

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

УДК 373.3-051:378.046 – 021.68] (043.3)

**МИКОЛАЙЧУК АНЖЕЛА ВОЛОДИМИРІВНА**

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО  
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОЦЕСІ  
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



Науковий керівник

А. В. Миколайчук

**Андрощук Ірина Василівна,**

доктор педагогічних наук, професор

## Анотації

**Миколайчук А. В.** Формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти», Хмельницький національний університет, Хмельницький, 2025.

Дослідження присвячене вивченню проблеми формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти. З'ясовано, що проблема формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії є багатовимірним і актуальним феноменом педагогічної науки, що в умовах Нової української школи набуває особливого значення, оскільки взаємодія учасників освітнього процесу, педагогіка партнерства позиціонується як один із ключових принципів реформування освіти. Синергія зусиль вчителя, учня та батьків є визначальним чинником успішності освітнього процесу, сприяючи формуванню ключових компетентностей дитини, її соціалізації та академічній успішності. Попри значну кількість досліджень у цій царині питання ефективної взаємодії між учителем, учнем та батьками залишається одним із найважливіших у контексті сучасних освітніх трансформацій, що потребує інтеграції теоретичних знань, практичних умінь, професійних компетентностей (комунікативних, рефлексивних та емоційного інтелекту). Підтверджено, що поняття «взаємодія» в педагогіці є багатогранним і еволюційно динамічним феноменом, що включає когнітивні, емоційні та соціальні компоненти і має відповідні характеристики (ефективна, конструктивна та партнерська взаємодія).

На основі проведеного вільного асоціативного експерименту (ВАЕ), подальшого аналізу отриманих даних та аналізу наукових досліджень поняття «ефективна взаємодія» потрактовано як процес конструктивного впливу об'єктів (чи суб'єктів) один на одного та наслідки й зміни, спричинені таким

впливом, що мають конструктивний, позитивний, підтримувальний характер. Таке розуміння ефективної взаємодії відповідає сучасним тенденціям в освіті, що акцентують на партнерстві, співпраці та взаємопідтримці, узгоджуються з даними досліджень і свідчать про актуальність проблеми формування вмінь забезпечення ефективної взаємодії у педагогів.

Готовність учителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти витлумачено як багатокomпонентне особистісно-професійне утворення, що конкретизується сукупністю таких атрибутивних ознак: сформованість цінностей, умотивованості; особистісних характеристик (освіта, емпатія, почуття, потреби тощо); знань, умінь, навичок, здатностей щодо забезпечення ефективної взаємодії у конструктивний спосіб. На підставі аналізу науково-методичної літератури в структурі *готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти* виокремлено такі компоненти: *ціннісно-мотиваційний компонент* (ставлення до взаємодії, мотивація до саморозвитку), *когнітивно-емоційний компонент* (знання, уміння, емоційний інтелект) та *діяльнісно-рефлексивний компонент* (практичні навички, здатність до рефлексії).

*Ціннісно-мотиваційний компонент* передбачає наявність сформованих педагогічних цінностей, позитивне ставлення до такого виду діяльності, що є завершеним результатом підготовки індивіда до конкретного виду діяльності, розуміння важливості постійного професійного розвитку; орієнтація на інтереси учнів та їхнє всебічне становлення; наявність особистісних характеристик, необхідних для ефективної реалізації професійних завдань; внутрішня мотивація до здобуття нових знань та вмінь, бажання вдосконалювати свою професійну компетентність; сформоване уявлення про себе як про професіонала, готовність брати відповідальність за результати своєї діяльності; готовність до взаємодії з колегами, адміністрацією, батьками та іншими учасниками освітнього процесу.

*Когнітивно-емоційний компонент* акумулює глибоке розуміння сучасних педагогічних теорій та концепцій, знання про ефективні методи, технології навчання та виховання; наявність необхідних знань, умінь, уявлень щодо проблеми, самоусвідомлення, самомотивації, самоконтролю, саморегуляції, самоемпатії, емпатії, соціалізації, обізнаність щодо забезпечення ефективної взаємодії в конструктивний спосіб, партнерської співпраці, вибудовування довірливих відносин з учнями, колегами та батьками.

*Діяльнісно-рефлексивний компонент* націлює на оволодіння різноманітними педагогічними технологіями щодо забезпечення ефективної взаємодії та вміннями застосовувати їх на практиці, формування здатності розпізнавати та керувати власними емоціями, а також розуміти емоції інших людей; оволодіння навичками міжособистісної взаємодії, вибудовування довірливих відносин з учнями, колегами та батьками; ефективно працювати в команді, брати участь у спільних проєктах; аналізувати інформацію, оцінювати різні позиції та приймати обґрунтовані рішення, формулювати цілі для подальшого розвитку. Пропонована структура дозволяє аргументовано схарактеризувати готовність учителя початкової школи до ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти й забезпечити прогнозований результат.

Засвідчено вектор реформаційних процесів Нової української школи в руслі сучасних освітніх трендів, серед яких виокремлюємо такі: впровадження інструментів соціально-емоційного навчання (СЕН) як базису академічних досягнень учнів, успішної самореалізації, ефективної взаємодії в соціумі; створення безпечного освітнього середовища (забезпечення психолого-емоційного комфорту); фокусування уваги на розвитку компетентності педагогічного партнерства, ефективної співпраці; якість надання послуг із підвищення кваліфікації вчителів. Узагальнено кращі практики, в тому числі підвищення кваліфікації вчителів, у досвіді зарубіжних країн (Велика Британія, Естонія, Індія, Ірландія, Південна Корея, Португалія, США,

Туреччина, Фінляндія), розвиток компетентнісної ідеї в країнах ЄС та світу через орієнтацію на Європейську рамку особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності (LifeComp).

Підсумовано, що освіта України та освітні системи різних країн світу розробляють і впроваджують системні реформи, адаптуючись до швидких глобальних змін та майбутнього, яке потребуватиме нових компетентностей і цінностей від молодих поколінь. Досвід країн, які ставлять інтереси та потреби учнів як пріоритети освітніх змін, резонують з українською реформою, що ґрунтується на дитиноцентризмі та формуванні ключових компетентностей і наскрізних умінь. Тенденції світового досвіду демонструють пріоритетність і переваги політики співпраці, особистісного і соціального розвитку, необхідність безперервної освіти вчителів протягом усього активного трудового життя, зокрема, питання готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу в системі післядипломної педагогічної освіти є необхідною умовою якісного впровадження та результативності реформування освіти, де особливою цінністю є ментальне здоров'я суб'єктів педагогічної взаємодії, що актуалізують проблему ненасильницького спілкування.

Аналіз наукової літератури в контексті вивчення феномену ненасильницького спілкування (ННС) дозволяє стверджувати, що ненасильницьке спілкування є ключовим інструментом для забезпечення ефективної взаємодії в освітньому процесі, адже відповідає сучасним тенденціям розвитку освіти, зокрема, принципам Нової української школи і є провідним у світовій практиці з налагодження конструктивної міжособистісної взаємодії. Метод ненасильницького спілкування потрактовано як домінанту, як основу для досягнення консенсусу, реалізації взаємоприйняттого дискурсу, конструктивного досягнення комунікативних цілей усіма учасниками міжособистісної взаємодії в професійній діяльності вчителя початкової школи. Підсумовано, що застосування методу ненасильницького спілкування в післядипломній педагогічній освіті

сприятиме формуванню в учителя початкової школи необхідних компетентностей для створення сприятливого психологічного клімату в класі та ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

Для оцінювання готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти диференційовано такі критерії: *спонукально-аксіологічний, знаннево-емпатійний, практико-коригувальний*, що корелюють із виокремленими компонентами (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-емоційний, діяльнісно-рефлексивний). Згідно з розробленими критеріями та показниками, з огляду на наукові позиції вчених, виокремлено комплекс діагностувальних методик, а саме: відповідно до спонукально-аксіологічного критерію та показників вияву (мотиваційна спрямованість і гуманістична спрямованість) застосовано такі методики: «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір в модифікації А. Реана), «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С. Бубнова); до знаннево-емпатійного критерію та показників вияву (компетентність педагогічного партнерства і емоційно-етична компетентність) – «Методика діагностики емоційного інтелекту» (Н. Холл), авторська анкета «Метод ненасильницького спілкування: реалії, можливості»; до практико-коригувального критерію та показників вияву (здатність до міжособистісної взаємодії та здатність до рефлексії і коригування саморозвитку) – тест «Діагностика комунікативних і організаторських здібностей (КОЗ-2)», методика «Планування професійного вдосконалення». Констатовано три рівні сформованості готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти: високий, достатній, низький.

Підсумовано, що успішність розв'язання питань щодо формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти залежить від сукупності виокремлених педагогічних умов: створення мотиваційного середовища для стимулювання вчителя початкової школи до забезпечення ефективної

взаємодії; оптимізація науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії; актуалізація особистісно-професійного потенціалу вчителя початкової школи до ефективної взаємодії засобами інтеракції.

Спроектовано модель формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в умовах післядипломної педагогічної освіти як сукупність взаємопов'язаних складників, взаємозв'язок яких допомагає цілеспрямовано відтворити досліджуваний процес.

Структурно-функційна організація моделі визначається її ключовими складниками, а саме: *науково-методологічний* (забезпечує теоретичне обґрунтування та методологічне забезпечення процесу формування готовності вчителя до забезпечення ефективної взаємодії); *змістовно-технологічний* (включає освітні програми, форми, методи та технології, спрямовані на розвиток професійних компетентностей педагогів); *рефлексивно-результативний* передбачає систему оцінювання та моніторингу ефективності процесу формування готовності вчителя до забезпечення ефективної взаємодії, а також сприяє розвитку рефлексивних навичок педагогів та здатності до коригування власної професійної діяльності).

Дослідницько-експериментальна, робота проведена на базі Комунального закладу вищої освіти Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти», Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського, Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти впродовж 2017–2024 рр., включала 4 взаємопов'язані етапи: *підготовчий етап* (2017–2019 рр.), *констатувальний етап* експерименту (2019–2021 рр.), *формувальний етап* експерименту (2021–2023 рр.) та *узагальнювальний* (2024 р.), які ґрунтувалися на принципах науковості, системності, об'єктивності. До експерименту залучено 338 осіб, із них: 12 викладачів (експертів) та 326 учителів початкової школи, з яких були

сформовані контрольна (КГ – 162 вчителів) та експериментальна (ЕГ – 164 вчителів) групи.

Під час дослідження було використано комплекс розроблених і адаптованих діагностувальних методик оцінювання рівня готовності учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти на основі виокремлених критеріїв (спонукально-аксіологічного, знаннєво-емпатійного, практико-коригувального) та їх показників. На *констатувальному етапі* (2019 – 2021 рр.) інтерпретовано ключові поняття дослідження; з'ясовано особливості професійної підготовки учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної освіти; обґрунтовано структуру та зміст готовності; виокремлено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії; створено програму дослідницько-експериментальної роботи; сформовано методику діагностики готовності учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії; вибрано експериментальну базу та проведено констатувальний етап експерименту.

З'ясовано, що загальний рівень готовності учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної освіти на констатувальному етапі експерименту в КГ й ЕГ відрізняється несуттєво, а саме: високий рівень – ЕГ 16,46 % та КГ 16,05 %; достатній рівень – ЕГ 33,53 % та КГ 33,33 %; низький рівень – ЕГ 50,00 % та КГ 49,38 %, що засвідчує недостатній рівень готовності учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії. На *формуальному етапі* (2021 – 2023 рр.) упроваджено педагогічні умови та модель формування готовності учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної освіти та розроблено навчально-методичне забезпечення; проведено формувальний етап експерименту; узагальнено результати та скориговано їх; упроваджено основні результати дослідження в педагогічну практику. На формуальному етапі педагогічного експерименту перевірено ефективність педагогічних умов, що



сприяють формуванню готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти.

Першу педагогічну умову – *створення мотиваційного середовища для стимулювання вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії* – реалізовано завдяки впровадженню мотиваційних тренінгів, обґрунтованість вибору яких зумовлена їх здатністю актуалізувати суб'єктну позицію вчителів щодо забезпечення ефективної взаємодії в процесі підвищення кваліфікації. За допомогою «м'ячика-мотиватора» як знаряддя коучингових запитань («Чому я тут?», «Що я ціную?», «Для чого мені потрібні саме ці курси?», продовження фрази «Ефективна взаємодія – це про...» та інші), «ритуалу-привітань» ранкових зустрічей (використання жестів, міміки, рухів тіла, дотиків, словесних звертань тощо), технології SMART забезпечувалося формування у вчителів початкової школи внутрішньої мотивації до ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти, усвідомлення необхідності особистісної й професійної самозміни у процесі педагогічної діяльності, а також розвиток позитивної мотивації як ключового механізму професійного самовдосконалення та підвищення рівня професійної майстерності вчителя початкової школи. Засвідчено, що вмотивовані вчителі початкової школи більше залучені в освітній процес, активно беруть участь у дискусіях, виконують завдання і демонструють високий рівень зацікавленості, створюючи позитивний імідж післядипломної педагогічної освіти, зокрема в дискурсі забезпечення ефективної взаємодії.

При реалізації другої педагогічної умови – *оптимізація науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії* – впроваджено освітні програми підвищення кваліфікації: методичні семінари: («Здатність педагога до ефективної взаємодії в інклюзивному середовищі», «Ефективна співпраця та комунікація в освітньому процесі НУШ»), семінарів-практикумів «Ресурси формування партнерської взаємодії в інклюзивному класі» – розкриття ресурсів формування партнерської взаємодії в інклюзивному класі в контексті

ненасильницького спілкування, «Альтернативна і додаткова комунікація як засіб соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» – використання методу соціальних історій як інструменту розвитку навичок соціальної взаємодії в інклюзивному класі /групі, (форма підвищення кваліфікації: очна / онлайн, обсяг: 8 годин). На курсах підвищення кваліфікації вчителів початкової школи за принципом «навчання через гру» дієвими механізмами забезпечення ефективної взаємодії виявилися рольові ігри (образи «Жиrafa» і «Шакала»), гібридна модель Хібукі (забезпечує можливість взаємодіяти з великою кількістю учасників гри одночасно; контакт із лялькою Хібукі (з іврити «обіймашка») розширює спектр можливостей взаємодії з дітьми та є найефективнішим варіантом всебічної психолого-педагогічної підтримки), робота з метафорами та арттерапія, нейрографіка, супервізійні практики, майндфулнес, майстер-класи тощо.

Третя педагогічна умова – *актуалізація особистісно-професійного потенціалу вчителя початкової школи до ефективної взаємодії засобами інтеракції* – передбачала створення таких умов, за яких учасники освітнього процесу, зокрема вчителі початкової школи, можуть максимально ефективно взаємодіяти, розкривати та розвивати свій потенціал як суб'єкти професійної діяльності через впровадження інноваційних форм навчання, інтерактивних технологій, ґрунтованих на діяльнісному підході, рефлексії та корекції, розвитку професійної компетентності вчителів і осмисленні власного досвіду (ігри-ситуації «Зустріч із батьками», «Якби я був на твоєму місці...», «Командна робота з колегами», «Третій не зайвий»; інтерактивні вправи «Калейдоскоп почуттів», «Скринька доброти», «Подарунок емоцій», «Розмова без слів», «Коллективний блокнот»). Засвідчено ефективність дискусії як ефективної інтерактивної форми навчання вчителів початкових класів на курсах підвищення кваліфікації («Місток розуміння: роль емпатії у вирішенні конфліктів»), коучингових технологій, що розширюють можливості і створюють особливі умови коучингової взаємодії між педагогом і суб'єктами освітнього процесу в умовах післядипломної педагогічної освіти.

В ЕГ у процесі післядипломної педагогічної освіти застосовано методологічні підходи, загальнодидактичні й специфічні принципи, інноваційні методи, форми, засоби, технології, описані в роботі. У КГ навчання організоване за традиційними методиками. Викладачі, залучені до реалізації експериментальної програми, створювали умови для підготовки учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної освіти. За результатами формувального етапу експерименту проведено підсумкову діагностику рівня готовності учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти.

*На узагальнювальному етапі (2024 р.) систематизовано й статистично оброблено експериментальні дані; сформульовано основні висновки й рекомендації щодо впровадження результатів педагогічного експерименту стосовно формування готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти, окреслено перспективи подальшого вивчення проблеми.*

Загальні результати формувального етапу експериментальної роботи засвідчили, що кількість учителів ЕГ, які досягли високого рівня готовності до забезпечення ефективної взаємодії збільшилася на 17,08% (від 16,46 % до 33,54 %), а в КГ – лише на 3,09 % (від 6,05 % до 19,14 %). Чисельність учителів, які мають достатній рівень готовності, в ЕГ зросла на 20,13 % (від 33,53 % до 53,66 %), у КГ – на 2,48 % (від 54,04 % до 56,52 %). Найбільш суттєво змінилися показники низького рівня: в ЕГ кількість учителів зменшилася на 37,20 % (від 50,00 % до 12,80 %), у КГ – лише на 5,56 % (від 49,38 % до 43,82 %).

Вірогідність результатів проведеної експериментальної роботи й достовірність експериментальних даних визначено з використанням непараметричного критерію *Пірсона*. Результати формувального етапу експерименту підтвердили правомірність й ефективність запропонованих педагогічних умов формування готовності учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти,

послугувавши підставою для висновку, що мети дослідження досягнуто, окреслені завдання виконано.

**Ключові слова:** готовність, забезпечення, ефективна взаємодія, вчитель початкової школи, модель, педагогічні умови, післядипломна педагогічна освіта, процес, формування.

**Опубліковані праці, що відображають основні наукові результати дисертації**

#### **Навчальний посібник**

1. Миколайчук А. В. (2017). *Метод ненасильницького спілкування: кроки до ефективної взаємодії*. Навчальний посібник. Луцьк: Іванюк В. П.

#### **Статті у фахових наукових виданнях України, що входять до міжнародних наукометричних баз**

2. Миколайчук А. В. (2023). Готовність педагога до ефективної взаємодії в дискурсі ненасильницького спілкування. *Наука і техніка сьогодні*. 11(25). 480-492.

3. Миколайчук А. В. (2023 а). Формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 5. 124-128.

4. Миколайчук А. В. (2023 б). Нова Українська Школа: ресурси освіти для партнерської взаємодії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 211. 257-262.

5. Миколайчук А. В. (2024). Гуманістичні підходи в освіті: минуле і сьогодення. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 216. 225-229.

#### **Статті в іноземних наукових періодичних виданнях**

6. Миколайчук А. В. (2023 с). Особливості формування готовності педагога до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти: вітчизняний і закордонний досвід. *«Area Nauki». Fundacja «Ośrodek Rozwoju Kompetencji Akademickich» t. Lublin, Polska*. 2 (11). 102-110.

