у молодших школярів – це безперервний процес, який потребує постійної уваги, адаптації підходів та підтримки як з боку вчителів, так і батьків. Ми вважаємо, що ефективний вплив на формування цих навичок має бути систематичним і поступовим, ураховувати індивідуальні потреби кожної дитини та створювати для неї комфортне середовище для самовираження й навчання. Розвиток таких важливих компетентностей, як емпатія, самоконтроль, комунікація, толерантність та відповідальність неможливий без щоденної роботи, що поєднує зусилля школи та родини.

Важливо, щоб педагоги та батьки діяли як одна команда, підтримуючи та доповнюючи один одного у формуванні в дітей соціально-емоційних навичок. Учителі повинні забезпечити навчальне середовище, яке сприяє розвитку цих навичок, через інтерактивні методи навчання, творчі підходи, вправи на саморегуляцію та створення соціально-безпечного середовища. Водночас батьки мають підтримувати ці процеси вдома, допомагати дитині застосовувати набуті знання та вміння в повсякденному житті, залучати їх до спільних сімейних активностей, обговорювати емоції та взаємодії з іншими людьми.

Ми встановили, що тільки через тісну співпрацю педагогів та батьків можна досягти стійких результатів у розвитку соціально-емоційних навичок молодших школярів. Це вимагає узгоджених дій, спільного планування та обговорення підходів, які би враховували індивідуальні особливості кожної дитини. Учителям слід бути відкритими до зворотного зв'язку з боку батьків, пропонувати методичні рекомендації та ділитися успішними практиками.

Підсумовуючи, зауважимо, що ефективний розвиток цих навичок є ключем до гармонійного зростання дитини в суспільстві. Використання різних педагогічних підходів, таких як творчі завдання, вправи на саморегуляцію, моделювання поведінки та створення соціально-безпечного середовища, сприяє

формуванню важливих компетенцій, необхідних для успішної соціалізації дітей. Спільні зусилля вчителів та батьків, спрямовані на підтримку емоційного та соціального розвитку учнів, допоможуть створити міцний фундамент для їхнього майбутнього успіху та щасливого життя.

Висновки до розділу 3

Розділ присвячений дослідженню впливу методичного забезпечення на формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів в умовах освітнього процесу. Дослідження базувалося на використанні комплексу вправ, ігор та інших методичних засобів, які мали на меті розвинути в дітей ключові соціально-емоційні навички, такі як самоконтроль, емпатія, комунікація, відповідальність та здатність до розв'язання конфліктів.

Дослідження було реалізовано в кілька етапів. На початкових етапах акцент робився на оцінці базового рівня соціально-емоційних навичок у молодших школярів шляхом проведення опитувань серед учнів, їхніх батьків та вчителів. Це дало можливість визначити як поточний стан розвитку навичок, так і виявити ключові проблеми та прогалини, що потребували вирішення в процесі експериментального навчання. У результаті аналізу отриманих даних було розроблено комплекс спеціальних вправ та завдань, які були впроваджені в освітній процес.

Особливу увагу приділяли створенню позитивної навчальної атмосфери, де учні могли відкрито висловлювати свої емоції, розвивати почуття вдячності, толерантності та співпраці. Використання таких вправ, як «Розмова в колі», «Глибоке дихання», «Щоденник вдячності» та інших інтерактивних завдань, сприяло розвитку в дітей здатності до емоційного самоконтролю та вміння висловлювати свої почуття в конструктивний спосіб.

Також варто зазначити, що впровадження методичних засобів не обмежувалося виключно заняттями загального спрямування. Вправи та завдання були інтегровані в такі навчальні дисципліни, як математика, українська мова та

предмет «Я досліджую світ», що дозволило забезпечити всебічний розвиток учнів. Використання методів формування соціально-емоційних навичок у різних навчальних контекстах сприяло розвитку таких якостей, як наполегливість, креативність та відповідальність. Ці навички, у свою чергу, стали факторами у формуванні позитивного ставлення учнів до навчання, поліпшенні їхньої успішності та взаємодії з оточенням.

Результати експериментального дослідження продемонстрували, що рівень сформованості соціально-емоційних навичок значно зріс у тих класах, де методичне забезпечення було впроваджене систематично. Порівняння результатів до і після експерименту показало суттєве покращення в таких сферах, як самоконтроль, емоційна стабільність, комунікаційні навички, а також здатність дітей до конструктивного розв'язання конфліктів. Крім того, упровадження інтерактивних методик під час навчання сприяло зростанню толерантності, товариськості та взаємодії серед дітей, що, своєю чергою, мало позитивний вплив на загальну атмосферу в класах.

Таким чином, можна зробити висновок, що методичне забезпечення, спрямоване на розвиток соціально-емоційних навичок у молодших школярів, є ефективним інструментом для покращення їхньої емоційної грамотності, здатності до самоконтролю, відповідальності та комунікації. Це забезпечує не лише гармонійний розвиток особистості, але й підвищує загальну успішність учнів та якість освітнього процесу. Запропоновані методичні засоби можуть бути впроваджені у широку освітню практику, оскільки вони є дієвими в різних соціально-економічних умовах та різних навчальних контекстах.

Зміст розділу висвітлено в таких публікаціях автора (Мороз, 2025б).

ВИСНОВКИ

У дослідженні теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню соціально-емоційних навичок у молодших школярів.

Проведене дослідження дозволило комплексно осмислити проблему становлення соціально-емоційної сфери дитини в початковій школі, що є важливою передумовою її успішної соціалізації, адаптації до освітнього середовища та гармонійного особистісного розвитку. Теоретичний аналіз, емпіричне вивчення та педагогічне моделювання дали змогу виокремити чинники, що зумовлюють ефективне формування соціально-емоційних навичок у молодшому шкільному віці, а також визначити психолого-педагогічні умови, за яких цей процес набуває цілеспрямованого та системного характеру. Сформульовані на основі результатів дослідження висновки відображають основні положення, що розкривають сутність, динаміку та шляхи оптимізації соціально-емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Результати проведеного дослідження дали змогу поглиблено розкрити складну, багатокomпонентну структуру зазначеного феномена, окреслити провідні чинники, що впливають на розвиток соціально-емоційної сфери молодших школярів, а також науково обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність методичного забезпечення педагогічного впливу, спрямованого на розвиток відповідних навичок. У роботі доведено, що цілеспрямоване педагогічне втручання, організоване за певних умов і відповідно до розроблених методичних підходів, сприяє успішному формуванню соціально-емоційної компетентності у молодших школярів.