7. Миколайчук А. В. (2024 а). Методи ефективної взаємодії в освітньому процесі Нової української школи. *Multidisciplinárni mezinárodní vědecký*

*magazín «Věda a perspektivy» je registrován v České republice. Státní registrační číslo u Ministerstva kultury ČR: № 11(42). 242-257.*

**Опубліковані праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

8. Миколайчук А. В. (2018). *Творчий потенціал педагога – один із факторів ефективного розвитку обдарованості учня*. Збірник матеріалів обласної науково-практичної конференції «Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського в освітньому просторі Волині». Луцьк.
9. Миколайчук А. В. (2019). *Моніторинг як технологія стратегій розвитку обдарованої особистості в умовах ІППО*. Збірник міжнародної науково-практичної конференції «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні». Львів.
10. Миколайчук А. В. (2019 а). *Освітній моніторинг як технологія стратегій розвитку обдарованої особистості учня в умовах післядипломної педагогічної освіти*. Методичні рекомендації. Луцьк: ВІППО.
11. Миколайчук А. В. (2020). *Розвиток академічної обдарованості учнів в умовах післядипломної педагогічної освіти*. Матеріали Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції «Обдаровані діти – скарб нації». Київ.
12. Миколайчук А. В. (2023 d). *Ненасильницьке спілкування як інноваційна стратегія Нової української школи в освіті дітей з особливими освітніми потребами*. Матеріали ІХ Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни». Київ.
13. Миколайчук А. В. (2023 е). *Формування здатності педагога до конструктивної взаємодії в інклюзивному класі*. Матеріали науково-практичної конференції «Технології менеджменту в розбудові сучасного освітнього середовища у контексті реалізації формули НУШ». Луцьк.
14. Миколайчук А. В. (2023 f). *Альтернативна і додаткова комунікація в інклюзивному навчанні*. Збірник матеріалів Всеукраїнської інтернет-конференції «Методологічні та методичні аспекти навчання в освітньому процесі НУШ». Луцьк.

15. Миколайчук А. В. (2024 b). *Безбар'єрність в освіті: використання засобів альтернативної і додаткової комунікації*. Методичні рекомендації. Луцьк: ВІППО.
16. Миколайчук А. В. (2024 c). *Методи позитивної взаємодії педагога в інклюзивному класі*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-андрагогічний супровід розвитку педагога в умовах післявоєнного відновлення освітнього середовища» в межах Міжнародної науково-практичної конференції «Підтримка відновлення освіти в Україні: виклики та перспективи». Миколаїв.
17. Миколайчук А. В. (2024 d). *Безбар'єрність в освіті: толерантна комунікація та взаємодія*. Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасної освіти та науки в контексті євроінтеграційного поступу». Луцьк.
18. Миколайчук А. В. (2024 e). *Освітня безбар'єрність: сучасні тенденції та перспективи*. Збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції «Орієнтири національної освіти в умовах сьогодення». Луцьк.
19. Миколайчук А. В. (2024 f). *Використання засобів альтернативної і додаткової комунікації для ефективної взаємодії з дітьми з ООП*. Матеріали Регіональної науково-практичної інтернет-конференції «Інклюзивна освіта: ідеї та практичні кроки». Житомир.
20. Миколайчук А. В. (2024 g). *Роль педагога у формуванні ефективної та конструктивної взаємодії учасників освітнього процесу*. Збірник матеріалів Всеукраїнської інтернет-конференції «Професійна компетентність педагога: теорія, методика, практика». Луцьк.
21. Миколайчук А. В. (2024 h). *Використання арттерапевтичних технік у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами*. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 106-й річниці від дня народження В. Сухомлинського «Соціально-психологічна підтримка учасників освітнього процесу». Кропивницький.

22. Миколайчук А. В. (2024 і). *Ефективна взаємодія як фактор реалізації педагогіки партнерства*. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта та наука крізь виклики сьогодення». Запоріжжя.

23. Миколайчук А. В. (2024 к). *Метод соціальних історій для формування ефективної взаємодії в інклюзивному класі*. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Індивідуальна освітня траєкторія формування професійної компетентності керівника закладу освіти в умовах змін та технології її впровадження». Луцьк.

**Публікації, що додатково відображають результати дослідження**

24. Миколайчук А. В. (2013). Взаємодія вчителя з батьками: форми та методи роботи. *Педагогічний пошук*. 2. 74-75.

25. Миколайчук А. В. (2014). *Педагогічна взаємодія: вчитель, учні, батьки*. Методичні рекомендації. Луцьк: Іванюк В. П.

26. Миколайчук А. В. (2015). *Готовність педагога до забезпечення ефективної взаємодії*. Методичні рекомендації. Луцьк: Іванюк В. П.

27. Миколайчук А. В. (2016). *Здатність педагога до ефективної взаємодії*. Методичні рекомендації. Луцьк: Іванюк В. П.

28. Миколайчук А. В. (2022). Метод ненасильницького спілкування як універсальний інструмент створення безпечного інклюзивного середовища. *Педагогічний пошук*. 2. 66-67.

29. Миколайчук А. В. (2023 г). Альтернативна і додаткова комунікація в навчанні дітей з ООП. *Педагогічний пошук*. 3. 46-49.

30. Миколайчук А. В. (2024 І). Підтримка дітей з ООП в умовах війни засобами альтернативної та додаткової комунікації. *Педагогічний пошук*. 3. 59-62.

31. Миколайчук А. В. (2024 м). *Ресурси формування партнерської взаємодії в інклюзивних класах: освітня програма підвищення кваліфікації*. Луцьк: ВІППО.

32. Миколайчук А. В. (2024 п). *Альтернативна і додаткова комунікація як засіб соціалізації дітей з ООП: освітня програма підвищення кваліфікації*. Луцьк: ВІППО.

**Mykolaychuk A. V. Formation of Primary School Teachers' Readiness for Effective Interaction in Postgraduate Pedagogical Education – Manuscript.**

Thesis for the Candidate's Degree in Pedagogical Sciences. Speciality 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – Khmelnytskyi National University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Khmelnytskyi, 2025.

This thesis presents the results of a theoretical and experimental study on developing primary school teachers' readiness for effective interaction in postgraduate education. The study explores this issue as a scientific problem, analyzes best practices in domestic and international contexts, and introduces non-violent communication as a key approach to fostering interaction skills.

Despite the significant number of studies in this field, the issue of effective interaction between teachers, students, and parents remains one of the most crucial in the context of modern educational transformations. It requires the integration of theoretical knowledge, practical skills, and professional competencies, including communicative, reflective, and emotional intelligence. The study confirms that the concept of "interaction" in pedagogy is a multifaceted and evolutionarily dynamic phenomenon that includes cognitive, emotional, and social components and has specific characteristics (effective, constructive, and partnership-based interaction).

Based on a free associative experiment (FAE), further analysis of the obtained data, and a review of scientific research, the concept of "effective interaction" is interpreted as a process of constructive influence of objects (or subjects) on each other, along with the consequences and changes resulting from such influence, which have a constructive, positive, and supportive nature. This understanding of effective interaction aligns with modern trends in education, emphasizing partnership, collaboration, and mutual support. The findings of this study highlight the relevance of developing teachers' skills to ensure effective interaction.

The readiness of a primary school teacher to ensure effective interaction in the process of postgraduate pedagogical education is interpreted as a multi-component personal and professional formation, specified by a set of the following attributive features: the development of values and motivation; personal characteristics



(education, empathy, emotions, needs, etc.); knowledge, skills, abilities, and capacities for ensuring effective interaction in a constructive manner.

Based on an analysis of scientific and methodological literature, the structure of a primary school teacher's readiness for effective interaction in postgraduate pedagogical education consists of the following components: *Value-motivational component* (attitude towards interaction, motivation for self-development), *Cognitive-emotional component* (knowledge, skills, emotional intelligence), *Activity-reflective component* (practical skills, ability to reflect).

*The value-motivational component* implies the presence of well-established pedagogical values, a positive attitude toward interaction, and an awareness of the importance of continuous professional development. It includes orientation towards students' interests and their comprehensive development, personal characteristics necessary for effective professional tasks, internal motivation for acquiring new knowledge and skills, a willingness to improve professional competence, self-perception as a professional, readiness to take responsibility for one's activities, and the ability to interact effectively with colleagues, administration, parents, and other educational stakeholders.

*The cognitive-emotional component* encompasses a deep understanding of modern pedagogical theories and concepts, knowledge of effective teaching and upbringing methods and technologies, and awareness of effective interaction strategies. It includes self-awareness, self-motivation, self-control, self-regulation, self-empathy, empathy, socialization, and the ability to establish trust-based relationships with students, colleagues, and parents.

*The activity-reflective component* focuses on mastering various pedagogical technologies for ensuring effective interaction and the ability to apply them in practice. It includes the capacity to recognize and manage one's emotions, understand others' emotions, develop interpersonal interaction skills, build trusting relationships, work effectively in teams, participate in joint projects, analyze information, assess different perspectives, make informed decisions, and set goals for further development. This proposed structure allows for a well-founded

characterization of a primary school teacher's readiness for effective interaction in postgraduate pedagogical education and ensures predictable results.

The study highlights the vector of reform processes in the New Ukrainian School, aligning with modern educational trends such as: the introduction of Social and Emotional Learning (SEL) tools as a foundation for students' academic achievements, successful self-realization, and effective social interaction, the creation of a safe educational environment ensuring psychological and emotional comfort, a focus on developing pedagogical partnership competencies and effective collaboration, the quality of teacher professional development services.

Best practices in teacher professional development have been analyzed, including international experiences from the UK, Estonia, India, Ireland, South Korea, Portugal, the USA, Turkey, and Finland. The study also examines the development of the competency-based approach in the EU and globally, with a focus on the European Framework for Personal, Social, and Learning to Learn Key Competence (LifeComp).

It is concluded that Ukraine's education system, like those of other countries, is undergoing systematic reforms to adapt to rapid global changes. Countries prioritizing student interests and needs align with Ukraine's child-centered reform, which focuses on key competencies and cross-cutting skills. Global trends emphasize cooperation, personal and social development, and lifelong teacher education, highlighting the necessity of a primary school teacher's readiness for effective interaction as a crucial factor in the success of educational reforms. Special emphasis is placed on mental health in pedagogical interaction, reinforcing the need for nonviolent communication in education.

A review of scientific literature on nonviolent communication (NVC) suggests that NVC is a key tool for ensuring effective interaction in education, aligning with global best practices in fostering constructive interpersonal relations. NVC is interpreted as a dominant approach to achieving consensus, facilitating mutual discourse, and effectively achieving communicative goals among all participants in the educational process. The application of NVC methods in postgraduate teacher

education will help primary school teachers develop essential competencies for creating a positive psychological climate in the classroom and fostering effective interaction with all educational stakeholders.

Thus, integrating nonviolent communication into the postgraduate teacher education system is a crucial factor in improving teachers' professional competence, positively impacting the quality of the educational process and supporting educational reforms.

To assess the readiness of a primary school teacher to ensure effective interaction in the process of postgraduate pedagogical education, the following criteria have been differentiated: motivational-axiological, knowledge-empathic, and practical-corrective, which correlate with the identified components (value-motivational, cognitive-emotional, activity-reflective). According to the developed criteria and indicators, based on the scientific positions of researchers, a set of diagnostic methods has been identified, namely:

- According to the motivational-axiological criterion and indicators of manifestation (motivational orientation and humanistic orientation), the following methods have been applied: "Motivation for professional activity" (K. Zamfir, modified by A. Rean), "Diagnosis of the real structure of personal value orientations" (S. Bubnova);
- According to the knowledge-empathic criterion and indicators of manifestation (competence in pedagogical partnership and emotional-ethical competence), the method of diagnosing emotional intelligence (N. Hall) and the author's questionnaire "The Method of Nonviolent Communication: Realities and Possibilities" have been used;
- According to the practical-corrective criterion and indicators of manifestation (ability for interpersonal interaction and ability for reflection and self-development correction), the test "Diagnosis of communicative and organizational abilities (COA-2)" and the method "Planning professional improvement" have been employed.

Three levels of formation of primary school teachers' readiness to ensure effective interaction in postgraduate pedagogical education have been identified: high, medium, and low.

It has been summarized that the success of solving issues related to the formation of primary school teachers' readiness for effective interaction in postgraduate pedagogical education depends on a set of identified pedagogical conditions: creating a motivational environment to stimulate primary school teachers to ensure effective interaction; optimizing scientific and methodological support for the professional development of primary school teachers; and actualizing the personal-professional potential of primary school teachers for effective interaction through interaction tools.

A model for the formation of primary school teachers' readiness to ensure effective interaction in postgraduate pedagogical education has been designed as a set of interconnected components, the interrelation of which helps to systematically reproduce the studied process.

The structural-functional organization of the model is determined by its key components:

- Scientific-methodological component (ensures the theoretical substantiation and methodological support of the process of forming teachers' readiness for effective interaction);
- Content-technological component (includes educational programs, forms, methods, and technologies aimed at developing teachers' professional competencies);
- Reflective-resultative component (provides a system for evaluating and monitoring the effectiveness of the process of forming teachers' readiness for effective interaction and contributes to the development of teachers' reflective skills and the ability to adjust their professional activities).

The research-experimental work was conducted based on the Communal Institution of Higher Education "Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education," Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical

Education, Chernihiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushynsky, and Volyn Institute of Postgraduate Pedagogical Education from 2017 to 2024 and included four interrelated stages: the preparatory stage (2017-2019), the ascertaining stage of the experiment (2019-2021), the formative stage of the experiment (2021-2023), and the summarizing stage (2024), which were based on the principles of scientific validity, systematicity, and objectivity. The experiment involved 338 participants, including 12 lecturers (experts) and 326 primary school teachers, who were divided into a control group (CG - 162 teachers) and an experimental group (EG - 164 teachers).

During the study, a set of developed and adapted diagnostic methods was used to assess the level of readiness of future primary school teachers to ensure effective interaction in postgraduate pedagogical education based on the identified criteria (motivational-axiological, knowledge-empathic, and practical-corrective) and their indicators. At the ascertaining stage (2019-2021), key research concepts were interpreted; the features of the professional training of future primary school teachers for effective interaction in postgraduate education were clarified; the structure and content of readiness were substantiated; the pedagogical conditions for preparing future primary school teachers for effective interaction were identified and theoretically substantiated; a research-experimental work program was developed; a methodology for diagnosing the readiness of future primary school teachers for effective interaction was formulated; the experimental base was selected, and the ascertaining stage of the experiment was conducted.

It was found that the overall level of readiness of future primary school teachers to ensure effective interaction in postgraduate education at the ascertaining stage of the experiment in CG and EG differed insignificantly, namely:

- High level – EG 16.46% and CG 16.05%;
- Medium level – EG 33.53% and CG 33.33%;
- Low level – EG 50.00% and CG 49.38%, which indicates an insufficient level of readiness of future primary school teachers to ensure effective interaction.

At the formative stage (2021-2023), pedagogical conditions and a model for preparing future primary school teachers for effective interaction in postgraduate education were implemented, and educational-methodical support was developed. The formative stage of the experiment was conducted, results were summarized and adjusted, and the main research results were implemented in pedagogical practice at higher education institutions. At this stage of the pedagogical experiment, the effectiveness of pedagogical conditions promoting the preparation of future primary school teachers for effective interaction in postgraduate education was tested.

The first pedagogical condition – *creating a motivational environment to stimulate primary school teachers to ensure effective interaction* – was implemented through motivational training sessions, whose validity was determined by their ability to activate teachers' subjective position regarding effective interaction during professional development. Using the "motivator ball" as a coaching question tool ("Why am I here?", "What do I value?", "Why do I need this course?", completing the phrase "Effective interaction is about...") and the "greeting ritual" of morning meetings (gestures, facial expressions, body movements, touches, verbal addresses), as well as the SMART technology, helped develop teachers' internal motivation for effective interaction, awareness of the need for personal and professional self-change, and positive motivation as a key mechanism for professional self-improvement and skill enhancement.

It has been confirmed that motivated primary school teachers are more engaged in the educational process, actively participate in discussions, complete tasks, and demonstrate high levels of interest, contributing to a positive image of postgraduate pedagogical education, particularly in the discourse of ensuring effective interaction.

When implementing the second pedagogical condition – *optimizing the scientific-methodological support for teachers' professional development* – professional development programs were introduced: methodological seminars ("A Teacher's Ability to Effectively Interact in an Inclusive Environment"), workshops ("Resources for Forming Partnership Interaction in an Inclusive Classroom"),

alternative communication methods for children with special educational needs, role-playing games ("Giraffe and Jackal" characters), the Hibuki hybrid model, metaphor work, art therapy, neurographics, supervision practices, mindfulness techniques, and masterclasses. The effectiveness of discussions as an interactive form of teacher training was confirmed ("Understanding Bridge: The Role of Empathy in Conflict Resolution").

The third pedagogical condition - *actualization of the personal and professional potential of primary school teachers for effective interaction through means of interactivity* - entailed creating conditions in which participants of the educational process, particularly primary school teachers, could interact effectively, unlock, and develop their potential as professionals. This was achieved through the implementation of innovative teaching methods, interactive technologies based on an activity-oriented approach, reflection and adjustment, professional competence development, and critical analysis of personal experience. The following interactive activities were employed: scenario-based role-playing games ("Meeting with Parents," "If I Were in Your Place...", "Teamwork with Colleagues," "The Third One is Not Extra"), as well as interactive exercises ("Kaleidoscope of Feelings," "Box of Kindness," "Gift of Emotions," "Silent Conversation," "Collective Notebook").

The effectiveness of discussions as an interactive training method for primary school teachers during professional development courses was confirmed (e.g., "Bridge of Understanding: The Role of Empathy in Conflict Resolution"). Additionally, coaching technologies were utilized, expanding opportunities and creating unique conditions for coaching-based interactions between educators and participants of the educational process in the context of postgraduate pedagogical education.

In the experimental group (EG), the postgraduate pedagogical education process applied methodological approaches, general didactic and specific principles, as well as innovative methods, forms, tools, and technologies described in the study. In contrast, the control group (CG) followed traditional teaching methods. The

instructors involved in the experimental program created conditions for preparing future primary school teachers to ensure effective interaction in the postgraduate education process.

Following the formative stage of the experiment, a final diagnostic assessment was conducted to determine the level of readiness of future primary school teachers for effective interaction in postgraduate education. At the summarizing stage (2024), the experimental data were systematized and statistically processed. The key conclusions and recommendations for implementing the results of the pedagogical experiment in teacher training were formulated, and further research prospects were outlined.

The results of the formative stage demonstrated a significant improvement in the level of readiness for effective interaction among teachers in the experimental group. The percentage of teachers who achieved a high level of readiness increased by 17.08% (from 16.46% to 33.54%), compared to only a 3.09% increase in the control group (from 6.05% to 9.14%). The number of teachers with a medium level of readiness in the experimental group grew by 20.13% (from 33.53% to 53.66%), while in the control group, this figure increased by only 2.48% (from 54.04% to 56.52%). The most significant changes were observed in the low-readiness category: in the experimental group, the number of teachers with a low level of readiness decreased by 37.20% (from 50.00% to 12.80%), whereas in the control group, the decrease was only 5.56% (from 49.38% to 43.82%).

The reliability of the experimental results and the accuracy of the collected data were verified using Pearson's non-parametric criterion. The findings of the formative stage confirmed the validity and effectiveness of the proposed pedagogical conditions for preparing future primary school teachers for effective interaction in postgraduate education. These results served as the basis for concluding that the research objective was achieved, the outlined tasks were completed. **Keywords:** readiness, effective interaction, primary school teacher, pedagogical model, postgraduate education, professional development, non-violent communication.



## **Published Works Reflecting the Main Scientific Results of the Dissertation Textbook**

1. Mykolaichuk A. V. (2017). *The Nonviolent Communication Method: Steps to Effective Interaction*. Textbook. Lutsk: Ivaniuk V.P.

### **Articles in professional scientific publications of Ukraine included in international scientometric databases**

2. Mykolaichuk A. V. (2023). Teacher Readiness for Effective Interaction in the Discourse of Nonviolent Communication. *Science and Technology Today*. 11(25). 480-492.
3. Mykolaichuk A. V. (2023 a). Formation of Primary School Teacher Readiness for Effective Interaction. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*. 5. 124-128.
4. Mykolaichuk A. V. (2023 b). New Ukrainian School: Educational Resources for Partnership Interaction. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*. 211. 257-262.
5. Mykolaichuk A. V. (2024). Humanistic Approaches in Education: Past and Present. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*. 216. 225-229.

### **Articles in foreign scientific periodicals**

6. Mykolaichuk A. V. (2023 c). Peculiarities of Teacher Readiness Formation for Ensuring Effective Interaction in the Process of Postgraduate Pedagogical Education: Domestic and Foreign Experience. «Area Nauki». Fundacja «Ośrodek Rozwoju Kompetencji Akademickich» Lublin, Poland. 2 (11). 102-110.
7. Mykolaichuk A. V. (2024 a). Methods of Effective Interaction in the Educational Process of the New Ukrainian School. *Multidisciplinary International Scientific Magazine «Věda a perspektivy» (Czech Republic)*. State registration number with the Ministry of Culture of the Czech Republic: № 11(42). 242-257.

### **Published Works Confirming the Testing of Dissertation Materials**

8. Mykolaichuk A. V. (2019). Monitoring as a Technology for the Development Strategies of Gifted Individuals in the Context of Postgraduate Pedagogical

Education. Proceedings of the International Scientific-Practical Conference "Psychology and Pedagogy of Modernity: Problems and the State of Science and Practice in Ukraine." Lviv.

9. Mykolaichuk A. V. (2019 a). Educational Monitoring as a Technology for Developing Gifted Students in Postgraduate Pedagogical Education. Methodical Recommendations. Lutsk: VIPPO.

10. Mykolaichuk A. V. (2020). Development of Academic Talent in Students within Postgraduate Pedagogical Education. Proceedings of the International Scientific-Practical Online Conference "Gifted Children – The Treasure of the Nation." Kyiv.

11. Mykolaichuk A. V. (2023 d). Nonviolent Communication as an Innovative Strategy of the New Ukrainian School for the Education of Children with Special Educational Needs. Proceedings of the IX International Congress on Special Pedagogy and Psychology "Education of Persons with Special Needs in the Conditions of Peace and War." Kyiv.

12. Mykolaichuk A. V. (2023 e). Formation of Teacher's Ability for Constructive Interaction in an Inclusive Classroom. Proceedings of the Scientific-Practical Conference "Management Technologies in the Development of a Modern Educational Environment in the Context of Implementing the NUS Formula." Lutsk.

13. Mykolaichuk A. V. (2023 f). Alternative and Augmentative Communication in Inclusive Education. Proceedings of the All-Ukrainian Internet Conference "Methodological and Methodical Aspects of Teaching in the Educational Process of the New Ukrainian School." Lutsk.

14. Mykolaichuk A. V. (2024 b). Barrier-Free Education: The Use of Alternative and Augmentative Communication Tools. Methodical Recommendations. Lutsk: VIPPO.

15. Mykolaichuk A. V. (2024 c). Methods of Positive Teacher Interaction in an Inclusive Classroom. Proceedings of the All-Ukrainian Scientific-Practical Conference "Psychological-Andragogical Support for Teacher Development in the Conditions of Post-War Educational Environment Recovery" within the

International Scientific-Practical Conference "Supporting Education Recovery in Ukraine: Challenges and Prospects." Mykolaiv.

16. Mykolaichuk A. V. (2024 d). Barrier-Free Education: Tolerant Communication and Interaction. Proceedings of the X International Scientific-Practical Conference "Current Issues of Modern Education and Science in the Context of European Integration." Lutsk.

17. Mykolaichuk A. V. (2024 e). Educational Accessibility: Modern Trends and Prospects. Proceedings of the International Scientific-Practical Conference "Guidelines for National Education in the Current Conditions." Lutsk.

18. Mykolaichuk A. V. (2024 f). Using Alternative and Augmentative Communication Tools for Effective Interaction with Children with Special Educational Needs. Proceedings of the Regional Scientific-Practical Internet Conference "Inclusive Education: Ideas and Practical Steps." Zhytomyr.

19. Mykolaichuk A. V. (2024 g). The Role of the Teacher in Forming Effective and Constructive Interaction among Participants in the Educational Process. Proceedings of the All-Ukrainian Internet Conference "Professional Competence of a Teacher: Theory, Methodology, Practice." Lutsk.

20. Mykolaichuk A. V. (2024 h). Using Art Therapy Techniques in Working with Children with Special Educational Needs. Proceedings of the All-Ukrainian Scientific-Practical Conference Dedicated to the 106th Anniversary of V. Sukhomlynsky "Socio-Psychological Support of Participants in the Educational Process." Kropyvnytskyi.

21. Mykolaichuk A. V. (2024 i). Effective Interaction as a Factor in Implementing Partnership Pedagogy. Proceedings of the II International Scientific-Practical Conference "Education and Science Through the Challenges of Today." Zaporizhzhia.

22. Mykolaichuk A. V. (2024 k). The Social Stories Method for Forming Effective Interaction in an Inclusive Classroom. Proceedings of the All-Ukrainian Scientific-Practical Conference "Individual Educational Trajectory in the Formation

of the Professional Competence of an Educational Institution Head in the Context of Change and Technology Implementation." Lutsk.

### **Additional Publications Reflecting Research Results**

23. Mykolaichuk A. V. (2013). Teacher-Parent Interaction: Forms and Methods of Work. *Pedagogical Search*. 2. 74-75.
24. Mykolaichuk A. V. (2014). Pedagogical Interaction: Teacher, Students, Parents. *Methodical Recommendations*. Lutsk: Ivaniuk V.P.
25. Mykolaichuk A. V. (2015). Teacher Readiness for Ensuring Effective Interaction. *Methodical Recommendations*. Lutsk: Ivaniuk V.P.
26. Mykolaichuk A. V. (2016). Teacher's Ability for Effective Interaction. *Methodical Recommendations*. Lutsk: Ivaniuk V.P.
27. Mykolaichuk A. V. (2018). Teacher's Creative Potential as a Factor in the Effective Development of Student Talent. *Collection of Materials from the Regional Scientific-Practical Conference "The Pedagogical Legacy of V.O. Sukhomlynsky in the Educational Space of Volyn."* Lutsk.
28. Mykolaichuk A. V. (2022). The Nonviolent Communication Method as a Universal Tool for Creating a Safe Inclusive Environment. *Pedagogical Search*. 2. 66-67.
29. Mykolaichuk A. V. (2023 g). Alternative and Augmentative Communication in Teaching Children with Special Educational Needs. *Pedagogical Search*. 3. 46-49.
30. Mykolaichuk A. V. (2024 l). Supporting Children with Special Educational Needs in Wartime through Alternative and Augmentative Communication. *Pedagogical Search*. 3. 59-62.
31. Mykolaichuk A. V. (2024 m). Resources for Forming Partnership Interaction in Inclusive Classrooms: Professional Development Program. Lutsk: VIPPO.
32. Mykolaichuk A. V. (2024 n). Alternative and Augmentative Communication as a Means of Socialization for Children with Special Educational Needs: Professional Development Program. Lutsk: VIPPO.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	<b>31</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОЦЕСІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ</b>	<b>39</b>
1.1. Формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії як наукова проблема	39
1.2. Забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти вчителя початкової школи: вітчизняний і зарубіжний досвід	72
1.3. Феномен ненасильницького спілкування як домінанта формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти	95
Висновки до першого розділу	117
<b>РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОЦЕСІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ</b>	<b>122</b>
2.1. Критеріально-рівнева характеристика формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в умовах післядипломної педагогічної освіти	122
2.2. Обґрунтування педагогічних умов формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти	136
2.3. Модель формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти	158
Висновки до другого розділу	185

<b>РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОЦЕСІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ</b>	<b>187</b>
3.1. Організація та методика педагогічного експерименту	187
3.2. Стан готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти (констатувальний етап експерименту)	192
3.3. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування готовності учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти	205
3.4. Результати експериментального дослідження та їх аналіз	224
Висновки до третього розділу	231
<b>ВИСНОВКИ</b>	<b>234</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	<b>238</b>
<b>ДОДАТКИ</b>	<b>266</b>

## ВСТУП

Сучасна система педагогічної освіти в Україні на тлі євроінтеграційних змін інтенсифікує реформаційні процеси, усвідомлюючи власний національний досвід, аналізуючи й упроваджуючи найкращі освітні практики та адаптуючи їх до потреб національної освіти.

Розвиток української освіти регламентовано законодавчими та нормативними документами, ухваленими в останнє десятиріччя: Закони «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про фахову передвищу освіту» (2019), «Про повну загальну середню освіту» (2020); Указ Президента України № 195/2020 «Про національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі», стратегія розвитку сфери інноваційної діяльності до 2030 року (2019), законопроект «Про освіту дорослих» (2023, реєстр. № 7039), галузева «Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти», Постанова КМУ від 21 серпня 2019 р. № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», Концепція «Нова українська школа» (2018), Державний стандарт початкової освіти (2018), професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2020) (на час написання дослідження втратив чинність), професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений наказом МОН від 29.08.2024 № 1225 та інші, які орієнтують на підготовку вчителя нового типу, що має достатній рівень загальної й фахової підготовки в постійно змінюваних соціокультурних умовах професійної діяльності, володіє лідерськими, партнерськими, соціальними, емоційно-етичними навичками, емоційним інтелектом як основою ефективної взаємодії, на важливості якого акцентовано в міжнародних документах, зокрема, Європейській рамці особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності (LifeComp, 2020).

Ідеал сучасного вчителя початкової школи – фахівець, який володіє сучасними методиками, уміє працювати в інтерактивному режимі (научає, наставляє, веде, керує, спостерігає, організовує, підтримує, допомагає, радить,

консультує), розуміє сучасні інноваційні тенденції освіти. Якісне впровадження концептуальних засад Нової української школи передбачає готовність учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, формування якої є необхідним складником інноваційного навчання у процесі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові аспекти освітніх змін, пов'язані з упровадженням нових освітніх стандартів, розробленням освітніх програм, мають бути увідповіднені з потребами суспільства, оновленням змісту. Пошук модерних методів і технологій навчання безпосередньо стосується післядипломної педагогічної освіти, яка має не лише реагувати на виклики сучасності, а й випереджати їх, залишаючись флагманом освітнього прогресу. Пріоритетне завдання – створення інноваційного освітнього середовища, яке базоване на активному впровадженні інтенсивних світових технологій навчання, де важливу роль відіграє педагогіка співпраці, що забезпечує ефективну взаємодію в процесі післядипломної педагогічної освіти.

Сучасний інноваційний етап розвитку професійної підготовки вчителя початкової школи базується на багатих традиціях вітчизняної освіти, що сформовані впродовж тривалої історії й витлумечені в науковому доробку провідних фахівців у галузі теорії та методики початкової освіти (Т. Байбара, Н. Бібік, О. Біда, Н. Бідюк, В. Бондар, Н. Кічук, Т. Кучай, О. Мельничайко, Р. Пріма, Г. Олійник, О. Савченко, Н. Скрипченко, Л. Хомич, О. Хорошковська та ін.).

Проблема формування здатності педагога до взаємодії простудійована в різних ракурсах (Ш. Амонашвілі, Л. Гуцуляк, О. Духнович, Дж. Епштейн, О. Кіліченко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська та ін.). Представники гуманістичної школи (М. Фонтін, А. Комбс, Дж. Холт, Д. Маєрс, К. Роджерс, М. Розенберг, А. Маслоу та ін.) обстоюють ідею стосовно посилення уваги до людини, її інтелектуальної й емоційної сфер.



У вітчизняній педагогічній науці питання педагогічної взаємодії в освітньому середовищі закладів освіти різноаспектно опрацьовано в розвідках сучасних науковців (І. Андрощук, С. Золотухіна, О. Кіліченко, О. Лінник, О. Матвієнко та ін.), що пов'язані з розвитком концепції педагогічної взаємодії, педагогіки підтримки (О. Газман, Н. Михайлова, С. Юсфін та ін.), педагогіки співробітницької взаємодії (Л. Байбородова). Нині психологи (І. Бех) наголошують на важливості партнерської взаємодії, яка базується на повазі до особистості, доброзичливості, позитивному ставленні та довірі у стосунках, дотриманні принципу «діалог – взаємодія – взаємоповага», на реалізації ідей рівності сторін, добровільного прийняття зобов'язань і обов'язковості виконання домовленостей.

Аналіз наукових праць засвідчує, що проблема формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти не поставала предметом системного вивчення.

Необхідність дослідження порушеної проблеми аргументована суперечностями між:

- потребами сучасного суспільства у вчителів початкової школи, підготовлених до забезпечення ефективної взаємодії, та недостатньо реалізованим потенціалом закладів післядипломної освіти у виконанні цього завдання;
- декларуванням у нормативно-правовому вимірі запитів щодо формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти та нерозробленістю науково обґрунтованих педагогічних умов;
- необхідністю організації неперервного навчання і професійного зростання вчителів початкової школи, забезпечення формування їхньої готовності до ефективної взаємодії в інформаційно-освітньому середовищі післядипломної педагогічної освіти та відсутністю навчально-методичного й технологічного забезпечення цього процесу.

Отже, актуальність і соціальна значущість порушеної проблеми, відсутність її цілісного вивчення, недостатній рівень розроблення в педагогічній теорії й практиці, а також необхідність розв'язання зазначених суперечностей зумовили вибір теми дисертації: **«Формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація виконана відповідно до тематичного плану наукових досліджень Хмельницького національного університету «Психолого-педагогічна система становлення особистості фахівця» (ДР № 0114U005266). Тема роботи уточнена та затверджена на засіданні вченої ради Хмельницького національного університету (протокол № 6 від 26.12.2024 р.).

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти.

Відповідно до поставленої мети, окреслено такі **завдання**:

- 1) дослідити стан опрацювання проблеми формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти в педагогічній теорії і практиці; уточнити термінологічний апарат;
- 2) проаналізувати феномен ненасильницького спілкування як домінанти досліджуваного процесу;
- 3) схарактеризувати зміст, структуру, критерії та рівні готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти;
- 4) обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти; спроектувати модель аналізованого процесу;

5) підготувати та впровадити в освітній процес закладів післядипломної педагогічної освіти навчально-методичне забезпечення для формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної освіти.

**Об'єкт дослідження** – процес післядипломної педагогічної освіти.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти.

Для виконання поставлених завдань у роботі використано такі **методи дослідження**: *теоретичні* – аналіз філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури, нормативно-правових документів для вивчення стану проблеми й уточнення понятійно-категорійного апарату; узагальнення отриманої інформації для конкретизації змісту основних понять; синтез, порівняння, систематизація для обґрунтування педагогічних умов формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти; *емпіричні* – діагностичні (анкетування, опитування, бесіди, тестування, спостереження, вільний асоціативний експеримент, метод експертного оцінювання та узагальнення незалежних характеристик для вивчення й діагностики рівнів сформованості готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти); *педагогічний експеримент* (констатувальний і формувальний етапи) для перевірки педагогічних умов формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти; математичної статистики й оброблення результатів дослідження (метод статистичного оброблення результатів на основі критерію Пірсона для кількісного та якісного аналізу результатів дослідницько-експериментальної роботи, а також для підтвердження вірогідності й надійності отриманих результатів формувального етапу педагогічного експерименту).

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що *вперше*: виокремлено й обґрунтовано педагогічні умови формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти (створення мотиваційного середовища для стимулювання вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії; оптимізація науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії; актуалізація особистісно-професійного потенціалу вчителя початкової школи до ефективної взаємодії засобами інтеракції), експериментально перевірено ефективність їх упровадження; розроблено модель формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти, що об'єднує три складники (науково-методологічний, змістово-технологічний, діагностико-рефлексивний); *уточнено* сутність ключових понять («взаємодія», «ефективна взаємодія», «конструктивна взаємодія», «готовність учителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії», «післядипломна педагогічна освіта»); конкретизовано компоненти (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-емоційний, діяльнісно-рефлексивний), критерії (спонукально-аксіологічний, знаннєво-емпатійний, практико-коригувальний) і рівні формування готовності вчителя початкової школи до ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти (високий, достатній, низький); *удосконалено* змістове наповнення та методичний супровід формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти; *подальшого розвитку* набули теоретико-методичні й технологічні аспекти формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти.

**Практичне значення одержаних результатів** засвідчує розроблення навчального посібника «Метод ненасильницького спілкування: кроки до ефективної взаємодії», що ознайомлює з сутністю і значенням

ненасильницького спілкування, принципами та структурними компонентами методу; створення методичних розробок «Педагогічна взаємодія: вчитель, учні, батьки», де виокремлено провідні принципи взаємодії вчителя з учасниками освітнього процесу; «Здатність педагога до ефективної взаємодії», «Безбар'єрність в освіті: використання альтернативної і додаткової комунікації», що поглиблюють ключові аспекти професійної компетентності педагога до забезпечення ефективної міжособистісної взаємодії, використання засобів альтернативної і додаткової комунікації для налагодження взаємодії й уникнення бар'єрів.

Результати дослідження можуть бути використані під час розроблення (удосконалення) освітніх програм підвищення кваліфікації вчителів початкової школи в закладах післядипломної педагогічної освіти, окреслення траєкторії індивідуального професійного розвитку, упровадження конструктивних ідей, забезпечення ефективної взаємодії в умовах неперервної освіти.

**Основні результати дослідження впроваджено** в освітній процес Комунального закладу вищої освіти «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (довідка № 757/01-16 від 06.12.2024 р.), Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 441/ 1 від 15.11.2024 р.), Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського (довідка № 21/ 01-13/1563 від 29.11.2024 р.), Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 464/ 02-13 від 24.10.2024 р.).

**Апробація дослідження.** Основні результати дисертації представлено в доповідях і повідомленнях на науково-практичних конференціях, конгресах, різного рівня: *міжнародні* – «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні» (Львів, 2019), онлайн-конференція «Обдаровані діти – скарб нації» (Київ, 2020), IX Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни» (Київ, 2023), X Міжнародна науково-

практична конференція «Актуальні проблеми сучасної освіти та науки в контексті євроінтеграційного поступу» (Луцьк, 2024), «Орієнтири національної освіти в умовах сьогодення» (Луцьк, 2024), «Підтримка відновлення освіти в Україні: виклики та перспективи» (Миколаїв, 2024), II Міжнародна науково-практична конференція «Освіта та наука крізь виклики сьогодення» (Запоріжжя, 2024), *усеукраїнські* – інтернет-конференція «Методологічні та методичні аспекти навчання в освітньому процесі НУШ» (Луцьк, 2023), «Професійна компетентність педагога: теорія, методика, практика» (Луцьк, 2024), науково-практична конференція, присвячена 106-й річниці від дня народження В. Сухомлинського «Соціально-психологічна підтримка учасників освітнього процесу» (Кропивницький, 2024), «Індивідуальна освітня траєкторія формування професійної компетентності керівника закладу освіти в умовах змін та технології її впровадження» (Луцьк, 2024), *обласна* науково-практична конференція «Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського в освітньому просторі Волині» (Луцьк, 2018), *регіональна* науково-практична інтернет-конференція «Інклюзивна освіта: ідеї та практичні кроки» (Житомир, 2024), науково-практична конференція «Технології менеджменту в розбудові сучасного освітнього середовища у контексті реалізації формули НУШ» (Луцьк, 2023).

**Публікації.** Основні положення та результати дослідження представлено в 32 публікаціях: 1 навчальний посібник, 4 статті у фахових виданнях України, що входять до міжнародних наукометричних баз, та 2 – в іноземних наукових періодичних виданнях, 17 праць, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації, 8 – додатково відображають отримані результати.

**Структура роботи.** Дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (260 найменувань, із них 52 іноземною мовою), 15 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 329 сторінок, зокрема 207 сторінок основного тексту. Робота містить 14 таблиць та 6 рисунків.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОЦЕСІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

### **1.1. Формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії як наукова проблема**

Реалізація євроінтеграційного курсу України, комплексна трансформація системи освіти та впровадження сучасних педагогічних технологій зумовлюють постійні зміни щодо розвитку освіти і науки.