У межах виконання першого завдання було проаналізовано вітчизняні та зарубіжні наукові дискурси, що висвітлюють проблему соціально-емоційного розвитку дітей. Визначено, що в центрі уваги сучасної науки знаходяться такі ключові компоненти соціально-емоційних навичок, як емоційна обізнаність, емоційна саморегуляція, емпатія, соціальна відповідальність, здатність до

конструктивної взаємодії та прийняття рішень. Установлено, що на формування цих навичок впливають як вроджені індивідуальні особливості дитини (темперамент, когнітивна зрілість, нейропсихологічний розвиток), так і зовнішні чинники: стиль виховання, комунікативне середовище, взаємодія з педагогами та однолітками. Теоретичний аналіз також дозволив визначити вікові психологічні характеристики молодших школярів, зокрема: високу чутливість до емоційних сигналів, потребу в прийнятті та підтримці, прагнення до соціальної взаємодії, а також пластичність психіки, що робить цей період сприятливим для цілеспрямованого формування соціально-емоційних компетентностей.

Узагальнення результатів дисертаційного дослідження дало змогу окреслити цілісне уявлення про психологічні та педагогічні умови формування соціально-емоційних навичок у дітей молодшого шкільного віку. Визначення та теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі соціально-емоційної компетентності молодших школярів забезпечило методологічну базу для емпіричної перевірки ефективності педагогічних впливів. Ключові навички такої моделі (сприйняття емоцій, вираження емоцій, регуляція емоцій, міжособистісні відносини, соціальна усвідомленість, прийняття рішень та самосвідомість) розглядаються як взаємопов'язані компоненти, що виконують не лише адаптивну, а й інтегративну функцію у процесі особистісного становлення дитини.

На основі сформованої моделі та проведеного експериментального дослідження були ідентифіковані найбільш ефективні психолого-педагогічні умови, що сприяють розвитку зазначених навичок. Вони включають створення емоційно безпечного освітнього середовища, розвиток емпатійного спілкування, стимулювання рефлексії та самопізнання, використання ігрових і ситуаційних методів навчання, а також організацію спільної діяльності, орієнтованої на соціальну взаємодію.

Урахування зазначених компонентів та умов дозволяє формувати в молодших школярів здатність до усвідомлення власних емоцій, регулювання емоційної поведінки, ефективної міжособистісної комунікації, соціального

розуміння та прийняття відповідальних рішень. Усе це виступає основою для формування гармонійно розвиненої, емоційно стабільної та соціально активної особистості

Окрему увагу в дослідженні приділено ролі сім'ї у формуванні соціально-емоційних навичок. На основі аналізу анкет батьків та інтерв'ю з педагогами було встановлено, що позитивний стиль батьківського виховання, емоційна підтримка, наявність стабільних емоційних зв'язків, активне спілкування в сім'ї є потужними чинниками розвитку емоційної стабільності, відповідальності, уміння співпрацювати й проявляти турботу. Водночас відсутність таких умов або їх суперечливість призводить до утруднень у соціалізації та регуляції емоційної поведінки дитини.

У межах третього завдання проведено діагностику сформованості соціально-емоційних навичок у 494 учнів 3-4 класів закладів загальної середньої освіти Сумської ОТГ. Розроблено критерії й показники діагностики за основними напрямками розвитку: емоційна обізнаність, саморегуляція, соціальні навички, емпатія, відповідальність. Рівень сформованості визначався за чотирирівневою шкалою (високий, достатній, середній, початковий). Результати констатувального етапу засвідчили наявність значних труднощів у дітей із саморегуляцією, співпрацею, емоційною стійкістю, особливо в умовах міжособистісної напруги. Лише близько 45% школярів продемонстрували високий рівень сформованості соціально-емоційних навичок. Натомість учні з високими показниками виявляли ініціативність, лідерські якості, здатність підтримувати товаришів, що свідчить про потенціал до цілеспрямованого розвитку цих якостей.

Четверте завдання було реалізоване через упровадження експериментальної програми, яка передбачала комплексне методичне забезпечення: інтерактивні вправи, рольові ігри, емоційні тренінги, ситуаційний аналіз, педагогічні настанови для вчителів. Програма впроваджувалася впродовж навчального семестру. Результати формувального експерименту підтвердили ефективність запропонованої моделі: кількість учнів із високим рівнем соціально-емоційного

розвитку зросла на 25 %, знизилася кількість дітей із низьким рівнем сформованості соціально-емоційних навичок. Відзначено покращення комунікації, зростання емоційної гнучкості, підвищення здатності до саморегуляції.

У п'ятому завданні розроблено методичні рекомендації для вчителів початкових класів, що ґрунтуються на результатах емпіричного дослідження. До рекомендацій включено дидактичні вправи, спрямовані на розвиток емоційної рефлексії, комунікативної активності, соціального прогнозування, уміння вирішувати конфлікти. Також запропоновано варіанти організації безпечного емоційного середовища в класі, налагодження партнерської взаємодії з батьками та психолого-педагогічний супровід дітей із ризиком соціальної дезадаптації.

Загалом результати дисертаційного дослідження підтверджують, що формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів є складним і багаторівневим процесом, що потребує цілеспрямованої, системної роботи з боку педагогів, батьків і самого освітнього середовища. Якість і результативність цього процесу значною мірою визначаються прикладом дорослих, ефективністю педагогічних впливів, інтенсивністю соціальної взаємодії та рівнем усвідомлення учнями власних емоцій і поведінки.

Водночас результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів вивчення проблеми. Зокрема, перспективи подальших наукових пошуків можуть полягати в дослідженні гендерних відмінностей у формуванні соціально-емоційних навичок; вивченні впливу цифрового середовища на соціальну поведінку дітей молодшого віку; розробці спеціалізованих програм для дітей із особливими освітніми потребами; аналізі довгострокових результатів формування соціально-емоційних навичок у шкільній практиці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Атемасова, О. А. (2010). *Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери молодших школярів*. Харків: Видавництво «Ранок».
- Бартенєва, І. О. (2023). *Теоретичні аспекти формування емоційного інтелекту в майбутніх учителів*.
https://cuesc.org.ua/images/informlist/advanced_training_PSAU_6%20%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%BD%D1%8F%20%E2%80%9393%2016%20%D0%BA%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%8F%202023%20%D1%80%D0%BE%D0%BA%D1%83.pdf
- Белкіна-Ковальчук, О. В. (2006). *Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання [Теорія навчання]*.
- Бібік, Н. М. (2018). *Нова українська школа: poradnik dla vchitelja*. Київ: Літера ЛТД.
- Бойко, А. (2012). Методика формування в молодших школярів компонентів творчого самовираження в позашкільних навчальних закладах. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 2(16), 24-33.
- Вавілова, А. С. (2021). Вплив стилів батьківського виховання на рівень тривожності молодших школярів. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*, 32(71)(2), 123-127.
- Важливість та практичні поради щодо ролі батьківського виховання у формуванні психологічного благополуччя дитини (2024). *Psychologist*.
<https://psychologist.com.ua/rol-batkivskogo-vixovannya-u-formuvanni-psixologichnogo-blagopoluchchya-ditini-vazhlivist-ta-praktichni-poradi/>
- Взаємозв'язок школи та сім'ї у формуванні особистості дитини (2018). *Освітній проект «На Урок» для вчителів*. <https://naurok.com.ua/vza-mozv-yazok-shkoli-ta-sim-u-formuvanni-osobistosti-ditini-56990.html>
- Вітченко, А. О., & Вітченко, А. Ю. (2019). Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті: освітня інновація чи реформаторський симулякр доби постмодерну? *Вища школа*, 4(177), 52-66.