Реформаційні зміни в освіті передбачають оновлення цілевизначення, змісту, підходів організації освітнього процесу, методів, форм діяльності вчителя, впровадження інноваційних, інтерактивних засобів навчання, переосмислення цінностей, трансформації свідомості, формування професійних компетентностей відповідно до нових стандартів.

Якісне впровадження концептуальних засад Нової української школи передбачає готовність вчителів до забезпечення ефективної взаємодії з колегами, адміністрацією закладу, учнями та їх батьками. Від того, як педагог взаємодіє з учнями, залежить їхня мотивація та зацікавленість у навчанні, психо-емоційний стан, як результат – успішність, інтеграція, соціалізація, самореалізація. Сучасні вимоги до освіти диктують необхідність постійного вдосконалення професійної майстерності вчителів. В умовах післядипломної освіти важливо створити такі умови, які б сприяли розвитку у вчителів необхідних компетенцій та навичок для успішної педагогічної діяльності на принципах гуманістичної педагогіки, які сприяють створенню безпечного середовища для розвитку та навчання.

У процесі створення освітнього середовища все більше уваги приділяється гнучким моделям навчання та виховання, які враховують індивідуальні потреби кожного учня, розширенню можливостей доступу до навчання, що характеризується інтерактивністю, соціально-емоційною комфортністю на

основі принципів партнерства та базується на формуванні нових навичок і вмінь задля успішної реалізації особистості в сучасному світі.

За сучасних умов особливої значущості набуває питання організації ефективної взаємодії між педагогом і дитиною, її батьками та колегами в освітньому процесі. Особистісно орієнтована взаємодія в системі «педагог-учень» базується на визнанні дитини не лише як об'єкта навчання та виховання, але й як суб'єкта освітнього процесу, рівноправного партнера у взаємодії.

Зазначений підхід зосереджує увагу на активній участі дитини в освітній діяльності, що сприяє розвитку її особистісного потенціалу, самореалізації та формуванню ключових компетентностей, необхідних для адаптації в сучасному суспільстві.

Проблема забезпечення ефективної взаємодії в початковій школі є важливою складовою сучасної педагогіки. Взаємодія між учителем і учнями є ключовим фактором, що впливає на результати навчання, формування особистості дитини та її соціалізацію. У цьому контексті постає питання формування готовності вчителів до ефективної взаємодії як одного з пріоритетних завдань професійної підготовки. Важливо розуміти психолого-педагогічні аспекти підготовки педагогів, значущість професійних компетенцій, емоційного інтелекту, педагогічної рефлексії та комунікативних умінь. Основна увага приділяється пошуку підходів, які сприятимуть підвищенню якості взаємодії між учителем, учнями та їхніми батьками.

Виникає потреба в пошуку нових підходів щодо якісних змін в системі освіти, трансформацій, що мотивують, стимулюють до розвитку, інновацій, сприяють формуванню цілісної особистості, професіонала, здатного до самореалізації та конструктивної взаємодії.

Процес післядипломної педагогічної освіти вчителів початкової школи є вагомим чинником у розвитку їхньої професійної майстерності та формуванні професійних компетентностей. З огляду на те, що вчитель початкової школи є первинним транслятором державної освітньої політики та



відіграє вирішальну роль у формуванні особистості молодшого школяра, питання забезпечення професійного розвитку потребує системного підходу та своєчасної корекції з урахуванням потреб Нової української школи та інших актуальних освітніх реформ.

На панельній дискусії Українського дому в Давосі Деніел Гілберт, професор психології Гарвардського університету висловив думку: «Трансформація освіти – трансформація суспільства». Сучасна освіта потребує трансформаційних змін у свідомості учасників освітнього процесу, у формах та методах діяльності щодо ефективної взаємодії, які є визначальними у наданні якісних освітніх послуг.

У свою чергу Ярослава З. Джонсон, яка була призначена Президентом і Головним виконавчим директором WNISEF зазначила: «Освіта в Україні має велику проблему з бюджетом, але найбільша проблема, що 50% вчителів – продукт радянського методу освіти. І ці викладачі користуються радянською системою освіти». На її думку, дуже важливо змінити підхід до навчання, зробити його більш сучасним та максимально намагатися «йти в ногу з часом» (У Давосі говорили про проблеми сучасної освіти та яких змін потребує Україна, 2018).

Лілія Гриневич, экс-міністр освіти і науки, яка брала участь у створенні професійного стандарту зауважила: «Справедливим є твердження, що система освіти не буває кращою ніж учителі, які працюють у ній. Це означає, що якщо ми справді хочемо трансформувати систему освіти, ми маємо вплинути на професійні компетентності вчителя. Отже, необхідно чітко описати ці компетентності, на які мають орієнтуватися університети, що готують майбутніх педагогів, працедавці та самі вчителі для планування свого професійного розвитку» (Гриневич, 2020).

Зауважимо, вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти визначено у Державному стандарті початкової освіти (далі - Державний стандарт), який затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови

Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688), яка набрала чинності з 1 вересня 2021 року. У нормативному документі вказується, що загальні результати навчання – сукупність знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей здобувачів початкової освіти, що відповідають загальним цілям освітньої галузі; Державний стандарт є основою для розроблення типових та інших освітніх програм.

У Державному стандарті (2018) окреслено мету початкової освіти: всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості; реалізація якої ґрунтується на ціннісних орієнтирах (зазначених у Державному стандарті). Серед ціннісних орієнтирів, зокрема: розвиток вільної особистості шляхом підтримки самостійності, незалежного мислення, оптимізму та впевненості в собі; забезпечення безпеки у результаті створення атмосфери довіри і взаємоповаги, перетворення школи на безпечне місце, де запобігають насильству і цькуванню, надають необхідну підтримку; утвердження людської гідності шляхом виховання чесності, відваги, наполегливості, доброти, здатності до співчуття і співпереживання, справедливості, поваги до прав людини (зокрема, права на життя, здоров'я, власність, свободу слова тощо).

Таким чином, важливого значення у вище зазначеному контексті набуває потреба формування у здобувачів освіти навичок співробітництва з однолітками й дорослими у різних соціальних ситуаціях, емпатійного слухання, вміння ведення діалогу, врахування позицій інших людей, знаходити конструктивні рішення у конфліктній ситуації тощо.

Реформаційні процеси сучасної освіти в Україні відповідно до Концепції «Нова українська школа» та затвердження Професійного стандарту (2020 р.), за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», нещодавно прийнятого

професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (затверджений Наказом Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225), зумовлюють зміни, що стосуються змісту, форм та методів підвищення кваліфікації вчителів.

Зазначимо, що з часу прийняття нового Закону України «Про освіту» (5 вересня 2017 року) діти з особливими освітніми потребами мають повне право здобувати освіту в усіх освітніх закладах, зокрема й безоплатно в державних та комунальних, незалежно від «встановлення інвалідності». Таким чином інклюзивна освіта стала не лише актуальним соціальним аспектом, але й одним із прогресивних напрямків розвитку сучасної української школи. Головне завдання інклюзії полягає в тому, щоб кожна дитина відчувала себе на рівні з усіма та включеною в освітні, культурні і соціальні процеси. Створення сприятливих умов для співпраці з усіма учасниками освітнього процесу є ключовим фактором успішного навчання, розвитку, соціалізації дітей з ООП та всіх учасників інклюзивного освітнього процесу, а це додаткові виклики щодо професійної компетентності вчителя.

Концептуальні засади сучасних освітніх реформаційних процесів Нової української школи передбачають створення умов для усіх дітей незалежно від особливостей їхнього психо-фізичного розвитку. Якісна реалізація цих завдань залежить від рівня формування професійної компетентності педагогів. Цей аспект забезпечується такими складовими, як: ціннісні пріоритети та орієнтири, готовність до роботи як з нормотиповими дітьми, так і з дітьми з особливими освітніми потребами, методична компетентність, що базується на принципах педагогіки партнерства, готовності педагога до змін, інновацій тощо.

Педагоги є ключовою ланкою в інклюзивному освітньому процесі. Одним із найбільш поширених бар'єрів, що лежать на шляху до ефективного запровадження інклюзивного навчання, є психологічна неготовність учасників освітнього процесу (педагогів, учнів з типовим розвитком, їхніх батьків) до партнерства з дітьми з особливими освітніми потребами в класі,

школі та соціумі загалом. Особливо гостро ця проблема постає серед педагогів закладів загальної середньої освіти, під впливом яких формується ставлення до дітей з особливими освітніми потребами як учнів, так і їхніх батьків. Саме від педагога, його особистісної позиції, професійної компетентності, мотивації та прийняття дітей з особливими освітніми потребами залежить адекватна організація освітнього процесу, формування позитивної взаємодії в освітньому процесі, створення у ньому сприятливого соціально-психологічного клімату, попередження дезадаптації таких учнів.

У матеріалах Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Актуальні проблеми особистісного зростання» (Житомир, 13 травня 2021 року) представлено дослідження, де зазначається, що переважна більшість учнів з особливими освітніми потребами (55 %) перебуває в інклюзивних класах на позиціях «ізолюваних» та «відторгнутих», що спричиняє значні труднощі їх адаптації до умов закладу загальної середньої освіти. Значна частина досліджуваних школярів з особливими освітніми потребами (42 %) не відчувають себе членами класного колективу; 17 % зазначають, що живуть ізолювано від нього. Учні з особливими освітніми потребами оцінюють соціально-психологічний клімат у класі як недостатньо сприятливий, відчувають дискомфорт (Актуальні проблеми особистісного зростання, 2021).

Дані свідчать про часткову неготовність педагогів до взаємодії з усіма учнями, зокрема з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Наукові дослідження виявляють наявність негативних соціальних настанов, упередженого ставлення до таких дітей, а також недостатню мотивацію педагогів до зміни власних поглядів щодо інклюзивної освіти. Практичний досвід роботи з освітянами показує, що педагоги не завжди готові ефективно працювати з дітьми, які потребують індивідуального підходу до навчання.

Додатковим чинником є підвищений рівень тривожності серед педагогів стосовно роботи з учнями з особливими освітніми потребами. Умови інклюзивного навчання вимагають від учителів не лише взаємодії з дітьми з

нормотиповим розвитком, але й роботи з учнями, які мають спеціальні потреби. Це, своєю чергою, вимагає набуття нових професійних знань, умінь і навичок, що створює додаткові виклики для педагогів. І ця робота полягає насамперед в самоаналізі, самоусвідомленні, самовираженні та саморозвитку – в усвідомлених змінах самого педагога. Саме в процесі таких змін і формується потреба в професійній готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії відповідно до концептуальних засад Нової української школи та регламентується вище зазначеними документами.

Зауважимо, що молодший шкільний вік є надзвичайно важливим етапом у формуванні особистості, який значною мірою визначає її подальший розвиток. Саме тому увага держави, науковців і педагогів-практиків до питань початкової освіти є цілком виправданою.

Зазначимо, проблема формування готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії була актуальною на різних етапах розвитку педагогічної освіти. Проведений аналіз порушеної проблеми дозволив, з'ясувати істотні для нашого дослідження знахідки. Прихильники гуманістичних поглядів на проблему підготовки вчителя, зокрема Д. Дідро (1713) та Ж.-Ж. Руссо (1778), наголошували на ключовій ролі особистості педагога. На їхню думку, вчитель має бути не лише освіченим, але й володіти високими моральними якостями, проявляючи «шляхетність».

Ж.-Ж. Руссо приділяв значну увагу вмінню педагога ефективно спілкуватися та взаємодіяти з дітьми. Він обґрунтував теорію вільного виховання, згідно з якою основне завдання вчителя полягає у створенні сприятливих умов для природного розвитку дитини. Це передбачає організацію такого середовища, в якому дитина матиме можливість проявляти самостійність і свободу у своїх діях. Руссо наголошував, що знання, які надає педагог, мають відповідати інтересам і досвіду дитини, сприяючи її гармонійному розвитку.

Цікавими думками ділився, свого часу, видатний чеський педагог Ян Амос Коменський (1592–1670), викладаючи свої педагогічні ідеї у творах

«Велика дидактика», «Материнська школа» та ін. На його думку «навчальний заклад – це храм розумного, радісного навчання і виховання, любові й поваги до дитини. Ідеальна школа – це лабораторія підготовки гуманних і працелюбних людей» (Миколайчук, 2024).

Я. А. Коменський визначав низку якостей, які, на його думку, мають бути притаманні вчителю. Серед них: сумлінність, відповідальність, ентузіазм, енергійність, чуйність, високий рівень моральності, прагнення до самоосвіти, уважність і турботливість у ставленні до учнів. Він наголошував на важливості постійної роботи вчителя не лише над професійними компетентностями, а й над розвитком духовно-моральних якостей. Особливе значення Коменський надавав здатності педагога не лише передавати знання, а й навчати учнів ефективної взаємодії – як із самим учителем, так і з однолітками. Ця здатність, на його думку, є невід’ємною складовою успішної педагогічної діяльності.

Погляди українського філософа та педагога Григорія Сковороди (1722-1794) залишаються значущими в сучасному освітньому контексті. Принцип гуманізму, за Г. Сковородою, передбачає здатність вихователя розуміти думки, почуття та прагнення дитини, а також віру в її благородний потенціал. Сковорода наголошував на необхідності чуйного й шанобливого ставлення до вихованця, підкреслюючи важливість гармонії між словами та діями вихователя. Він зазначав: «...Не можна побудувати словом, якщо те саме руйнувати справою».

Аналіз теоретичної спадщини класиків педагогіки підтвердив її методологічну релевантність для вирішення сучасних освітніх завдань. Водночас, проблема формування професійної готовності вчителів початкової школи до ефективної взаємодії потребує комплексного дослідження з метою адаптації до вимог Нової української школи та інших актуальних освітніх реформ.

Ефективна взаємодія як наукове поняття досліджувалась багатьма вченими в галузі психології, педагогіки, соціології та менеджменту.

Психологічний аспект ефективної взаємодії досліджували: К. Левін (Kurt Lewin) (теорія групової динаміки: ефективна взаємодія в групах, її вплив на прийняття рішень і продуктивність; Д. Гоулман (Daniel Goleman) (теорія емоційного інтелекту) (EI) розкрив значення емоційного інтелекту для ефективної взаємодії в міжособистісних і професійних стосунках; К. Роджерс (Carl Rogers) (гуманістична психологія) вивчав роль емпатії, щирості та безумовного прийняття у побудові ефективної комунікації; Е. Берн (Eric Berne) (теорія транзакційного аналізу) описав моделі взаємодії між «Я-станами» (Дитина, Дорослий, Батько), що впливають на ефективність комунікації та ін.

Педагогічний аспект ефективної взаємодії розкривали: Л. Виготський (культурно-історична теорія) вивчав взаємодію між учителем і учнем, її вплив на розвиток особистості дитини через зону найближчого розвитку; Я. Корчак (роль взаємодії у вихованні дітей) підкреслював значення поваги, довіри та діалогу між педагогом і вихованцем; Д. Дьюї (John Dewey) (теорія демократичного виховання) підтримував ідею, що навчання має ґрунтуватися на співпраці та інтерактивному підході та ін.

Соціологічний аспект досліджували: Т. Парсонс (Talcott Parsons) (теорія соціальної системи) аналізував соціальні ролі, які впливають на ефективність взаємодії в різних структурах суспільства. Е. Гоффман (Erving Goffman) (теорія соціальної взаємодії) досліджував поведінкові моделі, які забезпечують успішну взаємодію в суспільстві та ін.

У галузі менеджменту та організаційної поведінки аспект ефективної взаємодії розкривали: П. Друкер (Peter Drucker) (концепція ефективного управління) аналізував роль ефективної взаємодії в організаційному середовищі; Е. Шайн (Edgar Schein) (теорія організаційної культури) вивчав як культура впливає на комунікацію та взаємодію в колективах; К. Бланшард (Ken Blanchard) (теорія ситуаційного лідерства) досліджував взаємодію між керівниками та підлеглими для досягнення спільних цілей та ін. Вище зазначені науковці зробили значний внесок у розуміння принципів ефективної

взаємодії в різних контекстах: особистісному, освітньому, професійному та соціальному.

У вітчизняній педагогічній науці питання педагогічної взаємодії в освітньому середовищі знайшло відображення в працях таких учених, як Б. Грінченко, М. Драгоманов, О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Я. Чепіга та ін. У їхніх дослідженнях професія педагога розглядається як «місія», яка передбачає високий рівень толерантності, прийняття, поваги, любові до дітей та гуманного ставлення до них. Ці наукові підходи визначають значення педагогічної взаємодії як важливого чинника гармонійного розвитку особистості в умовах освітнього середовища.

На спрямованості партнерської взаємодії, на культивування поваги до особистості, доброзичливості та позитивного ставлення, довіри у стосунках; сповідування принципу «діалог – взаємодія – взаємоповага» та реалізації ідей рівності сторін, добровільності взяття зобов'язань, обов'язковості виконання домовленостей наголошує (Бех, 2018).

Питання взаємодії розглядали Г. Андреєва, І. Андрощук, Г. Китайгородська, Б. Ломов, А. Мудрик, «інтерації» – О. Пометун, І. Сущенко, а педагогічної взаємодії – О. Киричук, Я. Коломінський, Г. Руда, Т. Щербан та інші. У межах гуманістичної педагогіки та психології питання взаємодії (інтерації) у процесі навчання висвітлювали зарубіжні дослідники, такі як М. Розенберг, Р. Селман, М. Фландерс та інші. Ці дослідження стали основою для подальшого розвитку теорії педагогічної взаємодії, враховуючи її різні аспекти – партнерство, емоційно-комунікативну складову та гуманістичні принципи.

Загальнопедагогічні аспекти гуманізації освіти були предметом досліджень таких учених, як М. Берулова, С. Бондар, Т. Буяльська, В. Лозова, І. Підласий, А. Сущенко, Л. Сущенко та інших. У своїх роботах вони акцентували увагу на дидактичному аспекті гуманізації освітнього процесу,



підкреслюючи, що саме гуманістичний підхід створює сприятливі умови для розвитку творчої особистості дитини.

У сучасних педагогічних дослідженнях зростає інтерес до гуманістичного дискурсу. Науковці, такі як А. Алексюк, І. Бех, Л. Гриневич, В. Демиденко, І. Зязюн та інші, вивчають роль гуманістичних цінностей у професійній діяльності вчителя. С. Стрілець, зокрема, підкреслює, що гуманістичні норми повинні бути основним регулятором педагогічної діяльності. На його думку, вчитель має бути орієнтований на розвиток особистості учня, його творчих здібностей, формування позитивної самооцінки. Цей погляд знаходить підтвердження в працях інших дослідників, які розглядають гуманізацію освіти як пріоритетний напрям розвитку сучасної педагогіки.

Актуальність досліджень гуманістичного дискурсу зумовлена необхідністю подолання технократичних тенденцій в освіті та формування особистості, здатної жити в умовах глобалізації та інформаційного суспільства. Гуманістичні цінності, такі як повага до особистості, толерантність, співробітництво, є основою для побудови демократичного суспільства. Вивчення гуманістичного дискурсу дозволяє розробити нові педагогічні технології, спрямовані на розвиток творчих здібностей учнів, формування їхньої критичного мислення та соціальної відповідальності.

Готовність вчителя до взаємодії з учнями є одним із ключових факторів успішної педагогічної діяльності. Цій проблемі присвятили свої дослідження А. Деркач, В. Дідух, Л. Долинська та інші. Вони виявили, що готовність вчителя включає в себе не лише знання психологічних особливостей учнів, а й розвинені комунікативні навички, емпатію та толерантність.