- Власова, О. І. (2005). *Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку*: монографія. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет».
- Вовк, І. (2019, 14 травня). Дитяча апатія: Чим вона небезпечна для дитини. *Запорізькі Вісті*. <https://zv.zp.ua/ditjacha-apatija-chim-vona-nebezpechna-dlja-ditini/>
- Войцехівський, М., Івашнюва, С., Кочерга, О., Гончаренко, А., Дятленко, Н., & Меленець, Л. (2020). Компетентнісне спрямування дошкільної та початкової освіти в умовах нової української школи: збірник матеріалів III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., 15 грудня 2020 р. (електронне видання). Київ: ІПО КУБГ. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36980/1/I_Sankovska_KSDtPOvUNUSH_IPO.pdf
- Галузинський, В. М. (1999). *Педагогіка: теорія та історія*. Вища школа.
- Галузяк, В. М. (2001). Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування. *Наукові записки*, 2(32), 30-34.
- Гасанова, Л., & Кравченко, О. (2023). Формування соціально-емоційних навичок в учнівської молоді. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2(53), 40-43. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.40-43>
- Голуб, Н. Б. (2015). Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*, 3(155), 2-10.
- Гриневич, Л. та ін. (2021). *Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа»*. Київ: Шкільний світ.
- Гринько, В., Євтухова, Т., & Філіпова, А. (2022). Теоретичні аспекти розвитку соціально-емоційних навичок в учнів початкової школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 2(17), 31-41. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.17.2022.259991>.
- Грицина, В., Ковальчук, З., & Вавринів, О. *Психологічні особливості проживання негативних емоцій у зрілої дитини*.

- Грунтковська, О. (2022). Вплив стилю батьківського виховання на формування «я-концепції» дітей молодшого шкільного віку. *ELARTU – Інституційний репозитарій ТНТУ імені Івана Пулюя*. <https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/40013/2/Maгістерська%20%20Грунткова.pdf>
- Губар, О. (2019, 27 березня). Особистісно орієнтований підхід як один з принципів створення сприятливих умов для забезпечення прав та можливостей осіб з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі. *Науково-практична конференція «Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах НУШ»*.
- Гоулман, Д. (2019). *Емоційний інтелект*. Харків: Віват. <https://worldinbooks.com.ua/wp-content/uploads/2022/01/emotsionalnyj-intellekt-pochemu-on-mozhet-znachit-bolshe-chem-iq-5024477.txt>
- Дегтярьова, О., Дрожжина, Т., Калужна, Г., та ін. (2021). *Я (практикую) СЕЕН. Посібник для роботи з батьківством: навч.-метод. посібник*. Київ: Видавничий дім «Перше вересня».
- Денисенко, Ю. (2008). Фактори формування особистісної ідентичності в сучасній сім'ї. *Соціальна психологія*, (2), 124-131.
- Дишель, К. А. (2015). *Мультиплікаційні засоби як чинник емоційного розвитку молодших школярів* [дис. канд. психол. наук]. Одеса: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».
- Досвід роботи класних керівників з проведення класних виховних годин і годин-спілкування. (2000). *Позакласний час*, (17), 62–65.
- Дудаш, В. В. (2017). *Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій* [посібник]. Київ.
- Дудаш, К. М. (2022). *Психологічні особливості розвитку міжкультурної компетентності школярів*. [http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/9670/1/Psychological_%20features%](http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/9670/1/Psychological_%20features%20)

[20_of%20the%20development%20of%20intercultural%20competence%20of%20schoolchildren.pdf](#)

Елькін, О. (2021). *Соціально-емоційне та етичне навчання: навчальна програма для ранньої початкової школи*. Харків: Дім реклами.

Елькін, О. (2023). Соціально-емоційне навчання як затребувана практика формування м'яких навичок учнівства: сучасні виклики та досвід України. *Соціальна робота та соціальна освіта*, 1 (10), 42-56.

Елькін, О., Масалітіна, О., & Фюрст, Я. (Ред.). (2019). *Вибрані матеріали міжнародної програми з формування м'яких навичок СЕЕН-навчання*. Харків: Дім реклами.
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2019/07/07/CEE-PRINT.pdf>

Елькін, О. (Ред.). (2023). *СЕЕН-путівник. Соціально-емоційне та етичне навчання: освітня програма для навчання серця й розуму (2-ге вид.)*. ТОВ «Інжиніринг». <https://college.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/Соціально-емоційне-та-етичне-навчання.-Путівник.pdf>

Желих, С. А. (2023). *Кваліфікаційна робота магістра: «Міжособистісні відносини дітей у молодшому шкільному віці (на прикладі Шамраївської НВК «ЗЗСО І-ІІІ ст. ЗДО» Сквирської міської ради)*. https://binpo.com.ua/wp-content/uploads/2023/10/%D0%96%D0%B5%D0%BB%D0%B8%D1%85-%D0%A1.1_1.pdf

Заміщак, М. І. (2014). *Психологічні умови становлення моральної самооцінки молодших школярів [Докторська дисертація]*. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Зарицька, В. В. (2014). Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійної діяльності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 49, 42-51.

- Іванова, Є. О. (2014). Розвиток і психодіагностика емоційного інтелекту в підлітковому віці. *Актуальні проблеми соціології психології, педагогіки, 1*, 97-103.
- Ізард (Izard, К.), К., Сімович, О. Г. (2015). Психологічні особливості прояву психічних станів у дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, 2*, 69-77.
- Ілляшенко, Т. (2014). Психолого-педагогічна характеристика дитини: її мета і зміст. *Психолог, 18*, 4-56.
- Калошин, В. Ф., Безносюк, О. О., & Лемешко, Ю. П. (2018). Вплив емоцій на ефективність навчального процесу. *Практична психологія та соціальна робота, 1*, 70-74.
- Караганова, О. А. (2020). Соціально–емоційне та етичне навчання (СЕЕН). *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність*, 337.
- Кисла, О. Ф., & Ландар, Т. О. (2019). Реалізація ідей Нової української школи шляхом взаємодії школи та родини. *Молодий вчений, 8(72)*, 241-244.
- Кобилєва, О. (2023). *Управління освітнім процесом у закладі загальної середньої освіти на засадах соціально-емоційного та етичного навчання* [Дипломна робота магістра]. Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця.
- Коваленко, В. В. (2017). *Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій*.
- Компанець, Н. М. (2023). *Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери: Науково-методичний посібник*. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738960>
- Костюк, А. В. (2014). Емоційний інтелект та шляхи його розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки, 2(1)*, 85-89.
- Котик, Т., & Кежковська, І. (2020). Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів як обов'язковий освітній результат Нової української школи.

ДНВЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 8-13. <http://surl.li/pqzfd> (дата звернення: 21.01.2024).

Котяш, І. С., & Федорова, Ю. О. (2020). Сучасні концепції формування природничого світогляду в умовах нової парадигми освітнього середовища. *World Science. Section Pedagogy*, 3(55), 46-52. https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/31032020/6991

Кочерга, О. В. (2020, грудень). Психологічні чинники в формуванні життєвої компетентності. В *III Всеукраїнська наук.-практ. інтернет-конф. «Компетентнісне спрямування дошкільної та початкової освіти в умовах Нової української школи»*, м. Київ, 15 грудня 2020 р, (сс. 16-18). ІПО КУБГ.

Кравченко, І. М. (2020). Соціально-емоційне та етичне навчання як платформа для розвитку емоційного інтелекту учнів початкових класів на уроках читання в умовах НУШ. У *Компетентнісне спрямування дошкільної та початкової освіти в умовах нової української школи: збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*, (с. 81–88). Київ: ІПО КУБГ. <https://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/ksdpounush/paper/viewFile/338/332>

Кудряшова, О. В. (2023). *Особливості розвитку емпатії у дітей молодшого шкільного віку* [Кваліфікаційна робота магістра]. Ізмаїл.

Лещенко, Є. В. (2022). Модель сеен-педагога у контексті посилення соціально-педагогічного аспекту освітнього процесу ЗЗСО в умовах військового стану в Україні. У В. О. Богомолів (Ред.), *Актуальні проблеми освітньо-виховного процесу та шляхи їх вирішення в умовах сучасних викликів*, (с. 242). Харків: ХНАДУ. https://fmab.khadi.kharkov.ua/index.php?id=1281&no_cache=1

Луценко, С. О., & Шанскова, Т. І. (2022). *Розвиток критичного мислення молодших школярів засобами проблемного навчання*.

Максим, О. В., & Рябовол, Т. А. (2018). Методи розвитку емпатії молодших школярів із труднощами пристосування до соціального середовища.

Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 123-142.

Максименко, С. Д. (2004). *Загальна психологія: навчальний посібник*. Центр навчальної літератури.

Марковська, М. (2021). Як упроваджувати соціально-емоційне навчання в школах. Аналітичний огляд. Нова українська школа. Веб-ресурс НУШ. [https://nus.org.ua/articles/yak-uprovadzhuvaty-sotsialno-emotsijne-navchannya-v-shkolah-analitychnyj-oglyad/#:~:text=Соціально-емоційне%20навчання%20\(СЕН\),креативно%20і%20критично%20мислит и%20тощо](https://nus.org.ua/articles/yak-uprovadzhuvaty-sotsialno-emotsijne-navchannya-v-shkolah-analitychnyj-oglyad/#:~:text=Соціально-емоційне%20навчання%20(СЕН),креативно%20і%20критично%20мислит и%20тощо).

Мартиненко, С. (2017). Діагностичні методики вивчення внутрішнього стану дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Початкова школа*, 3, 50-52.

Масюк, Ю. І. (2022). *Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів на інтегрованих уроках другого циклу навчання*.

Мешко, О. І., Онищенко, І. В., Палишкова, І. О., & Фіцула, М. М. (2023). Формування педагогічної культури як передумови професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Наука та освіта в умовах викликів сьогодення*, 28.

Міжнародне дослідження соціально-емоційних навичок – в Україні. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mizhnarodne-doslidzhennya-socialno-emocijnih-navichok-v-ukrayini> (дата звернення: 21.01.2024)

Міні-тренінг «Формування соціально-емоційних навичок у дітей молодшого шкільного віку» (2021, 23 березня). Бібліотека методичних матеріалів. <https://vseosvita.ua/library/mini-trening-formuvanna-socialno-emocijnih-navicok-u-ditej-molodsogo-skilnogo-viku-434540.html>

Мороз, Є. В. (2023а). Сутність та складові соціально-емоційних навичок молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (131), 43-54 URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp->

<content/uploads/2023/11/%D0%BC%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B7.pdf>
f

Мороз, Є. В. (2024а). Структурно-функціональна модель соціально-емоційних навичок молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (138), 33-44. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wpcontent/uploads/2024/09/%D0%9C%D0%B%D1%80%D0%BE%D0%B7.pdf>

Мороз, Є. В. (2024б). Констатувальна діагностика та стан сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів Сумської ОТГ. *Витоки педагогічної майстерності*, 34, 165-171. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/26661>

Мороз, Є. В. (2025а). Експериментальне дослідження процесу формування соціально-емоційних навичок молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1, 46-58. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/16708>

Мороз, Є. (2024в). Оновлення змісту мовно-літературної освіти: сучасні проблеми та рішення для початкової школи. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених «Моделювання та практичне забезпечення розвитку складових професіоналізму педагогів закладів освіти» (м. Запоріжжя, 15-16 жовтня 2024 р.)*, (сс. 167-169). Запоріжжя. <https://drive.google.com/file/d/1s290dSUBn97V3W7QLM83VCSD6Xemqido/view> ,

Мороз, Є. (2025б). Психолого-педагогічні умови ефективного формування соціально-емоційних навичок молодших школярів у контексті сучасних освітніх реформ. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (24 грудня 2024 року, м. Суми)*, (сс. 156-159). Суми. <https://pedagogika.sspu.edu.ua/media/attachments/2025/02/27/Zbirnik-materialiv-konferencii-Osvita-dla-21-st.2024docx.pdf>

Мороз, Є. (2023б). Сутність та структура пізнавальної активності молодших школярів: вітчизняний і зарубіжний дискус. *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Початкова освіта в парадигмі Нової української школи: виклики часу» (27 квітня 2023, м. Глухів),* (сс. 93-96). Глухів.
https://drive.google.com/file/d/1ya4xocFmpAqYzml_iUOLY2qz7u2VN1Tt/vi
[ew](#)

Музиченко, В. О. (2023). Розвиток критичного мислення молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (Обласний коледж «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія імені А.С. Макаренка» Полтавської обласної ради 17 березня 2023 р.).* Кременчук: Методичний кабінет, (сс. 174-177).

Нова українська школа: основи Стандарту освіти (2016).

Новікова, О., & Валькова, Г. (2021). Формування емоційного та соціального інтелекту в здобувачів освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: Педагогічні науки*, 98-105.

Олєйникова, Л. І. (2024). *Діяльність соціального педагога з подолання страхів дітей молодшого шкільного віку.*
<https://krs.chmnu.edu.ua/jspui/handle/123456789/3701>

Особистісно орієнтований підхід до учнів (2011, 25 січня). *Освіта.UA.*
<https://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14819/>

Офіційний веб-сайт «EdCamp Ukraine» [Веб-сайт]. URL: <https://www.edcamp.ua>
 (дата звернення – 26.02.2024).

Павелків, Р. В. (2015). *Вікова психологія: підручник* (2-е вид.). К.: Кондор.

Павелків, Р. В. (2011). *Вікова психологія*. К.: Кондор.

Паращук, Р. І., & Кондратюк, С. М. (2023). Спілкування учнів молодших класів.
Наука та освіта в дослідженнях молодих учених: матеріали IV

Міжнародної науково-практичної конференції для студентів, аспірантів, докторантів, молодих учених, Харків, 18 травня 2023, (сс. 91-92).

Патійчук, В. О., Ткачук, Н. М., & Ціпошук, С. А. (2021, December). Проблемна ситуація як основний елемент проблемного навчання. *In The XIV International Science Conference «Theoretical foundations in practice and science», December 21–24, 2021, Bilbao, Spain, (p. 159).*

Пех, А. (2025). Соціокультурна адаптація осіб з особливими освітніми потребами: Психолого-педагогічні аспекти. *Особлива дитина: навчання і виховання, 118(2), 108-122.* <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.233>

ПОКАЗНИК • Словник української мови СУМ 11. (б. д.). Словник Української мови СУМ 11. <https://sum11.com.ua/pokaznyk/>

Прищак, М. Д. (2011). Трансформація освіти України: пошук парадигми. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, 35, 30-33.*

Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення: 21.01.2024)

Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text> (дата звернення: 21.01.2024).

Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти»: Наказ Мінекономіки від 17.09.2021 № 568-21. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf> (дата звернення: 23.01.2024)

Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: Наказ Міністерства розвитку економіки,

торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Tex> (дата звернення: 23.01.2024)

Про освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 21.01.2024).

Про проведення експерименту всеукраїнського рівня за темою «Організаційно-педагогічні умови формування в учнів м'яких навичок шляхом соціально-емоційного та етичного навчання» на базі закладів загальної середньої освіти України на листопад 2019 – грудень 2024 років: Наказ Міністерства освіти і науки України від 18.11.2019 № 1431. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2019/11/19/1431-vid-18112019.pdf> (дата звернення: 21.01.2024)

Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку (2024). Сайт Сновської загальноосвітньої школи I-III ст. № 1. http://schors-school1.edukit.cn.ua/socialjnopsihologichna_sluzhba/psihologiya_shkolyara/psihologichni_osoblivosti_ditej_molodshogo_shkilnogo_viku/

Психологічні особливості розвитку особистості молодшого школяра (2016, 1 березня). StudFiles. <https://studfile.net/preview/5643960/page:2/>

Психологія молодшого школяра (зрілого дитинства) (2024). Онлайн бібліотека підручників. Studentam.net.ua. <https://studentam.net.ua/content/view/3153/97/>

Редакція журналу «На Урок» (2020). Вправи на урок літератури: розвиток EQ і не тільки. Ключові тези виступу Вікторії Концевої. URL: <https://naurok.com.ua/post/vpravi-na-urok-literaturi-rozvitok-eq-i-ne-tilki> (дата звернення: 31.01.2024).

Рекун, Г. П., & Свіденська, М. С. (2019). Механізм управління формуванням соціально-емоційних компетенцій у навчальних закладах. *Соціальна економіка*, 56, 207-215.

- Розлуцька, Г. (2025). Соціально-емоційне навчання: системний підхід. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 1(56), 197-204. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.197-204>
- Савчин, М. В. (2011). *Вікова психологія*. Київ: Академвидав.
- Сергієнко, В. П. (2018). *Особливості соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку з різним рівнем рухової активності*. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/21558> (дата звернення: 23.01.2024)
- Скачкова, В. (2019). Психолого-педагогічні умови формування особистості учнів початкових класів. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 32, 98-103.
- Славська, Б. Г., Балл, Г. О., Брушлинський, А. В., & Костюк, Г. С. (2020). *Дослідження суб'єктності учнів 4–6 класів у процесі учіннєвої діяльності. Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського державного університету ім. Івана Франка (протокол № 4 від 30 квітня 2020 року)*, 221.
- Смірнова, М. Р. (2021). Техніки позитивного виховання в роботі вчителя. *Інноваційна педагогіка*, 36, 227-230. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/36.47>
- Столяренко, О. Б., & Палилюлько, О. М. (2023). Інтерналізація моральних норм як чинник формування моральної самооцінки молодшого школяра. *Інклюзія і суспільство*, 2, 87-95.
- Тально, Т., & Ситняківська, С. М. (2022). Особливості соціалізації дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми соціальної сфери: збірник статей студентів і викладачів*, 12.
- Ткачук, Ю. (2021). Концептуальні підходи до визначення поняття «Соціальні навички». *Наука. Освіта. Молодь*, Ч. 2.
- Тлумачний словник української мови: *Критерій* (2024). <https://slovnyk.ua/index.php?swrd=критерій>

Фурс, О. (2023). *Критерії та показники діагностування розвиненості здатності до психічної саморегуляції здобувачів освіти*. ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України.
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735868/1/Тези%20Фурс%2015.06..pdf>

Характеристика вікових особливостей сучасних школярів (2024). Комунальний заклад «Харківський ліцей № 152 Харківської міської ради».
<http://surl.li/ahldc>

Шиловська, О. М. (2022). Психологічні особливості особистісного проектування молодшого школяра. *The 1st International scientific and practical conference «Science and technology: problems, prospects and innovations» (October 19–21, 2022)*. CPN Publishing Group, Osaka, Japan, 239.

Шпеко, А. А. (2021). Форми і методи розвитку соціальних навичок молодших школярів. *Інноваційна педагогіка*, Вип. 34, Т. 1, 152-156.

Якименко, С. І. (2008). Особливості формування світогляду дитини старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 1(49), 177-180.