Вважаємо, що здобутки світової, європейської філософії та педагогічної думки визнані та отримали особливу інтерпретацію у працях як вітчизняних так і зарубіжних учених. Попри численні наукові дослідження та динамічні зміни в освітній сфері, проблема ефективної взаємодії вчителя початкової школи з учнями залишається актуальною. Сучасна освіта все більше

орієнтується на розвиток особистості учня, його критичного мислення та творчих здібностей. Це вимагає від вчителів нових компетентностей, зокрема здатності до ефективної комунікації, співпраці та індивідуалізації навчання. Однак, різноманітність учнівського контингенту, зростання інформаційних потоків, а також підвищені вимоги до результатів навчання ускладнюють процес взаємодії. Неефективна взаємодія може призвести до зниження мотивації учнів, труднощів у навчанні, а також до професійного вигорання вчителів.

Таким чином, проблема ефективної взаємодії є міждисциплінарним феноменом, який вимагає комплексного дослідження. Ця робота спрямована на виявлення факторів, що впливають на ефективність взаємодії вчителів початкової школи з учасниками освітнього процесу, розробку моделі формування готовності вчителя до забезпечення ефективної взаємодії. Дослідження цієї проблеми є актуальним, оскільки результати можуть бути використані для розробки нових освітніх програм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

На нашу думку, у контексті проблеми формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії важливо з'ясувати сутність та зміст поняття «взаємодія», «педагогічна взаємодія», «партнерська взаємодія», «ефективна взаємодія», «конструктивна взаємодія», «готовність» і визначити структуру готовності вчителя до забезпечення ефективної взаємодії.

Академічний тлумачний словник української мови (1970-1980) характеризує готовність, як «певний стан, що виражає завершеність, кінцевий результат якої-небудь дії, етапу». У Великому тлумачному словнику сучасної української мови готовність визначається як бажання зробити що-небудь (Бусел, 2005). Словник психолого-педагогічних понять і термінів (2005) дає таку характеристику: «Готовність – стан особистості, який дозволяє їй успішно увійти в професійне середовище, швидко розвиватися в професійному відношенні».

У короткому термінологічному словнику з інноваційних педагогічних технологій (2019) пропонується визначення поняття «готовність до інноваційної педагогічної діяльності» – особистісний стан, що передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до діяльності, володіння ефективними засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії.

Педагогічний словник за редакцією професора М. Ярмаченка характеризує готовність як «інтегральне особистісне явище, система якостей особистості, що забезпечує результативність діяльності фахівця, виконання ним визначених функцій, або як функціональний стан, який визначає успішність виконання завдань за призначенням» (Ярмаченко, 2001).

Р. Любчич, узагальнюючи наявні дефініційні тлумачення слова «готовність» у довідниковій літературі, стверджує: «здебільшого укладачі розуміють її як стан, що визначається прагненням до здійснення певної діяльності чи дії. При цьому у психологічних довідниках особливо підкреслюється психологічний стан особистості, внутрішнє бажання, вмотивованість на діяльність, а в педагогічних акцентовано на володінні знаннями, вміннями, навичками, способами діяльності, що зумовлюють успішність її виконання. (Любчич, 2021).

В. Кремень зазначає, що в сучасній педагогічній науці під готовністю до діяльності розуміють «стан мобілізації психологічних психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності» (Кремень, 2003). Учений пропонує розглядати проблематику готовності крізь призму психології, де виділяють декілька аспектів готовності особистості до діяльності, зокрема: 1) операційний, передбачає оволодіння сукупністю знань, умінь та навичок, способів дії, а також набуття нового досвіду в межах конкретної діяльності; 2) мотиваційний, що охоплює систему спонукальних якостей (мотиви пізнання, досягнення, самореалізації) щодо певної діяльності; 3) соціально-психологічний, що базується на основі комунікативної зрілості особистості, вмінні виконувати діяльність розподілену колективом,

підтримувати взаємини в колективі, уникати конфліктів тощо; 4) за психофізіологічним аспектом готовність розглядається «як можливість систем організму людини діяти в певному напрямі» (Кремень, 2008).

Цілком слушним є узагальнення Т. Гуркової, яка, вивчаючи дефініцію «готовність», спираючись на напрацювання науковців, «під готовністю вчителя початкової школи до педагогічної діяльності, що включає взаємодію з учасниками освітнього процесу, розуміє інтегровану якість особистості, яка містить мотиваційні, змістові, процесуальні та рефлексивні компоненти, котрі у своїй сукупності складають цілісну систему й характеризуються низкою взаємозв'язків і взаємовпливів; особистісне новоутворення, яке охоплює мотивацію до модернізації й оптимізації діяльності здобувача, теоретичні знання, практичні вміння та навички їх застосування, здатність до критичної самооцінки й оцінки результатів своєї діяльності» (Гуркова, 2021).

Ми будемо розглядати «готовність» як стан готовності особистості до здійснення певної діяльності, що передбачає наявність необхідних ресурсів та мотивації, який забезпечує оптимальне виконання нею певної діяльності в конкретних умовах.

Л. Куземко характеризує структуру готовності вчителя початкових класів до взаємодії як сукупність компонентів, таких як: ціннісно-мотиваційний (сформованість цінностей і якостей, важливих для налагодження партнерської взаємодії із суб'єктами освітнього процесу (повага до особистості, прав та індивідуальних відмінностей інших, цілеспрямованість, упевненість у собі, адекватна самооцінка, толерантність, емпатія, відкритість до думок інших); готовність до партнерської взаємодії з усвідомленням власної приналежності до соціальної групи, прагнення особистості до співпраці під час вирішення особистісних і професійних завдань); когнітивно-операційний (комплекс знань, необхідних для розуміння і налагодження спільних дій з іншими учасниками освітнього процесу; інтегровані вміння встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями партнерів, вибрати оптимальний стиль спілкування в різних

ситуаціях; організувати спільну діяльність, визначати зміст та форми взаємодії, ефективно використовувати засоби вербального та невербального спілкування, попереджати та вирішувати конфліктні ситуації); рефлексивно-прогностичний (здатність до самоаналізу, гнучкість і критичність мислення; рефлексія характеру взаємодії та результатів самореалізації окремих членів команди у спільній діяльності; уміння адекватно оцінювати результати партнерської взаємодії, вносити корективи у зміст та форми взаємодії відповідно до завдань спільної діяльності та особистісно-професійного розвитку (Куземко, 2021).

У своєму дослідженні М. Буйняк вказує, що науковець В. Крутецький розглядає готовність до педагогічної діяльності як сукупність педагогічних здібностей, необхідних для успішного її здійснення, а саме:

- дидактичні здібності – здатність учителя доступно викладати матеріал, стимулювати мислення учнів та їхню зацікавленість навчальним предметом;
- академічні здібності – загальна обізнаність педагога та його глибокі знання у тій галузі науки, яку він викладає;
- перцептивні здібності – вміння відчувати внутрішній світ учнів, розуміти їхні настрої та психічні стани;
- мовленнєві здібності – здатність чітко і зрозуміло висловлювати свої думки, доцільно використовувати невербальні засоби спілкування, розвинуті комунікативні якості (Буйняк, 2019).

Конструктивною вважаємо позицію А. Деркач, Л. Орбан щодо виокремлення таких структурних компонентів готовності педагога до професійної діяльності, на які зауважує Г. Дзвоник: «А. Деркач, Л. Орбан виділяють такі структурні компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до певного виду діяльності, бажання ним займатися); когнітивний (наявність необхідних знань, уявлень); гностичний (володіння способами та прийомами, що необхідні в даному виді діяльності); емоційно-вольовий (здатність

відчувати задоволення від роботи, самоконтроль та ін.); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки)» (Дзвоник, 2020).

Дослідниця Н. Чорна (2003) називає такі компоненти готовності до професійної діяльності: «мотиваційно-вольовий, когнітивно-інтелектуальний, креативно-діяльнісний».

При цьому мотиваційно-вольовий компонент передбачає включеність особистості у професійну діяльність, позитивне ставлення до професійної діяльності, усвідомлення значущості означеної діяльності, характеризує ступінь спрямованості на професійний саморозвиток у педагогічній діяльності та свідоме прагнення самовдосконалювати себе та свою діяльність; відображає розвиненість вольових якостей, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності педагога. Когнітивно-інтелектуальний компонент у дослідженнях Н. Чорної трактується як володіння системою загально-педагогічних і спеціальних знань, необхідних для ефективного здійснення професійного саморозвитку, а також відображає рівень інтелектуального розвитку. Креативно-діяльнісний компонент відображає практичну педагогічну діяльність (Чорна, 2003, с. 16-17).

Важливим для нас є дослідження О. Матвієнко, в якому виділено такі компоненти: ціннісно-мотиваційний, що: «визначає сформованість ціннісних орієнтацій майбутніх учителів до впровадження педагогічної взаємодії у освітньому середовищі; мотиваційне ставлення до значущості опанування професійних знань, умінь та навичок»; змістово-процесуальний, що: «визначає рівень опанування майбутніми вчителями системними знаннями про зміст, специфіку та функції педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі; рівень оволодіння майбутніми вчителями системними знаннями про психофізіологічні та вікові особливості молодших школярів»; дієво-операційний, який: «визначає готовність майбутніх учителів до реалізації ціннісно-орієнтаційної та соціально-виховної функції; спрямованість майбутніх учителів на забезпечення педагогічної взаємодії» (Матвієнко, 2010).

Узагальнення підходів, щодо визначення структури готовності до педагогічної діяльності дозволяє стверджувати, що психолого-педагогічна сутність готовності до забезпечення ефективної взаємодії включає когнітивний, емоційно-вольовий та практичний компоненти. Когнітивний компонент пов'язаний із знаннями про особливості розвитку дитини молодшого шкільного віку, принципи педагогічної взаємодії та методи комунікації. Емоційно-вольовий аспект визначається рівнем емпатії, самоемпатії, стресостійкості та здатністю до самоконтролю. Практичний компонент охоплює навички конструктивного спілкування, моделювання педагогічних ситуацій та вирішення конфліктів. Тому ефективна взаємодія передбачає наявність у вчителя комплексу певних професійних компетенцій, серед яких ключовими є:

- комунікативні компетенції, що забезпечують здатність встановлювати довірливі відносини з учнями;
- рефлексивні компетенції, що дозволяє оцінювати власну педагогічну діяльність і коригувати її;
- компетенції емоційного інтелекту, які сприяють розумінню емоцій інших людей і управлінню власними емоціями.

Досягнення високого рівня готовності до забезпечення ефективної взаємодії потребує комплексного підходу до використання різноманітних видів, форм та методів роботи: тренінги з комунікативної компетенції, що передбачають розвиток навичок міжособистісного спілкування, ефективної взаємодії та емоційної гнучкості, володіння методом ненасильницького спілкування; методи з формування навичок емоційного інтелекту (EI) через рефлексію (наприклад, ведення емоційного щоденника: записування ситуацій, які викликали емоційні реакції, аналіз причин і наслідків цих емоцій, рефлексія щодо способів реагування і пошук альтернативних підходів; розробка освітніх програм з акцентом на інтерактивні методи, такі як моделювання ситуацій та рольові ігри, диспути, дискусії тощо; забезпечення підтримки молодих педагогів через наставництво та професійну

післядипломну підготовку (підвищення кваліфікації, освітні студії, майстерки, семінари, тренінги, вебінари, практикуми, супервізійні зустрічі, ресурсні зустрічі тощо).

Зазначимо, що формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії є складним, багатогранним завданням. Це вимагає синергії між теоретичним навчанням, практичними навичками та розвитком емоційного інтелекту. Успіх цього процесу залежить від активної співпраці закладів освіти, батьківської спільноти та самих педагогів. Звичайно, що одним із головних викликів є дефіцит часу для підготовки педагогів до роботи з дітьми, особливо в умовах постійно змінюваних освітніх вимог, а також неготовність до змін. Складність становить і формування культури взаємодії у різноманітних соціальних та культурних контекстах.

За твердженням С. Світич, сформована готовність до взаємодії складається з мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного компонентів: показником сформованості мотиваційного компоненту є позитивна мотивація до взаємодії з учнями, бажання надавати психолого-педагогічну підтримку; когнітивний компонент виявляється в повноті знань про ефективну взаємодію з дітьми, у високому рівні теоретичної та методичної готовності вчителів початкових класів до вирішення психологічних і педагогічних проблем у навчанні та вихованні учнів; операційний компонент характеризується вмінням педагогів використовувати теоретичні знання на практиці; показником сформованості особистісного компоненту є гуманістична спрямованість педагога, високий рівень емпатії, здатність до рефлексії (С. Світич, 2013).

Спираючись на дослідження Т. Гуркової (Гуркова, 2021), виділяємо мотиваційний компонент, який буде представлено у структурі, яку досліджуємо спільно з ціннісним. На нашу думку, важливим є ціннісний складник, який базується на світоглядних позиціях учителя початкової школи, його особистісних, життєвих, професійних пріоритетів, що зорієнтовані на сприймання дитини такою, якою вона є. Поділяємо думку науковців, що



результат будь-якої діяльності, поведінка особистості залежать від стійкої внутрішньої мотивації. Означений компонент визначають як: позитивне ставлення до педагогічної діяльності, включеність особистості у професійну діяльність, позитивне ставлення до професійної діяльності, усвідомлення вчителем педагогічних цінностей, усвідомлення потреби вчителя в оновленні знань, у духовному зростанні та ефективній взаємодії. При цьому, вважаємо, що цінності є передумовою внутрішньої мотивації, тому у дослідженні представляємо *ціннісно-мотиваційний компонент*.

Поділяємо думку більшості науковців, які зазначають важливість когнітивного компонента. При цьому вказують на необхідність сформованості системи знань, спрямованих на результат пізнавальної діяльності, комплексу знань, умінь і навичок, набутих під час діяльності, рівень загально-педагогічних і спеціальних знань тощо. На нашу думку, обов'язковими мають бути знання щодо формування та розвитку навичок емоційного інтелекту (здатність розпізнавати, розуміти, керувати власними емоціями, щоб позитивно впливати на емоції інших людей, зокрема, учасників освітнього процесу). Вважаємо, що успіх у педагогічній діяльності залежить від вміння будувати конструктивні стосунки – це найважливіше, адже такі знання сприятимуть забезпеченню ефективної взаємодії – тому визначаємо *когнітивно-емоційний компонент*.

Підтримуючи думку науковців, наголошуємо на важливості діяльнісного (практичного) компонента у формуванні готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії. Знання стають цінними лише за умови їх практичного застосування в реальних умовах освітнього процесу. Сучасний педагог має володіти глибоким розумінням педагогічних теорій і концепцій, а також знати про ефективні методи, технології навчання та виховання. Важливою складовою його професійної готовності є сформовані уявлення про актуальні проблеми освіти, вміння застосовувати набуті знання для розв'язання педагогічних завдань, а також високий рівень професійної майстерності.

Крім того, ключовими характеристиками сучасного вчителя є здатність до гнучкого реагування на змінні умови освітнього процесу, відкритість до інновацій, готовність впроваджувати нові технології та ідеї в свою практику. Важливим є також формування навичок рефлексії для оцінки власної діяльності, прагнення до постійного професійного самовдосконалення, активна позиція у створенні позитивного психологічного клімату в класі, здатність до самонавчання, вміння визначати шляхи професійної самокорекції самовдосконалення, вироблення вмінь і навичок самоконтролю, коригування власної діяльності вибору ефективних поведінкових стратегій та їх коригування.

Таким чином, *діяльнісно-рефлексивний* компонент професійної готовності, що включає теоретичні знання й практичні навички для забезпечення ефективної взаємодії сучасного вчителя буде представлено у структурі готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії. Отже, на підставі загальнонаукового розуміння сутності вмінь як засвоєних суб'єктом способів виконання розумових і практичних дій та змісту, готовність вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії розглядаємо як особистісне інтегративне утворення, що складається із ціннісно-мотиваційного, когнітивно-емоційного, діяльнісно-рефлексивного компонентів (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Структура готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії

Зазначаємо, що компоненти, а саме: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-емоційний, діяльнісно-рефлексивний перебувають у цілісній взаємодії і мають інтегративний характер.

Отже, розглянемо сутність поняття «взаємодія», адже з огляду сучасних тенденцій реформаційної освіти педагогіка партнерства є одним із компонентів формули Нової української школи, а партнерська взаємодія учасників освітнього процесу позиціонується пріоритетним принципом її реалізації.

Тлумачний словник подає таке трактування поняття «взаємодія» як: «взаємний зв'язок між предметами у дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь, а взаємодіяти означає, перебуваючи у зв'язку, взаємно проявляти дію або погоджено взаємно діяти, бути у взаємодії» (Дубічинський, 2008, с.267).

У педагогічному словнику вказується, що «взаємодія – особлива форма зв'язку між людьми, процесами, діями, явищами, в результаті якої відбувається зміна їх початкових якостей або станів. Вона веде до синтезу, інтеграції об'єктів, до єдності дій» (Гончаренко, 1997 с. 307).

У Великій українській енциклопедії вказується, що «взаємодія» – це багатозначний термін: взаємодія соціальна – взаємний вплив різних явищ і процесів, осіб або спільностей, який здійснюється за допомогою соціальної діяльності; філософська категорія, що відображає різновид взаємозв'язку – обопільний вплив різних об'єктів одне на одного та наслідки і зміни, спричинені таким впливом. Взаємодія – у широкому розумінні – прямий чи опосередкований вплив об'єктів один на одного та наслідки й зміни, спричинені таким впливом (Велика українська енциклопедія, 2015-2024).

Поняття «взаємодія» належить до фундаментальних категорій у філософії, педагогіці, психології, соціології. Вона трактується як універсальна категорія, що є «формою руху будь-якої системи» (Бусел, 2009, с. 367).

І. Андрощук зауважує: «сутнісні характеристики поняття «взаємодія» лежать в основі педагогічної взаємодії та дозволяють виокремити особливості

– наявність взаємовпливу, взаємодіяльності між суб'єктами педагогічного процесу (Андрощук, 2013).

О. Киричук диференціює вияви взаємодії залежно від змісту на дві основні групи: 1) взаємодія, що характеризується процесами єднання (інтеграції) – співпереживання, навіювання, взаємодопомога, товаришування тощо; 2) взаємодія, що характеризується процесами роз'єднання (дезінтеграції) – взаємоігнорування, взаємовідуособлення тощо (Киричук, 2015).

Вчені визначають основні характеристики взаємодії: взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємодія, взаємовплив. Кожна з цих характеристик має свій зміст, але лише їх комплексна реалізація в освітньому процесі забезпечує її ефективність.

Зокрема, В. Луговий трактує взаємодію так: «з одного боку, процес взаємодії є схемою, що ідеалізується, виокремлюється з об'єктивного процесу руху матерії, а з іншого – це будь-який процес, що відбувається за тих чи інших причин» (Луговий, 2010).

В. Кремень вважає, що «взаємодія – філософська категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів одне на одне, їх взаємну зумовленість, зміну стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого» (Кремень, 2005, с. 81).

В. Андрущенко зазначає, що «взаємодія – поняття для позначення впливу речей один на одного, для відображення взаємозв'язків між різними об'єктами» (Андрущенко, 2009, с. 74).

В. Дідух у площині власного дослідження, висловлює думку про те, що деякі дослідники трактують взаємодію як процес, у межах якого відбувається безпосередній або опосередкований вплив об'єктів (суб'єктів) один на одного, що створює між ними зв'язок та взаємну залежність. На їхню думку, взаємодія виконує функцію інтеграційного чинника, який сприяє формуванню структур. Особливістю взаємодії є її причинно-наслідковий характер: кожна зі сторін взаємодії одночасно є і причиною, і наслідком зворотного впливу іншої

сторони, що визначає їхній розвиток і формування структурних елементів (Дідух, 2021).

Науковець В. Москаленко розглядає взаємодію як «контакт двох, або більше осіб, результатом якого є взаємні зміни поведінки, діяльності. Згідно з другою позицією, взаємодія постає як спосіб реалізації спільної діяльності, мета якої зумовлює взаємне узгодження індивідуальних дій, розподіл та кооперацію функцій» (Москаленко, 2008).

Аналіз сучасних досліджень у сфері філософії освіти, здійснений В. Андрущенком (2009), В. Кременем (2005) та В. Луговим (2010), свідчить, що взаємодія трактується науковцями як специфічний тип відносин, за якого будь-який із суб'єктів взаємодії прямо або опосередковано впливає на об'єкт, спричиняючи його зміни. Такий підхід до розуміння взаємодії має принципове значення, оскільки людська діяльність базується на різноманітних формах взаємодії, у межах яких відбувається пізнання світу та визначення способів організації життя, які відповідають індивідуальним потребам особистості.

Таким чином, у сучасній педагогіці взаємодія розглядається не просто як процес обміну інформацією, а як складний багатогранний феномен, що включає в себе когнітивні, емоційні та соціальні компоненти.

Поняття «взаємодія» та «педагогічна взаємодія» є одним із головних у педагогічній науці. У своїх дослідженнях такі вчені, як І. Афанасьєв, Т. Коломієць, І. Андрущук, Р. Пріма та інші, розглядають взаємодію як динамічний процес, що характеризується взаємозумовленістю дій суб'єктів. Суть педагогічної взаємодії, за їхнім розумінням, полягає в обміні інформацією, ідеями, емоціями між педагогом і учнем, що призводить до формування спільних значень, цінностей та способів діяльності.

В українському педагогічному словнику зустрічаємо поняття «педагогіка співробітництва – напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, спрямований на демократизацію й гуманізацію педагогічного процесу; спільна діяльність учителя та учнів, що ґрунтується на взаєморозумінні й гуманізмі, на єдності їхніх інтересів і прагнень, метою якої

є особистісний розвиток школярів у процесі навчання й виховання (Гончаренко, 1997). За словником базових понять з курсу «Педагогіка» поняття «педагогіка співробітництва характеризується як напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, спрямований на демократизацію і гуманізацію педагогічного процесу. Полягає у спільній діяльності учителя і учнів, вихователя і вихованців, яка ґрунтується на взаєморозумінні і гуманізмі, на єдності інтересів і прагнень, метою якої є особистісний розвиток дитини у процесі виховання і навчання» (Антонова, 2014). Наголошується на тому, що «партнерство – спосіб взаємодії і взаємин, організованих на принципах рівності, добровільності, рівнозначущості та доповнюваності учасників освітнього процесу. Навчальна взаємодія, заснована на партнерських відносинах, ставить дорослого і дитину в умови спільного пошуку, вільного вибору власних рішень задач, що виникають (Антонова, 2014).

Н. Слободяник у своїх дослідженнях акцентує увагу на тому, що партнерська взаємодія вчителя та учня – це складний процес, який передбачає активну участь обох сторін. Авторка розкриває структуру готовності вчителя до такої взаємодії, виділяючи три основні компоненти: ціннісно-мотиваційний компонент, який передбачає усвідомлення вчителем цінності партнерських відносин, готовність до співпраці та співтворчості з учнями, а також наявність внутрішньої мотивації до розвитку таких відносин; когнітивно-операційний компонент, який включає в себе володіння вчителем спеціальними знаннями та вміннями, необхідними для організації партнерської взаємодії (наприклад, знання психології розвитку дитини, методики активних форм навчання, комунікативні навички тощо); рефлексивно-прогностичний компонент, який передбачає здатність вчителя до самоаналізу, оцінки ефективності своєї діяльності та прогнозування результатів взаємодії з учнями (Слободяник, 2018).

Л. Куземко, характеризуючи зміст партнерської взаємодії вчителя початкових класів, розглядає його як: взаємне визнання інтересів сторін;

взаємовідповідальність сторін за виконання/ невиконання узгоджених рішень; спільну діяльність і взаємозалежність; співпаритетність на всіх стадіях партнерських відносин; добровільну основу; пошук і знаходження компромісу при вирішенні конфліктних питань; чітке визначення і розподіл зобов'язань (Куземко, 2021).

Науковець В. Сергєєва, аналізуючи проблему педагогічної комунікативної взаємодії, наголошує, що взаємодія набуде виховного змісту, а отже й виховної цінності, якщо сприятиме вияву особистісної активності дітей, а спільна творча справа якраз і є тією умовою, що надає можливість і педагогам, і учням реалізовувати особисту активність у практичній діяльності через взаємодію, зокрема комунікативну (Сергєєва, 2015).

Ми підтримуємо думку І. Андрощук, яка вважає, що педагогічна взаємодія є одним із ключових понять педагогічної науки, на якому ґрунтується процес становлення та розвитку особистості. Відповідно педагогічна взаємодія є складним процесом, який складається з великої кількості компонентів; є характерним для різних видів діяльності та носить міжпредметний характер. В основі педагогічної взаємодії лежить активна співпраця, без якої неможливий освітній процес (Андрощук, 2013).

Отже, поділяючи позиції вчених, розглядаємо взаємодію – як процес обміну інформацією, діями, ідеями чи емоціями між двома або більше сторонами з метою досягнення певного результату. Вона може бути як конструктивною (сприяти досягненню цілей), так і неконструктивною (створювати конфлікти чи бар'єри).

У наукових дослідженнях розрізняються поняття «взаємодія», «ефективна взаємодія», «конструктивна взаємодія». Ефективна взаємодія визначається як процес, орієнтований на досягнення поставлених цілей і результатів, що супроводжується низкою характерних ознак. Зокрема, вона передбачає чіткість комунікації, за якої всі учасники повною мірою усвідомлюють свої ролі, завдання та очікування. Крім того, ефективна взаємодія ґрунтується на злагодженій співпраці, що забезпечує використання

сильних сторін кожного учасника для досягнення спільного результату. Важливою складовою є оптимальність, яка полягає у застосуванні найефективніших методів та ресурсів для досягнення визначених цілей.

Ефективну взаємодію Н. Слободяник розглядає як сумісно вибудовану дію учасників освітнього процесу, які забезпечують необхідні умови для розвитку особистісного потенціалу, розвитку навичок рефлексивної поведінки, емоційного комфорту, розвитку навичок ефективного вербального і невербального спілкування, саморегуляції, розвитку потреби в самоактуалізації (Слободяник, 2018). За твердженням ученого, ефективність партнерської взаємодії забезпечується за дотримання таких принципів: діалогічність (побудова взаємовідносин на основі рівноправного діалогу, де кожен учасник має право висловити свою думку), зворотний зв'язок (регулярний обмін інформацією про результати спільної діяльності, що дозволяє коригувати навчальний процес), усвідомлення цінності взаємодії (розуміння вчителем і учнями важливості партнерських відносин для досягнення спільних цілей) (Слободяник, 2018).

У педагогіці поняття ефективної взаємодії часто позначається термінами «педагогічна взаємодія», «педагогічне співробітництво», «педагогічне партнерство», «взаємодія вчителя та учня», «конструктивна взаємодія» тощо. На сьогодні, не можна говорити про існування цілісної характеристики ідеї «ефективної взаємодії» як міждисциплінарної, психолого-педагогічної проблеми.

Зауважимо, що ефективна взаємодія – це більш цілеспрямована і результативна форма взаємодії, яка: досягає поставлених цілей (розв'язання завдань, вирішення проблеми), задовольняє потреби всіх сторін (учасники відчують, що їхні погляди враховані, а інтереси – поважаються), побудована на принципах взаєморозуміння, довіри та поваги, забезпечує стійкі результати (зміцнює відносини, запобігає конфліктам і сприяє подальшій співпраці).

Основними характеристиками ефективної взаємодії є: зрозуміле і структуроване передавання інформації; використання активного слухання та



відкритих запитань; розуміння власних емоцій і емоцій співрозмовника; управління емоційним кліматом взаємодії; орієнтація на спільну мету; готовність до компромісів і пошуку «win-win» рішень; прийняття різних позицій; визнання цінності внеску кожного учасника; здатність приймати і використовувати конструктивний зворотний зв'язок.

Конструктивна взаємодія робить акцент на розвитку та позитивному впливі. Для конструктивної взаємодії характерні такі аспекти, як: взаємна повага (учасники ставляться один до одного з повагою, навіть при виникненні розбіжностей); відкритий діалог (учасники освітнього процесу вільно діляться своїми думками, ідеями та занепокоєннями), зворотний зв'язок (конструктивна критика та схвалення використовуються для розвитку і вдосконалення). Порівняльний аналіз понять «взаємодія», та «ефективна взаємодія» за певними характеристиками подано в таб. 1.1.

Таблиця 1.1.– **Порівняльний аналіз понять «взаємодія» та «ефективна взаємодія»**

<b>Характеристика</b>	<b>Взаємодія</b>	<b>Ефективна взаємодія</b>
<b>Мета</b>	Може бути розмитою або відсутньою	Чітко визначена і зрозуміла всім учасникам
<b>Результат</b>	Може бути непередбачуваним або частково досягнутим	Гарантоване досягнення цілей і задоволення сторін
<b>Емоційний клімат</b>	Може бути нейтральним або напруженим	Сприятлива атмосфера довіри та взаємоповаги
<b>Комунікація</b>	Обмежена, з перешкодами або однобічна	Відкрита, двостороння, із використанням активного слухання
<b>Вирішення конфліктів</b>	Може залишати проблеми невирішеними	Проблеми вирішуються конструктивно

## Продовження таблиці 1.1

<b>Відносини між учасниками</b>	Можуть	не	Зміцнення довіри і готовність до подальшої співпраці
	зміцнюватися	або	
	навіть погіршуватися		

Звертаємо увагу на те, що ефективна взаємодія більше зосереджена на результатах, тоді як конструктивна – на процесі. Деякі дослідники вважають, що ефективна взаємодія не обов’язково може бути конструктивною, і навпаки. Наприклад, команда може досягти поставлених цілей ефективно, але при цьому не мати конструктивної взаємодії, якщо між членами команди відсутня повага або відкритий діалог. Прикладом вияву ефективної взаємодії є: педагог швидко та продуктивно організовує і проводить виховний захід. Ілюстрацією конструктивної взаємодії є така співпраця, де учні класу проводять відкриту та шанобливу розмову про те, як покращити своє спілкування. Ефективна та конструктивна взаємодія є такою, якщо педагог із батьками, учнями класу чітко спілкуються, ефективно співпрацюють, поважають думки один одного та забезпечують конструктивний зворотний зв’язок для покращення освітнього процесу (Миколайчук, 2023).

Важливо прагнути до того, щоб взаємодія була як ефективною, так і конструктивною. Це допоможе досягти поставлених цілей, а також розвинути позитивні стосунки між учасниками освітнього процесу, де основна роль відводиться педагогу. Ефективна взаємодія – це ключ до успішної співпраці, що сприяє досягненню цілей та зміцненню відносин. Для того, щоб розвинути ефективну взаємодію важливо вдосконалювати емоційний інтелект, практикувати рефлексію після кожної взаємодії (аналізувати, що вдалося і що варто покращити), забезпечувати ясність цілей і очікувань, створювати атмосферу взаємної поваги і довіри.

Зазначаємо, що формування ефективної / конструктивної взаємодії – це двобічний процес. Учитель має не лише створювати умови для такої взаємодії, а й сам бути готовим до співпраці з учнями та їхніми батьками, колегами.

Згідно з Концепцією НУШ, одним із напрямів сучасної реформи визначено запровадження педагогіки партнерства, принципами якої є: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) (Концепція НУШ, 2017).

Принцип ефективної/ позитивної співпраці, педагогіки партнерства – це системний і послідовний діалог між педагогом і колегами, здобувачами освіти, їх батьками задля забезпечення якісного навчання в атмосфері безпеки, довіри, поваги.

До базових аспектів, що формують здатність педагога до ефективної взаємодії науковці (В. Дідух, Н. Слободяник та ін.) відносять такі, як: емпатійність педагога (самоемпатія та емпатія), повага до особистості, толерантність, навички ділового спілкування, навички ненасильницького спілкування; потенціал творчості у сфері освіти, представлений поєднаннями таланту, відданості справі, досвіду, академічний показник і вчительські задатки; емоційний самоконтроль, педагогічний такт, комунікабельність, уміння вирішувати проблемні ситуації та ін.

Зауважимо, взаємодію учасників освітнього процесу можна розглядати в кількох проєкціях: учитель-учень, учитель-батьки, учитель-колеги. Зазначимо, що провідним у всіх проєкціях є один з основних принципів НУШ – педагогіка партнерства. В. Дідух вважає, що взаємодія вчителя початкових класів з учасниками освітнього процесу буде ефективною за умови використання та реалізації ідей педагогіки партнерства (Дідух, 2021).

У проєкції «вчитель-учень» – це означає, що вчитель і учень є партнерами в освітньому процесі. Це забезпечується створенням атмосфери довіри, де учні відчують, що їхні думки та ідеї важливі, вони мають можливість самостійно приймати рішення і відповідати за них. У таких умовах

учні активно включені в процес оцінювання власних досягнень через обговорення, рефлексію та постійний зворотний зв'язок від учителя. В процесі навчання застосовуються інтерактивні методи навчання: групова робота (робота в парах), проєктна діяльність та інші інтеракції, що сприяють розвитку в учнів навичок комунікації, співпраці, критичного мислення. Важливою є підтримка емоційного стану учнів, коли забезпечуються їхні потреби, приймаються їхні цінності. Вчитель особливу увагу приділяє формуванню навичок емпатії, взаємоповаги та здатності працювати в команді, що дуже важливо для успішної комунікації та взаємодії. В контексті НУШ педагогу відводиться нова роль в освітньому просторі, який є: гнучким у взаємодії з дітьми, прислухається до думок та їхніх ідей; акцентує увагу на процесі, а не на кінцевому результаті; надає дитині свободу і самостійність у процесі пошуку відповіді на виклик; поважає думку дитини; спілкується з дітьми у формі діалогу та відкритих запитань тощо.

Нам близьким є підхід І. Андрощук: «не можна звужувати поняття педагогічної взаємодії до діяльності двох суб'єктів: вчителя та учня. Враховуючи суб'єктів взаємодії виділяють відповідні її види: «учень – учень», «учень – колектив», «учень – вчитель», «учні – об'єкт засвоєння», «вчитель – вчитель», «вчитель-батьки» та ін.». На думку І. Андрощук, саме всі вони в єдності утворюють цілісну систему «педагогічна взаємодія» (Андрощук, 2013).

З метою виявлення розуміння педагогами концепту «взаємодія», вирішили провести вільний асоціативний експеримент (ВАЕ), який використовується як дієвий науковий метод в різних галузях знань: психології, педагогіці, соціології, лінгвістиці та найпоширеніше у психолінгвістиці.

Науковець Л. Засєкіна стверджує, що вільний асоціативний експеримент дозволяє реконструювати (відтворити) ментальні зв'язки у свідомості представників певної категорії. Основними перевагами ВАЕ є зручність застосування, можливість охоплення великої за обсягом вибіркової сукупності, а також відсутність обмеження респондентів у виборі асоціацій. У

психології асоціативний експеримент – особливий метод дослідження мотивації особистості.

Метод «вільний асоціативний експеримент» полягає у фіксації слів-асоціацій, які виникають у відповідь на слово-стимул, та їх подальшому аналізі. У процесі ВАЕ виявляють асоціації, сформовані попереднім досвідом індивіда, шляхом демонстрації різних стимулів і подразників.

У дослідженні було задіяно 132 особи (n=132), що сприяло отриманню максимально об'єктивного відображення тих чи інших характеристик досліджуваного феномену «взаємодія» серед категорії освітян (вчителі, асистенти вчителів). Для проведення ВАЕ було використано слово-стимул «взаємодія». Наступним етапом процедури дослідження була обробка слів-асоціацій, які продукували респонденти у ВАЕ. Процес обробки отриманих даних полягав у аналізі частотності асоціацій для слова-стимулу «взаємодія» і подальшої інтерпретації отриманих даних. В обробці результатів опитування було враховано всі реакції – найбільш повторювані та поодинокі.

Інструкція експерименту звучала так: «На слово-стимул «взаємодія» дайте слова-асоціації, які одразу спадають вам на думку». Поява у реакціях респондентів понад двох однакових відповідей демонструє те, що це слово-реакцію слід кваліфікувати семантичною універсалиєю стимулу.

У ході опитування отримано 132 реакції на слово-стимул «взаємодія». На основі отриманого списку слів виконувався аналіз, що відображає зв'язок кожного асоціативного слова респондентів з поняттям «взаємодія» (Додаток В).

Слово «взаємодія» у межах вільного асоціативного експерименту сприймається переважно як процес, що ґрунтується на співпраці, допомозі, довірі, розумінні, повазі, підтримці, спілкуванні, комунікації та ін. Його психологічна і соціальна цінність пов'язана з формуванням гармонійних стосунків у різних життєвих сферах.

Слово «взаємодія» в межах вільного асоціативного експерименту має позитивно-соціальний зміст. Взаємодія сприймається як процес, що

забезпечує ефективну взаємодію між людьми, сприяє розвитку соціальних і особистісних відносин. Асоціації респондентів демонструють, що взаємодія є основою продуктивних стосунків у суспільстві, зокрема в освітньому середовищі, а висока частотність емоційно забарвлених слів (емоційна складова) свідчить про значущість психологічного комфорту в процесі взаємодії.

Отже, беручи за основу результати вільного асоціативного експерименту можемо висунути припущення, що зазначені респондентами асоціативні характеристики слова «взаємодія» дають підстави стверджувати про наявність в концепті «ефективна взаємодія» конструктивного, позитивного, підтримуючого характеру стосунків. Отже, крізь призму викладеного в даному дослідженні *під дефініцією «ефективна взаємодія» будемо розуміти процес конструктивного впливу об'єктів один на одного та наслідки й зміни, спричинені таким впливом, які мають суттєвий, позитивний, підтримувальний характер.*

Безумовно, ефективна взаємодія є необхідною умовою освітнього процесу. Формування професійних компетентностей відповідно до професійного стандарту зумовлює якісні зміни в дискурсі формування готовності педагога початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії.

Досвід, результати досліджень підтверджують, що ключова роль у дискурсі відводиться особистості педагога, його особистісно-професійній готовності до роботи з усіма учасниками освітнього процесу (з нормотиповими учнями і їх батьками, дітьми з особливими освітніми потребами і їх батьками, членами команди супроводу), а також його ерудиції, комунікативним можливостям, морально-етичним цінностям, самоаналізу, саморефлексії, саморозвитку. Універсальним інструментом щодо забезпечення сприятливих умов для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів може послугувати метод ненасильницького спілкування, який з огляду на вищесказане, включає ключові аспекти принципів Нової української школи і є

провідним у світовій практиці з налагодження ефективної, конструктивної взаємодії в освітньому середовищі початкової школи.

На основі наукових досліджень встановлено, що *готовність учителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти є багатокomпонентним особистісно-професійним утворенням, що конкретизується сукупністю атрибутивних ознак: сформованість цінностей, орієнтирів, вмотивованості; особистісних характеристик (освіта, емпатія, почуття, потреби тощо); знань, умінь, навичок, здатностей щодо забезпечення ефективної взаємодії у конструктивний спосіб.*

Таким чином, виокремимо ключові, на нашу думку, компоненти готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти:

1) *Ціннісно-мотиваційний* – наявність сформованих педагогічних цінностей, позитивне ставлення до даного виду діяльності, що включає завершений результат підготовки індивіда до того чи іншого виду діяльності, розуміння важливості постійного професійного розвитку; орієнтація на інтереси учнів та їхнє всебічне становлення; наявність особистісних характеристик, необхідних для ефективної реалізації професійних завдань; внутрішня мотивація до здобуття нових знань та вмінь, бажання вдосконалювати свою професійну компетентність; сформоване уявлення про себе як про професіонала, готовність брати відповідальність за результати своєї діяльності; готовність до взаємодії з колегами, адміністрацією, батьками та іншими учасниками освітнього процесу.