Якімова, І. О. (2019). Особливості соціально-психологічної адаптації обдарованих першокласників в умовах Нової української школи. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2, 57-63.
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2019_2_10

Яценко, О. В. (2023). *Психолого-педагогічні умови забезпечення соціалізації молодших школярів з особливими потребами*.
<https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/18709>

Abdulla, F., & Kasese-Hara, M. (2020). Care worker perspectives on the socio-emotional adjustment of orphans in residential homes. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 15(1), 77-84. <https://doi.org/10.1080/17450128.2020.1719250>

Adler, M. G., & Fagley, N. S. (2005). Appreciation: Individual differences in finding value and meaning as a unique predictor of subjective well-being. *Journal of Personality*, 73(1), 79-114.

- Albers, E. M., Walraven, M. R., Sweep, F. C., & Weerth, C. D. (2008). Maternal behavior predicts infant cortisol recovery from a mild everyday stressor. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(1), 97-103.
- Babbie, E. R. (2012). *The practice of social research* (13th ed.). Cengage Learning.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2007). Research review: Genetic vulnerability or differential susceptibility in child development: The case of attachment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1160-1173.
- Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills* (2021, September 7). OECD iLibrary. https://read.oecd-ilibrary.org/education/beyond-academic-learning_92a11084-en#page1
- Carter, C. M. (2016, December 21). The complete guide to Generation Alpha, the children of millennials. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/christinecarter/2016/12/21/the-complete-guide-to-generation-alpha-the-children-of-millennials/>
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/social-and-emotional-skills-for-student-success-and-well-being_db1d8e59-en (accessed January 26, 2024)
- Chonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222-232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., & Poppe, J. (2005). *Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development (Research and Policy Report)*. National Conference of State Legislatures.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard*

Educational Review, 76(2), 201-237.

<https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>

- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., & Poppe, J. (2005). *Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development (Research and Policy Report)*. National Conference of State Legislatures.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House. <https://advantage.com/wp-content/uploads/2023/02/Mindset-The-New-Psychology-of-Success-Dweck.pdf>
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2004). *Psychology of gratitude*. Oxford University Press.
- Formula (2023, April 27). Вебінар "Розвиток hard skills та soft skills на уроках в НУІІІ" [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9C2ZKUAvM58>
- Goleman, D., & Senge, P. M. (2016). *Triple Focus. Un nuevo acercamiento a la educación*. Ediciones b. <http://surl.li/pzkfz> (accessed January 31, 2024)
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships* (p. 54).
- Goleman, D. (2019). *The emotionally intelligent leader*. Harvard Business Press.
- Grant, S., Hamilton, L. S., Wrabel, S. L., Gomez, C. J., Whitaker, A., Tamargo, J., Unlu, F., & Chavez-Herrerias, E. R. (2017). *Social and emotional learning interventions under the Every Student Succeeds Act*. RAND Corporation.
- Hawken, A., & Munck, G. (2012). Cross-national indices with gender-differentiated data: What do they measure? How valid are they? *Social Indicators Research*, 111, 801-838. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0035-7>

- Hammeter, M. L., & Conroy, M. A. (2018). Advancement of evidence-based programs for young children with social and emotional learning difficulties. *School Mental Health, 10*(3), 199-201. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9275-2>
- Jinpa, T. (2016). *A fearless heart: How the courage to be compassionate can transform our lives*. Avery.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/ajph.2015.302630>
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools from programs to strategies. *Social Policy Report, 26*(4), 33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540203.pdf>
- Locke, E. A., Latham, G. P., Shaw, K. N., & Saari, L. M. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin, 90*(1), 125-152. https://web.archive.org/web/20190227192917id_/http://pdfs.semanticscholar.org/8008/47819f1663e1d7eff388c8e89168955074b4.pdf
- Malik, P. (2024). Role of sibling relationship in human development. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research, 11*(2), a273-a287. https://www.researchgate.net/publication/378292076_Role_of_sibling_relationship_in_human_development
- Miller, J. G., Kahle, S., Lopez, M., & Hastings, P. D. (2015). Compassionate love buffers stress-reactive mothers from fight-or-flight parenting. *Developmental Psychology, 51*(1), 36.
- Moroni, G., Nicoletti, C., & Tominey, E. (2019). Child socio-emotional skills: The role of parental inputs. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3415778>
- Muzzamil, F., Syafrida, R., & Permana, H. (2020). The effects of smartphones on social skills in Industry 4.0. In *Teacher Education and Professional Development in Industry 4.0, Vol. 1*, 72-75.

- Paulus, M. P. (2015). Neural basis of mindfulness interventions that moderate the impact of stress on the brain. *Neuropsychopharmacology*, 41(1), 373. <https://doi.org/10.1038/npp.2015.239>
- Phan, M. L., Renshaw, T. L., Caramanico, J., Greeson, J. M., MacKenzie, E., Atkinson-Diaz, Z., Doppelt, N., Tai, H., Mandell, D. S., & Nuske, H. J. (2022). Mindfulness-based school interventions: A systematic review of outcome evidence quality by study design. *Mindfulness*. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01885-9>
- Pruett, K. D. (2017). Life skills to have before starting kindergarten: With emphasis on life skills vs. work skills. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/once-upon-child/201702/life-skills-have-starting-kindergarten> (accessed January 26, 2024)
- Responsive Classroom (n.d.). SEL. <https://www.responsiveclassroom.org/>
- Scheerens, J., Van der Werf, G., & De Boer, H. (2020). Measurement of soft skills in education. In *Soft skills in education: Putting the evidence in perspective* (Section 6, pp. 141–189). https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-54787-5_6 (accessed January 21, 2024)
- Segal, Z., Williams, M., & Teasdale, J. (2018). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression* (2nd ed.). Guilford Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Social-Emotional Learning for PreK-12. (n.d.). *Second Step*. <https://www.secondstep.org/>
- Tereta, O. M. (2016). *Games and exercises aimed at developing communication and group interaction skills*. <http://www.kzmovld.dp.ua/wp-content/uploads/2016/11/Ігри-та-вправи-на-соціалізацію.pdf>
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., & Guffey, S. (2012). School climate research summary: August 2012. *School Climate Brief*, Number 3. National School Climate Center.

- The Goldie Hawn Foundation (n.d.). *MindUP™. A CASEL SElect Program*.
<https://mindup.org/>
- What Does the Research Say? (2018). CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-does-the-research-say/>
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 890-905.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>
- World Health Organization. (2003). *Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school*. Geneva.
- World Health Organization. (2003). *Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42818>
- WWC. Promoting Alternative THinking Strategies (PATHS) (n.d.). *Institute of Education Sciences (IES) Home Page, U.S. Department of Education*.
<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/InterventionReport/712>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>

ДОДАТКИ

Додаток А

Довідки про впровадження



СУМСЬКА МІСЬКА РАДА

СУМСЬКИЙ ЗАКЛАД

ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ І-ІІІ СТУПЕНІВ № 13

СУМСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ

(Сумський ЗЗСО № 13 СМР)

вул. Іллінська, 9, м. Суми, 40030, тел. (0542) 22-15-09

E-mail: zosh132015@ukr.net код ЄДРПОУ 2110838030.05.2025 № 44

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка **Євгена Вадимовича Мороза** з теми **«Психолого-педагогічні умови формування соціально-емоційних навичок молодших школярів»** на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Протягом 2022–2024 рр. у Сумському закладі загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів № 13 Сумської міської ради здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта Євгена Вадимовича Мороза, присвяченого проблемі формування соціально-емоційних навичок молодших школярів.