2) *когнітивно-емоційний* – глибоке розуміння сучасних педагогічних теорій та концепцій, знання про ефективні методи, технології навчання та виховання; наявність необхідних знань, умінь, уявлень щодо проблеми, самоусвідомлення, самомотивації, самоконтролю, саморегуляції, самоемпатії, емпатії, соціалізації, обізнаність щодо забезпечення ефективної взаємодії в

конструктивний спосіб, партнерської співпраці, вибудовування довірливих відносин з учнями, колегами та батьками.

3) *діяльно-рефлексивний* – оволодіння різноманітними педагогічними технологіями, вміння застосовувати їх на практиці, щодо забезпечення ефективної взаємодії, здатність розпізнавати та керувати власними емоціями, а також, розуміти емоції інших людей; навички міжособистісної взаємодії, вміння вибудовувати довірливі відносини з учнями, колегами та батьками; уміння планувати та організовувати освітній процес, розробляти ефективні навчальні програми та матеріали; високий рівень професійної майстерності, здатність адаптуватися до змінних умов навчання; відкритість до нових ідей та технологій, бажання впроваджувати їх у свою педагогічну практику; вміння використовувати інформаційні технології в освітньому процесі; здатність аналізувати власну педагогічну діяльність, виявляти сильні та слабкі сторони, формулювати цілі для подальшого розвитку; здатність ефективно працювати в команді, брати участь у спільних проєктах; здатність аналізувати інформацію, оцінювати різні точки зору та приймати обґрунтовані рішення.

Пропонована структура дозволяє більш детально охарактеризувати готовність вчителя до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти. Це актуалізує необхідність розкриття питання забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти вчителя початкової школи у вітчизняному і зарубіжному досвіді.

## **1.2 Забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти вчителя початкової школи: вітчизняний і зарубіжний досвід**

Започаткована у 2017 році освітня реформа «Нова українська школа» (НУШ), стала результатом викликів і запитів суспільства щодо підвищення якості освіти. «Сучасний світ складний. Дитині недостатньо дати лише знання.



Ще важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці», – зазначено в концепції НУШ.

Згідно з Концепцією НУШ, одним із напрямів сучасної реформи визначено запровадження педагогіки партнерства, підґрунтям якої є співпраця всіх суб'єктів освіти, яка полягає в їх ефективній взаємодії.

Результативне впровадження будь-яких освітніх реформ неможливе без усвідомленого підходу в роботі з педагогами, адже саме вони реалізують зміни на місцях. Тому особливої значущості набуває проблема підвищення кваліфікації, в процесі якої, освітяни отримують якісне навчання, яке допоможе зрозуміти суть освітніх реформаційних змін та методи роботи з ними. Дискурс щодо забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти вчителя є актуальним для української та світової спільноти.

Відтак, передусім, охарактеризуємо концепт «післядипломна педагогічна освіта», що передбачає розгляд поняття «післядипломна освіта», позаяк «саме в системі післядипломної педагогічної освіти, враховуючи специфіку контингенту слухачів, можливо створити інноваційно-розвивальне середовище, в якому, спираючись на професійний досвід фахівців, ініціювати їхній професійний та особистісний розвиток, сприяти проектуванню слухачем власної стратегії ефективної професійної діяльності (Купрієвич, 2017).

Вільна українська енциклопедіє трактує поняття «освіта післядипломна» як галузь освіти дорослих, яка забезпечує безперервне вдосконалення професійних знань, умінь і навичок.

Зазначимо, що безперервний професійний розвиток педагогічних працівників розглядається в Законі України «Про освіту» як процес навчання та вдосконалення професійних навичок фахівців після отримання вищої або післядипломної освіти, що дозволяє підтримувати або покращувати стандарти

своєї професійної діяльності та продовжувати їхню професійну діяльність (Закон України «Про освіту», 2017).

Система післядипломної освіти базується на універсальних соціально-економічних і педагогічних принципах, які є загальними для всієї освітньої практики. Водночас вона є відносно самостійною соціальною системою, специфіка якої визначається такими чинниками: сприяння професійному зростанню дорослого населення, підвищення їхньої кваліфікації; виконання функцій, пов'язаних із оновленням і вдосконаленням знань, навичок і компетенцій фахівців для забезпечення їх відповідності сучасним професійним стандартам; специфічна модель функціонування, яка враховує особливості освітніх програм, методик і форм навчання, адаптованих для дорослих; орієнтація на потреби дорослих, які вже мають професійний досвід і прагнуть вдосконалення своїх компетенцій; координація з ринком праці, професійними спільнотами, державними структурами та громадськими організаціями з метою інтеграції освіти з реальними потребами суспільства.

Післядипломна педагогічна освіта традиційно є наскрізною галуззю системи національної освіти і надає можливості педагогічним працівникам закладів освіти для неперервного вдосконалення професійного і загальнокультурного рівнів, єдності теоретичних знань і практичної підготовки для ефективного використання набутого досвіду в професійній діяльності (Молчанова, Купрієвич, 2019).

Основні вимоги до педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти відображено в Концепції реалізації державної політики у сфері реформування закладів загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Законі України «Про освіту», що розширює можливості для підвищення кваліфікації педагогів (стаття 8), реалізуючи право на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти» (Закон «Про освіту», 2017).

Л. Ніколенко цілком слушно зазначає, що формальна, неформальна та інформальна освіти є компонентами структури неперервної освіти в європейських країнах (Ніколенко, 2016).

Щодо формальної освіти, то, за твердженням Ільдико Орос, вона є організацією системи освіти на державному рівні, що має затвердені програми та терміни навчання, відбувається в спеціальних закладах, які надають відповідні кваліфікації та посвідчення, засвічуючи здобуття певного рівня знань, умінь, навичок. Неформальна ж освіта здійснюється поза межами освітніх закладів, вона не має будь-яких (вікових, часових, професійних, інтелектуальних) обмежень щодо учасників навчання. При цьому вчена зазначає: «Неформальна освіта хоч і не присуджує кваліфікацій, але корисна в певних аспектах: сприяє розвитку проблеми підготовки персоналу для роботи з дорослим населенням; швидко реагує на потреби ринку праці, а також послуг, чим задовольняє вимоги дорослих учнів, роботодавців та робітників; вирішує проблеми дозвілля осіб похилого віку; використовує новітні технології навчання, що може використовуватись формальною освітою». Інформальна освіта – це здобуття знань, умінь упродовж життя у формі життєвого досвіду (Орос, 2019).

Асамблея Ради Європи розробила рекомендації «Про неформальну освіту» (2000 р.), в якій підтверджується, що неформальна освіта є важливою частиною неперервного навчання.

Крізь призму викладеного можна узагальнити, що післядипломна освіта є інтегративним елементом неперервної освіти, який забезпечує зв'язок між формальною освітою, професійним життям і суспільними трансформаціями, сприяючи сталому професійному та особистісному розвитку вчителя початкової школи зокрема, підвищення його кваліфікації.

В. Купрієвич зауважує: «Важливою складовою післядипломної освіти є підвищення кваліфікації, що передбачає вдосконалення професійної діяльності. Під поняттям «підвищення кваліфікації» вже недостатньо вважати лише здобуття додаткових знань до вже існуючої спеціальності. Будь-який

обсяг знань може залишатися мертвим вантажем, а то й просто застаріти, якщо не навчити людину користуватися цими знаннями та самому їх нарощувати». Ми погоджуємося з думкою В. Купрієвич, що в умовах сьогодення освіта дорослих є одним із головних інструментів успішного протистояння викликам, з якими стикається Європа і наша країна. (Купрієвич, 2024).

Реформування спрямоване на підвищення ефективності післядипломної освіти, її адаптацію до викликів сучасного освітнього середовища та забезпечення відповідності вимогам державної політики в галузі освіти, запитам суспільства та потребам педагогів. Післядипломна педагогічна освіта не просто доповнює базову професійну освіту, а й підтримує та вдосконалює фахівців, створює творче середовище для їх самоактуалізації, саморозвитку та самовдосконалення (Купрієвич, 2017).

Поділяємо позицію В. Купрієвич: «Можемо констатувати, що саме післядипломна освіта, як частина безперервної освіти, має забезпечити психолого-педагогічний, андрагогічний, інформаційно-комунікативний супровід розвитку педагогічних працівників» (Купрієвич, 2024).

Конструктивною вважаємо думку науковців (О. Орлова, І. Колеснікова), які вважають: «Сучасна система післядипломної педагогічної освіти ґрунтується на концепції освіти впродовж життя, яка визнана стратегічною в усіх цивілізованих країнах. Її основними принципами є систематичність, безперервність, індивідуалізація навчання, фундаментальність, гуманізація та гуманітаризація освіти. Вона не є інертною і здатна швидко реагувати на соціально-економічні, технічні та технологічні зміни; зазвичай, має прямий двосторонній зв'язок з практикою, що дозволяє швидко отримувати освітні результати; слухачі можуть критично оцінювати запропоновані інновації та брати безпосередню участь в їх апробації, розробці та впровадженні (Орлова, Колеснікова, 2023).

Зауважимо, що підвищення кваліфікації педагогічних працівників у закладах післядипломної педагогічної освіти розглядається як систематичний та цілеспрямований процес, спеціально організований для вдосконалення

професійної компетентності педагогів відповідно до суспільних викликів і вимог. Метою підвищення кваліфікації в закладі післядипломної педагогічної освіти є вдосконалення професійної підготовки фахівця через поглиблення та розширення його професійних знань, умінь і навичок, а також набуття досвіду виконання додаткових завдань і обов'язків у межах обраної спеціальності. Цей процес спрямований на розвиток професійної компетентності, підвищення ефективності діяльності та адаптацію до нових викликів і змін у професійному середовищі.

Варто зазначити, що освітній процес у закладах післядипломної педагогічної освіти має низку особливостей, зумовлених специфікою роботи з дорослими слухачами, які вже мають вищу освіту та професійний досвід у педагогічній діяльності. Ця специфіка потребує впровадження інноваційних підходів до організації навчання, розробки сучасних освітніх технологій і методів, що відповідають актуальним вимогам ефективності та забезпечують досягнення високих результатів у короткі терміни. Організація навчання педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації є складним і багатогранним завданням, яке визначається низкою факторів. Серед них – циклічність навчання, неоднорідність складу слухачів за віковими, фізіологічними та психологічними характеристиками, різний стаж роботи, рівень загальної культури та професійної підготовки.

Актуальність цих питань зумовлює необхідність формування чіткої стратегії підвищення кваліфікації педагогічних працівників, яка враховує як сучасні освітні тенденції, так і реальні можливості та ресурси закладів освіти. Важливим аспектом є також забезпечення об'єктивної оцінки результатів освітнього процесу, що дозволяє коригувати стратегію та підвищувати її ефективність.

При цьому доцільно організовувати підвищення кваліфікації таким чином, щоб: використовувалися різні форми роботи зі слухачами залежно від попереднього досвіду їхньої професійної діяльності; навчання носило насамперед практичну спрямованість; здійснювалася спільна діяльність

викладача і слухачів; існувала гнучкість у відборі змісту навчання; у слухачів була можливість вибору часу і темпів навчання (Купрієвич, 2016).

Отже, такі курси мають бути спрямовані не лише на передачу нових знань, але й на формування навичок, необхідних для адаптації до сучасних освітніх викликів, стимулювання творчого підходу та професійного зростання педагогів у площині формування готовності до забезпечення ефективної педагогічної взаємодії в процесі післядипломної освіти.

Зважаючи на вагомість численних науково-методичних напрацювань, проблема ефективної взаємодії та формування готовності педагогів до її забезпечення в процесі післядипломної педагогічної освіти є недостатньо вирішеною. Мета підрозділу дослідження полягає у розкритті практики забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти вчителя початкової школи при ознайомленні з вітчизняним та зарубіжним досвідом.

Формування стосунків, які базуються на забезпеченні ефективної взаємодії є невід'ємною функцією освіти та основним засобом для побудови справедливого, рівноправного, мирного суспільства та світу загалом. У матеріалах збірки тематичних досліджень організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), яка започаткувала проєкт «Освіта в часи кризи» зазначається: «Щоб долати виклики 21-го століття, учні повинні розширяти свої права та можливості і відчувати, що вони можуть допомогти формувати світ, де благополуччя та сталість – для них самих, для інших і для планети загалом – є досяжними. Оскільки світ стає дедалі складнішим і непередбачуванішим, багато країн-учасниць Глобального форуму прагнуть включити в свої шкільні програми низку соціально-емоційних навичок, щоб захистити своїх учнів та підтримувати їхнє благополуччя» (Освіта в часи кризи, 2023).

Реформаційні процеси в Україні також сприяють посиленню значення соціально-емоційних та поведінкових компонентів міжособистісного досвіду нарівні з академічним в межах шкільної освіти. Науковець Л. Гриневич,

міністр освіти та науки України 2016-2019 рр. відзначає, що Новий Державний стандарт базової освіти (2020 р.) в результатах навчання містить 97 згадок про добробут. У його межах добробут є однією з особистісних компетенцій, яка передбачає прагнення до задоволення життям, турботу про фізичне, психічне та соціальне здоров'я, виховання життєвої стійкості.

Л. Гриневич (2023) стверджує: «Проаналізований іноземний досвід свідчить, що «Нова українська школа» розвивається в руслі сучасних освітніх трендів». Досвід країн, які ставлять інтереси та потреби учнів на перший план освітніх змін, резонують з українською реформою, яка ґрунтується на дитиноцентризмі та формуванні ключових компетентностей і наскрізних умінь (Освіта в часи кризи, 2023).

Зазначимо, що запит сучасного ринку праці орієнтується на ТОП-10 необхідних навичок, визначених Всесвітнім економічним форумом, серед яких у 2025 році: розв'язання складних проблем, критичне мислення, ініціативність, лідерство і соціальний вплив, витривалість, стресостійкість і гнучкість.

У процесі розробки реформи «Нова українська школа» (НУШ) та ухвалення нового Закону України «Про освіту» у 2017 році було враховано вищезазначені аргументи. Одним із центральних завдань реформи визначено розвиток м'яких навичок і ключових компетентностей, які передбачають не лише засвоєння знань, але й здатність застосовувати їх у практичній діяльності, а також формування ставлень, що базуються на ціннісних орієнтирах. До основних компетентностей і наскрізних умінь належать соціальна, громадянська та культурна компетентності, а також інноваційність, підприємливість, критичне й системне мислення. Особливу увагу приділено здатності аргументовано висловлювати свою позицію, творчості, ініціативності, вмінню конструктивно управляти емоціями, оцінювати ризики, ухвалювати рішення, вирішувати проблеми та ефективно взаємодіяти з іншими учасниками діяльності.

На думку Л. Гриневич: «Хоча оновлене освітнє законодавство з початком реформи НУШ закладає потребу в соціально-емоційному навчанні (СЕН), бракує системних і сталих підходів в освітній політиці для його впровадження в діяльність закладів освіти» (Гриневич, 2023).

Очевидно, що провідну роль у ефективному впровадженні СЕН відіграють педагогічні працівники. Тому важливим є визначення рівня обізнаності вчителів, психологів і керівників закладів освіти щодо концепції СЕН, а також оцінка їхньої готовності до її впровадження в освітній процес.

Результати зарубіжних досліджень підтверджують, що впровадження методик соціально-емоційного навчання (СЕН) позитивно впливає на академічні досягнення дітей, сприяє підвищенню їхньої самооцінки, заохочує до самопізнання та дослідження навколишнього світу. Водночас спостерігається зменшення проявів агресивної поведінки та випадків булінгу. Як справедливо зазначає Л. Гриневич, «проектуючи реформу «Нова українська школа» (НУШ), ми акцентували увагу на орієнтації навчального процесу на систему цінностей: морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших), а також соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови та культури, патріотизм, екологічна свідомість, повага до закону, солідарність, відповідальність). Орієнтація на цінності є фундаментом успішної самореалізації особистості, а також основою процвітання суспільства та ефективної взаємодії його членів».

«Утілити це у життя можливо, зокрема, інструментами соціально-емоційного навчання», – зауважує Л. Гриневич. Вона стверджує, що хоча у 2020 році затверджено новий Професійний стандарт вчителя, яким передбачено соціальну та емоційно-етичну компетентності, система підготовки і підвищення кваліфікації педагогів недостатньо реагує на нові потреби (Гриневич, 2023).

Зазначимо, що внаслідок травматичного впливу війни, якого зазнають усі учасники освітнього процесу, постає потреба в змінах, що мають бути



сфокусовані на розвитку навичок життєвої стійкості, емпатії та самоемпатії, емоційної саморегуляції, співпереживання. Саме такі тенденції засвідчують дані проведеного дослідження: «Більшість батьків (61 %) фіксує симптоми травматизації психіки у своїх дітей, як-от: підвищений рівень тривожності, порушення сну, погіршення пам'яті, труднощі з концентрацією уваги, зменшення бажання спілкуватися. Водночас учителі (54 %) відчують професійне вигорання і потребують психологічної підтримки (Освіта в часи кризи, 2023).

У грудні 2022 – січні 2023 року Державною службою якості освіти України за підтримки ініціативи «Збереження доступу до шкільної освіти», що впроваджується проектом «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe) проведено «Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2022/2023 навчальному році» (формування вибірки та відбору інструментів дослідження здійснювалося соціологічною агенцією Vox Populi) (Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни, 2023).

Респонденти (педагоги, учні, батьки, керівники закладів освіти) розмірковували над тим, які заходи допоможуть стабілізувати освітній процес в умовах війни, тож зазначили: психологічна підтримка вчителів та учнів; належні умови для навчання; партнерство, комунікація, робота з батьками; забезпечення комунікації між усіма учасниками освітнього процесу. На нашу думку, ці заходи мають об'єднуючу складову – ефективну взаємодію, яка є базисом у стосунках між суб'єктами освітнього процесу. Тому важливо в процесі післядипломної освіти формувати у педагогів, знання та навички як взаємодіяти з учнями, батьками, колегами, як їх підтримати, а чого, можливо, робити не варто.

У сучасних умовах війни українська система освіти стикається з численними викликами, що вимагають особливої уваги до забезпечення психо-емоційної підтримки учасників освітнього процесу. Необхідно вдосконалювати підходи до створення безпечного освітнього середовища, зокрема забезпечення психолого-емоційного комфорту. Особливий акцент

слід зробити на формуванні емоційно-етичної, комунікативної, інклюзивної компетентностей та компетентності педагогічного партнерства педагогів, враховуючи досвід зарубіжних країн у подібних умовах.

Л. Гриневич, яка проаналізувала зарубіжний досвід та обрала ті напрацювання, що можуть бути впроваджені в Україні, поділилася своїми думками: «Якщо директор/-ка школи не розуміє суті реформування, то найкраща вчителька чи вчитель будуть почуватися в цій школі зайвими. Усе вчительство – ментори дитини, які спільно вирішують як допомогти. Найефективнішою є горизонтальна співпраця вчительства. У більшості країн, які подолали кризу, вчительство перейшло до політики співпраці». Тому, одним із напрямів сучасної освітньої реформи в Україні визначено запровадження педагогіки партнерства».

Науковці зазначають, що будь-яка ефективна співпраця та партнерство має на меті створення відносин, що будуються на взаємній довірі та виражають добру волю учасників процесу на взаємодію.

У попередньому підрозділі дослідження потрактовано дефініцію «ефективна взаємодія», яка характеризується як процес конструктивного впливу об'єктів один на одного та наслідки й зміни, спричинені таким впливом, які мають позитивний, підтримуючий характер.