Зокрема, було апробовано авторську методику, що передбачає створення психолого-педагогічних умов для розвитку емпатії, емоційної саморегуляції, відповідального прийняття рішень, співпраці та усвідомлення власних емоцій у дітей молодшого шкільного віку.

В освітній процес було інтегровано комплекс вправ, дидактичних ігор, казкотерапевтичних методик, а також спеціально розроблені завдання для

уроків української мови, математики та інтегрованого курсу «Я досліджую світ», спрямовані на розвиток соціально-емоційних навичок.

Результати впровадження підтвердили ефективність запропонованих умов: учні стали краще розпізнавати власні емоції, демонстрували зростання рівня емпатії та навичок командної взаємодії, покращили здатність до саморефлексії. Педагогічний колектив відзначив позитивну динаміку в соціальній адаптації учнів та підвищення рівня їхнього емоційного благополуччя.

Досвід, отриманий у процесі впровадження, є цінним і може бути використаний іншими закладами освіти, зацікавленими у розвитку соціально-емоційних навичок учнів.

Директор



[Handwritten signature]

Ірина ЖМУРКО



СУМСЬКА МІСЬКА РАДА
СУМСЬКИЙ ЗАКЛАД
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ І-ІІІ СТУПЕНІВ № 15
СУМСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ

вул. Берестовська, 56, м. Суми, 40009, тел. (0542) 61-11-14

E-mail: zosh15sumy@zakr.net код ЄДРПОУ 23049894

06.06.2025 № 01-20/304

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта
Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
Євгена Вадимовича Мороза на тему: «Психолого-педагогічні умови
формування соціально-емоційних навичок молодших школярів» за
спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

У Сумському закладі загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів № 15 Сумської міської ради 2022–2024 навчальних років аспірант кафедри педагогіки ННІ педагогіки і психології Євген Вадимович Мороз здійснював дослідження з проблем формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів.

На основі аналізу українських і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень та власного практичного досвіду Євген Вадимович представив компонентну структуру соціально-емоційних навичок молодших школярів (емоційна обізнаність, емпатія, емоційна саморегуляція, відповідальне прийняття рішень, командна взаємодія) та розробив методику їх формування в освітньому процесі початкової школи.

Констатувальний експеримент проводився у другому півріччі 2022 н.р. з учнями 3–4 класів. У ході дослідження було визначено рівні сформованості соціально-емоційних навичок (низький, середній, достатній, високий) за спеціально розробленими критеріями та показниками.

Формувальна методика впроваджувалася на уроках української мови, математики, інтегрованого курсу «Я досліджую світ», а також у процесі ранкових зустрічей та позаурочної діяльності. Методика включала використання інтерактивних вправ, казкотерапевтичних технік, ігор на розвиток емоційного інтелекту, самоусвідомлення, групової взаємодії. До педагогічних умов, запропонованих аспірантом, належали: цілеспрямоване формування емоційної обізнаності учнів, створення безпечного та підтримувального освітнього середовища, поєднання навчальних і ігрових форм, розвиток культури емоційного вираження у шкільному колективі.

У результаті експериментального дослідження зафіксовано позитивну динаміку в рівні сформованості соціально-емоційних навичок в учнів експериментальних класів порівняно з контрольними. Отримані результати засвідчили ефективність запропонованої методики та можливість її практичного застосування в сучасних умовах початкової освіти.

Директор



Гончаренко

Світлана ГОНЧАРЕНКО



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИ**

 вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
 e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585
Від 19. 05. 2025 № 01/10-197

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта
Свєна Вадимовича Мороза на тему «**Психолого-педагогічні умови формування
 соціально-емоційних навичок молодших школярів**»
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності
 011 Освітні, педагогічні науки

Основні наукові положення дисертації Свєна Вадимовича Мороза
 «Психолого-педагогічні умови формування соціально-емоційних навичок молодших
 школярів» впродовж 2022–2024 рр. упроваджувалися в освітній процес
 Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Матеріали дисертації, зокрема: термінологічний інструментарій дослідження;
 результати аналізу проблеми формування соціально-емоційних навичок молодших
 школярів у науково-педагогічній літературі; характеристика компонентної
 структури соціально-емоційних навичок; педагогічні умови, методи та прийоми їх
 формування, використовувалися у процесі професійної підготовки здобувачів вищої
 освіти під час викладання навчальних дисциплін «Основи педагогіки. Теорія та
 методика виховання», «Педагогічна майстерність», «Інноваційні педагогічні
 технології початкової школи», які вивчають студенти напряму підготовки 013
 Початкова освіта. На основі матеріалів, представлених у наукових публікаціях,
 проведено лекційні та семінарські заняття, розроблено завдання для самостійної
 роботи студентів.

Окрім освітнього процесу, матеріали дисертаційного дослідження Свєна
 Вадимовича Мороза можуть використовуватися розробниками навчальних планів та
 освітніх програм у закладах загальної середньої та вищої освіти, на курсах
 підвищення кваліфікації вчителів початкових класів.

У ході апробації зроблено висновки щодо доцільності впровадження
 результатів дисертаційного дослідження Свєна Вадимовича Мороза в освітній
 процес ЗВО.

Довідка обговорена та затверджена на засіданні кафедри початкової і
 професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені
 Г.С. Сковороди № 20 від 6 травня 2025 року

Ректор

**Юрій БОЙЧУК**



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА
 вул. Роменська, 87 м. Суми 40002, Україна, тел. (0542) 68-59-02, факс 22-15-17
 E-Mail: rector@sspu.edu.ua, www.sspu.edu.ua
 Код ЄДРПОУ 02125510

26.05.2025 № 1204

На № _____

від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта
Євгена Вадимовича Мороза на тему «**Психолого-педагогічні умови**
формування соціально-емоційних навичок молодших школярів»
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності
 011 Освітні, педагогічні науки

Упровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта Мороза Євгена Вадимовича здійснювалося в Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка протягом 2022–2024 рр. викладачами кафедри педагогіки у процесі викладання навчальних дисциплін «Педагогіка», «Актуальні питання інноваційного розвитку освіти», «Теорія і методика позашкільної освіти України», «Супервізія та коучинг у вищій та позашкільній освіті» та ін.

У зміст зазначених курсів було включено розроблені матеріали, результати теоретичного та емпіричного дослідження, здійсненого Морозом Є.В., зокрема: модель формування соціально-емоційних навичок молодших школярів, індикатори рівнів розвитку соціально-емоційної сфери, методики діагностики, а також практичні прийоми й технології формування відповідних навичок в освітньому процесі.

Протягом навчання в аспірантурі Мороз Є. В. брав активну участь у міжнародних науково-практичних конференціях, які проводилися кафедрою педагогіки та університетом у 2022–2024 рр., що знайшло відображення у програмах та матеріалах конференцій. Основні результати дисертаційної роботи були схвалені на засіданнях кафедри педагогіки.

Вважаємо, що науковий доробок аспіранта Мороза Є. В. є вагомим внеском у розвиток української педагогічної науки і практики, зокрема в контексті реалізації Концепції Нової української школи.

Ректор



Юрій ЛЯННОЙ

Додаток Б
ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ
РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Відомості про публікації здобувача

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Мороз, Є. В. (2023а). Сутність та складові соціально-емоційних навичок молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (131), 43-54. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/11/%D0%BC%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B7.pdf>
2. Мороз Є. В. (2024а). Структурно-функціональна модель соціально-емоційних навичок молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (138), 33-44. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wpcontent/uploads/2024/09/%D0%9C%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B7.pdf>
3. Мороз, Є. В. (2024б). Констатувальна діагностика та стан сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів Сумської ОТГ. *Витоки педагогічної майстерності*, 34, 165-171. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/26661>
4. Мороз, Є. В. (2025а). Експериментальне дослідження процесу формування соціально-емоційних навичок молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1, 46-58. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/16708>

Наукові праці апробаційного характеру

5. Мороз, Є. (2024в). Оновлення змісту мовно-літературної освіти: сучасні проблеми та рішення для початкової школи. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених «Моделювання та практичне забезпечення розвитку складових професіоналізму педагогів закладів освіти» (м. Запоріжжя, 15-16 жовтня 2024 р.)*, (сс. 167-169). Запоріжжя.
<https://drive.google.com/file/d/1s290dSUBn97V3W7QLM83VCSD6Xemqido/view> ,

6. Мороз, Є. (2025б). Психолого-педагогічні умови ефективного формування соціально-емоційних навичок молодших школярів у контексті сучасних освітніх реформ. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (24 грудня 2024 року, м. Суми)*, (сс. 156-159). Суми. <https://pedagogika.sspu.edu.ua/media/attachments/2025/02/27/Zbirnik-materialiv-konferencii-Osvita-dla-21-st.2024docx.pdf>

7. Мороз, Є. (2023б). Сутність та структура пізнавальної активності молодших школярів: вітчизняний і зарубіжний дискус. *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Початкова освіта в парадигмі Нової української школи: виклики часу» (27 квітня 2023, м. Глухів)*, (сс. 93-96). Глухів. https://drive.google.com/file/d/1ya4xocFmpAqYzml_iUOLY2qz7u2VN1Tt/view

Участь у конференціях:

1. IX Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (Суми, 2023) – дистанційна.

2. Всеукраїнська науково-практична конференція «Початкова освіта в парадигмі Нової української школи: виклики часу» (Глухів, 2023) – дистанційна.

3. VI Міжнародна науково-практична конференція для студентів та молодих учених «Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи» (Суми, 2023) – дистанційна.

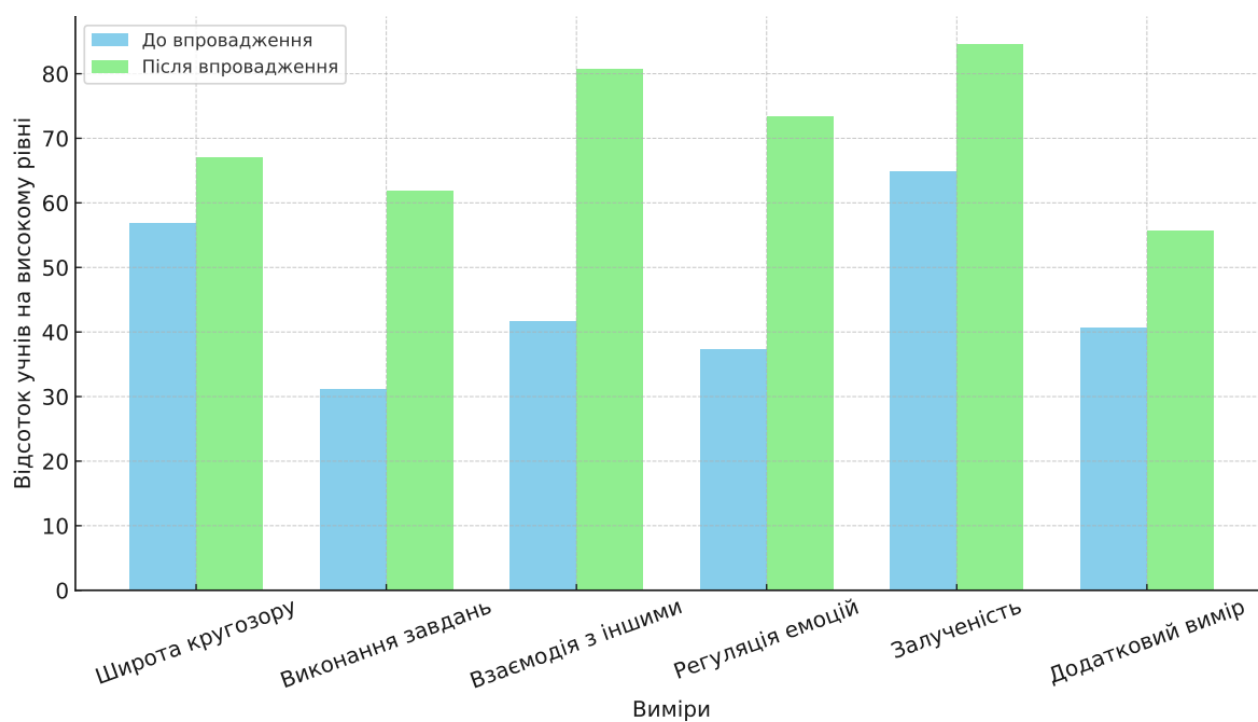
4. VI Міжнародна науково-практична конференції «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2023, 2024) – дистанційна.

5. Всеукраїнська науково-практична конференція «Моделювання та практичне забезпечення розвитку складових професіоналізму педагогів закладів освіти» (Глухів, 2024) – дистанційна.

Додаток В

Графік В.1

**«Динаміка змін рівня соціально-емоційних навичок молодших
школярів»**



Підготовлено автором