Тому, в рамках порушеної проблеми важливим є аспект ефективної взаємодії учасників освітнього процесу, де ключова роль належить учителю. Це передбачає зміни у навчанні педагогів, переосмисленні освітніх, суспільних цінностей, пріоритетів, позаяк у нашій країні професійне зростання – важлива потреба для вчителів і керівників закладів освіти, які мають розуміти і впроваджувати реформаційні зміни. Важливо, щоб педагоги усвідомлювали мету нової освітньої політики та набували навичок, необхідних для впровадження змін в учнівських колективах. Саме педагоги відіграють ключову роль щодо впровадження реформи «Нова українська школа», втілюючи її безпосередньо у закладах освіти.

В аналітичному посібнику «Освіта в часи кризи» зазначається, що реформа сучасної української освіти об'єднала національний педагогічний досвід України і найкращі практики провідних освітніх систем світу. «Перелік компетентностей, які має формувати школа, ґрунтується на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (Додаток Е). Окрім компетентностей, НУШ розвиває наскрізні вміння, зокрема критичне мислення, відповідальність, соціально-емоційні навички. Урядом затверджено нові Державні стандарти, що визначають очікувані результати навчання в початковій (2018 р.) і базовій (2020 р.) школі та втілюють підходи Нової української школи (Освіта в часи кризи, 2023).

Щоб надати вчителям більше можливостей для професійного зростання, уряд України демонополізував ринок підвищення кваліфікації у 2020 році. Раніше його проводив тільки Інститут післядипломної педагогічної освіти. Унаслідок демонополізації з'явилося багато провайдерів, підвищилася конкуренція. Проте, постають питання щодо якості надання послуг з підвищення кваліфікації, які пропонуються педагогам.

Питання підвищення кваліфікації регулюються Порядком підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників (2019 р.), який визначає процедуру, види, форми, обсяг (тривалість), періодичність, умови підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів освіти та установ усіх форм власності та сфер управління, включаючи механізм оплати, умови і процедуру визнання результатів підвищення кваліфікації (Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, 2019).

Підвищення кваліфікації педагогічними працівниками дошкільних, позашкільних, професійних (професійно-технічних) закладів освіти не рідше одного разу на п'ять років, а також щороку – педагогічними та науково-педагогічними працівниками закладів загальної середньої та фахової передвищої освіти є необхідною умовою проходження ними атестації

у порядку, визначеному законодавством (Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, 2019).

Л. Гриневич наголошує: «Комплексність і широта завдань реформування української системи підвищення кваліфікації вчителів передбачає врахування досягнень світового досвіду сучасних підходів до навчання в процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів». Відтак, заслуговує на увагу аналіз кращих практик та досвіду зарубіжних країн, проведений Л. Гриневич. Наприклад, в Естонії під час переходу від радянської до національної системи освіти трансформації торкнулися не лише шкільної освіти, але й університетів, які готують майбутніх учителів. Зокрема, було докорінно змінено освітні програми для студентів педагогічних спеціальностей, наповнивши їх новим змістом, орієнтованим на потреби учнів і досягнення результатів навчання. Крім того, в Естонії було впроваджено систему підвищення кваліфікації вчителів без відриву від їхньої професійної діяльності. Це дозволило педагогам отримувати нові знання безпосередньо в школах, самостійно визначаючи, що і як вивчати, відповідно до власних потреб та потреб учнів кожного класу.

У деяких випадках країни надавали вчителям додаткову автономію у формуванні навчальних програм, реагуючи на особливі освітні потреби учнів. До прикладу, у тій же Естонії чи Португалії педагоги можуть самостійно обирати методи й технології викладання, змінювати навчальні плани для досягнення результатів навчання (Гриневич, 2023).

Конструктивним видається досвід Ірландії щодо популяризації співпраці між учителями-предметниками. З 2015 року, у процесі реформування системи освіти, спрямованого на врахування інтересів та потреб учнів, відбувся перехід від ізольованої діяльності педагогів до постійної взаємодії між ними. Освітні заклади дедалі більше орієнтуються на культуру зв'язку та співпраці, що охоплює не лише вчителів усередині однієї школи, а й між педагогами з різних закладів освіти.

Цікавим вважаємо досвід Індії, у школах Делі у межах новаторської «Програми щастя» (Happiness Curriculum) функціонують координатори з розвитку вчителів. Ця програма спрямована на формування соціально-емоційних навичок, розвиток уважності, рефлексії та критичного мислення. Вона впроваджується для учнів з 1 по 8 класи у форматі щоденних 45-хвилинних занять.

Відзначається також проведення навчання вчителів щодо забезпечення психоемоційного добробуту, розвитку соціально-емоційних навичок учнів, їхньої підтримки, а також особливостей роботи з дітьми в умовах кризи, таких як війна, природні катастрофи тощо. Наприклад, у Туреччині після масштабного землетрусу на початку 2023 року було організовано навчання для понад мільйона вчителів. Тематика включала питання психічного здоров'я після катастроф, розвиток емоційної стійкості та надання ефективної підтримки учням у кризових ситуаціях (Гриневич, 2023).

Крім соціально-емоційних навичок та розвитку нових компетентностей, особлива увага приділяється цифровим навичкам педагогів, адже в сучасному світі ці навички допомагають освіті під час криз. Зокрема, під час навчання в умовах пандемії та війни дистанційна форма сприяла продовженню навчання попри складні виклики.

Може бути корисним і досвід інших країн, наприклад, Південної Кореї, де цифровізацію використовують і для покращення оснащення класів. Там із 2020 року реалізують проєкт «Зелені-розумні школи». Його мета – перебудувати старі школи, яким понад 40 років, та додати в освітній простір більше інновацій. «Розумні класи» обладнують: 100 % WI-FI-покриттям; технологіями віртуальної та змішаної реальності; електронними дошками (для навчання через гру); 3D-симуляторами; інтелектуальними телевізорами; інтегрованою навчальною платформою, де розміщують електронні підручники, які постійно оновлюють, сучасні навчально-методичні матеріали, які вчителі використовують під час уроків тощо.

Також, у лютому 2023 року в Південній Кореї оголосили план реформи освіти, зосереджений на цифровій трансформації й персоналізованому навчанні. Так, з 2025 року в країні планують поетапно впроваджувати в навчання «Асистентів вчителя» – це підручники на основі штучного інтелекту (ШІ) з математики, англійської мови та інформатики. Крім цього, запроваджують репетиторство з математики з використанням ШІ. Окремо створюють і нові освітні програми відповідно до «розумної школи» за принципом індивідуалізованого навчання (сприйняття кожного учня як окремої особи). Для цього вчителі пройшли спеціальні програми професійного розвитку (Гриневич, 2023).

Конструктивним нам видається досвід Фінляндії, де вчителі навчені адаптувати своє викладання до різних навчальних потреб і стилів навчання та засвоєння учнів, маючи при цьому багаторічний досвід роботи з учнями з різними освітніми потребами. Вчителі користуються високим рівнем громадської довіри, маючи автономію у виборі навчальних матеріалів, педагогічних підходів і практик оцінювання, при цьому їм у їхній роботі дуже сильно сприяє як характер попередньої підготовки, так і можливості постійного професійного розвитку. Їх заохочують працювати в тісній співпраці рівними собі, постійно наставляючи та навчаючи один одного. Таким чином, учителі отримують підтримку для того, щоб забезпечити впровадження найкращих педагогічних практик у кожному класі (Освіта в часи кризи, 2023).

Андреас Шлейхер у посібнику «Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття» вказує на те, що «Існують аспекти, у зв'язку з якими робота вчителя є складнішою й відрізняється від роботи інших професіоналів. Як зазначив керівник престижного Національного інституту освіти Сінгапура Оон Сенг Тан, учителі повинні бути багатофункціональними експертами, оскільки вони одночасно повинні реагувати на численні потреби різних учнів одночасно. Вони також працюють на тлі динаміки у класі, яка завжди є непередбачуваною та іноді вимагає від них миттєвої реакції. Що б не

робив учитель, – навіть стосовно одного учня, – це бачать усі однокласники, і таким чином вона може назавжди сформувати подальше сприйняття цього вчителя у школі» (Шляйхер, 2018)

Андреас Шлейхер, вивчаючи світовий досвід освітніх процесів дослідив, що у Фінляндії сприймають учителювання як один із найбажаніших варіантів кар'єри. «Фінські вчителі заручилися довірою батьків та суспільства загалом і це сталося значною мірою тому, що вони довели, свою спроможність допомогти практично всім учням стати успішними».

Дослідники Томас Л. Гуд та Елісон Лавіньї, що займаються питаннями освіти, наводять узагальнений перелік найважливіших характеристик ефективності: ці вчителі вважають, що їхні учні здатні навчатись, а вони спроможні навчати; вони витрачають більшість часу на заняттях у класі на скеровування; добре організовують заняття і максимально використовують час для навчання учнів; проходять навчальну програму швидкими темпами, роблячи малі кроки; вони застосовують методи активного викладання; навчають учнів до того моменту, поки ті не досягнуть найвищого рівня майстерності» (Шляйхер, 2018).

Дослідники Л. Маляр, Ж. Милян у статті, присвяченій проблемі підготовки педагогічних кадрів у США, відзначають, що сьогодні звертається значна увага не тільки на підготовку педагогічних кадрів, але й, особливо, на підвищення їх кваліфікації в системі післядипломної освіти. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у США координується відповідними органами країни. Так, Міністерство освіти є державним органом, що несе відповідальність за реалізацію урядової політики в країні з широкого кола питань у сфері освіти. Основним підрозділом, що займається питаннями перепідготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у США, є Бюро підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Окрім Міністерства освіти й підвідомчого йому Бюро підвищення кваліфікації, в США існують інші федеральні державні й громадські установи, що займаються проблемами підвищення кваліфікації, але вони не підпорядковуються Міністерству освіти.

Головними принципами, на яких будується система підвищення кваліфікації вчителів у США є безперервність; орієнтація на різноманіття форм і технологій підвищення кваліфікації особистісного розвитку; участь різних категорій педагогічного персоналу у визначенні політики в галузі підвищення кваліфікації; об'єднання всіх сторін, зацікавлених у професіоналізмі вчителів; визнання пріоритетності освіти й підвищення престижу вчительської професії в суспільстві; взаємозв'язок системи підвищення кваліфікації й системи педагогічної освіти; орієнтація на оптимальне поєднання спеціально-предметних знань із професійно-педагогічними знаннями й уміннями; професіоналізм, компетентність; орієнтація на використання дослідницьких методів підвищення кваліфікації вчителів, на розвиток їхнього творчого потенціалу й ініціативи. На думку науковців, підвищення кваліфікації шкільних педагогів на базі так званих учительських центрів і великих базових шкіл розглядається як найбільш ефективний засіб посилення зв'язку із практикою й одержує все більш активний розвиток (Маляр, Милян, 2023).

Науковець І. Сігетій, аналізуючи зарубіжний досвід післядипломної освіти педагогів, ділиться напрацюваннями, посиляючись на дослідження І. Бахмат: «Загалом система підвищення кваліфікації в США досить поширена з огляду на її матеріальне підґрунтя: вчитель, який упродовж року проходив навчання за будь-якою формою, має змогу отримати надбавку до зарплати. Попри це, один раз на п'ять років учителі зобов'язані проходити обов'язкову сертифікацію для підтвердження учительської ліцензії, що вимагає постійного розвитку й удосконалення фаху» (Сігетій, 2021).

Не можемо оминати увагою і досвід Великобританії, майже на всій території якої послуговуються п'ятирівневими програмами підвищення кваліфікації, що відповідають рівням кваліфікацій учителів: новачок – «просунутий молодий учитель» – спеціаліст – знавець – експерт (градацію закладено у Національному навчальному плані). Вибір програм продовження траєкторії професійного розвитку може залежати від затвердженого тренувального плану, розробленого центральною владою відповідно до



освітніх пріоритетів у межах компетентності вчителя та його кваліфікації. Педагог щорічно погоджує з директором або керівником групи цілі та пріоритети власної професійної діяльності, що повинні передбачати професійний розвиток і вдосконалення викладацької майстерності вчителя загалом і щодо ефективної взаємодії зокрема, а також показники досягнень учнів. Наприкінці року обрані педагогом цілі та пріоритети порівнюють із поставленими на початку року (Бахмат, 2016).

Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині регламентується законодавством. За ініціативою Міністерства освіти і культури в кожній федеральній землі створено інститути підвищення кваліфікації вчителів, які забезпечують систематичний розвиток педагогів на всіх рівнях. Така регіональна структура дозволяє забезпечити чітку адресність навчання, а також налагодити зворотний зв'язок, що сприяє коригуванню діяльності цих інститутів відповідно до потреб педагогів. У межах принципу децентралізації кожна школа щорічно подає свій план заходів із підвищення кваліфікації до окружної адміністрації.

Процес підвищення кваліфікації в Німеччині організований на двох рівнях: централізований рівень охоплює організацію навчання на рівні федеральної землі або адміністративного округу, а децентралізований – передбачає максимальне наближення навчання до конкретної школи. (Берегова, 2017).

О. Берегова зазначає, що у європейських країнах, зокрема Данії, Люксембурзі, Німеччині, Норвегії та інших, значна увага приділяється створенню умов для неперервного навчання та професійного розвитку особистості впродовж усього життя. Це забезпечується на законодавчому рівні, зокрема шляхом визначення обсягу щорічного підвищення кваліфікації працівників освіти, наданням можливості вільного вибору форм і термінів навчання, впровадженням систем оцінювання й визнання результатів неформальної та інформальної освіти, а також через використання електронних платформ-навігаторів.

Перспективними є електронні довідкові та освітні портали, які містять детальну інформацію про доступні освітні програми. Наприклад, у Данії функціонує електронний портал «Путівник з освіти», що надає фахівцям можливість вільно обирати програми та установи для навчання відповідно до їхніх потреб у сфері особистісно-професійного і кар'єрного розвитку.

Специфіка системи підвищення кваліфікації Франції полягає в особистій зорієнтованості професійного розвитку вчителя. Тривалість усіх періодів підвищення кваліфікації у Франції за кошти бюджету чи підприємства від початку активного професійного життя й до моменту виходу на пенсію має скласти один рік (або 1200 годин, якщо підвищення кваліфікації відбувається без відриву від виконання виробничих чи службових обов'язків) (Берегова, 2017).

Науковець І. Андрощук вважає, що в країнах заходу реалізовується педагогіка співпраці через застосування таких положень:

- учитель і його учні – ділові партнери у досягненні освітньої мети;
- основа співробітництва – контракт з визначеними обов'язками, термінами, результатами, санкціями тощо;
- мета учня – опанувати особистісно значущий предмет вивчення, а мета педагога – допомогти йому в реалізації цієї мети; при цьому відповідальність сторін: 50 % на 50 %;
- стимули: для учня – його прагнення та потреби, для педагога – матеріальна винагорода;
- максимальна самостійність учня (втручання педагога лише, коли учень потребує допомоги і заявляє про це);
- постійне формування узагальнених алгоритмів виконання конкретних завдань;
- максимальний індивідуальний підхід;
- застосування найновіших засобів навчання;
- забезпечення та збереження здоров'я учнів;
- створення комфортних умов для навчання (Андрощук, 2017).

Зауважимо, питання розвитку ключових і наскрізних компетентностей у вітчизняній освітній практиці є предметом активного дослідження, аналізу та обговорення в науковому середовищі в контексті сучасних глобальних, регіональних і національних викликів та трансформацій.

О. Глушко зауважує, що Європейські організації та інституції, зокрема Європейський дослідницький центр (JRS) у співпраці з Генеральним директором з питань освіти, молоді, спорту та культури (Directorate-General for Education, Youth, Sport, and Culture (DG EAC)) Європейської комісії розробили Європейську рамку особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності (LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, 2020). Рамка стала наступним етапом розвитку компетентнісної ідеї в країнах ЄС та світі. Це вже третя рамка компетентностей для громадян, до розробки якої долучився Об'єднаний дослідницький центр, серед інших Рамка цифрової компетентності для громадян, (The Digital Competence Framework for Citizens – DigComp DigComp), та Рамка підприємницької компетентності (Entrepreneurship Competence Framework, EntreComp) (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020, p. 4). Розробники Рамки акцентують увагу на її концептуальному, а не директивному характері (Глушко, 2023).

Основна ідея Рамки полягає у визначенні тих компетентностей, яким можна цілеспрямовано навчати, зокрема в умовах шкільної освіти. При цьому громадяни мають можливість стати свідомими, активними учасниками та суб'єктами вибору свого освітнього й професійного шляху, якщо визначені компетентності будуть системно й послідовно впроваджуватися в межах різноманітних освітніх програм Європи. На рівні шкільної освіти це може реалізовуватися через інтеграцію нових тем в освітні програми або через включення цих компетентностей у вже існуючі дисципліни. Зокрема, формальна освіта, спрямована на розвиток у школярів навичок саморегуляції, емпатії, вирішення проблем у комунікації та налагодження співпраці, демонструє високий ефект взаємодії (Миколайчук, 2023).

Наразі, Рамка LifeComp складається з трьох взаємопов'язаних сфер компетентностей: особистісної, соціальної та вміння вчитися. Кожна сфера включає такі компетентності: саморегуляція, гнучкість, благополуччя (особиста сфера), емпатія, комунікація, співпраця (соціальна сфера), розвиток мислення, критичне мислення та управління навчанням (сфера «вміння вчитися»). Кожна компетентність, своєю чергою, має три дескриптори, які загалом відповідають моделі «усвідомлення, розуміння, дія» (Глушко, 2023).

Для кращого інформування та сприйняття експерти Рамки LifeComp вибрали метафору дерева, яка має на меті підкреслити, що особистісний розвиток людини відбувається в соціокультурному контексті. Також візуальний образ дерева допомагає визнати та зрозуміти роль соціальної екосистеми та контекстуальних факторів у сприянні або перешкоджанні розвитку особистості (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020, p. 21–23)



Рис. 1.2. Візуальне зображення Рамки LifeComp (Джерело: Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020, p. 22).

Вище зазначена Рамка, не є директивною, вона спрямована на окреслені проблеми щодо необхідності розвитку певних компетентностей, які в ній

визначені. При впровадженні Рамки в освітні програми необхідно передбачити застосування інноваційного педагогічного досвіду, зокрема використання міжпредметного підходу, особистісно орієнтованих методів навчання, технологій групової роботи, проектної діяльності та інших сучасних освітніх технологій (Глушко, 2023).

Постало питання чого саме навчати і якими методами навчати для формування цінностей відповідно до Концептуальних завдань НУШ – новий виклик для інститутів післядипломної освіти. Як демонструє вітчизняний досвід реалізація реформаційних змін, концептуальних засад НУШ покладено на інститути післядипломної педагогічної освіти.

У грудні 2016 року було схвалено розпорядження Кабінету Міністрів України № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року».

Реформування змісту загальної середньої освіти передбачає розроблення принципово нових державних стандартів загальної середньої освіти, які повинні ґрунтуватися на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підході до навчання, урахувати вікові особливості психофізичного розвитку учнів, передбачати здобуття ними умінь і навичок, необхідних для успішної самореалізації в професійній діяльності, особистому житті, громадській активності.

Зазначимо, що Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», затверджений 2020 року укладався відповідно до Європейської Рамки LifeComp (2018).

Наказом Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225 затверджено професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». У зазначеному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: визначено професійні кваліфікації; окреслено можливі

траєкторії здобуття професійних кваліфікацій залежно від здобутого ступеня освіти й спеціальності; структуру опису компетентностей узгоджено із структурою дескрипторів Національної рамки кваліфікацій; оптимізовано кількість компетентностей, необхідних для забезпечення виконання відповідних трудових функцій, тощо.

Міністерство освіти і науки України рекомендує використовувати професійний стандарт для: розроблення освітніх програм підготовки фахівців за спеціальностями галузі знань «Освіта/ Педагогіка», іншими спеціальностями, що передбачають присвоєння професійної кваліфікації, визначеної цим професійним стандартом; розроблення програм професійного розвитку педагогічних працівників та підвищення кваліфікації; розроблення посадових інструкцій до відповідних посад; оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників, тощо.

Ознайомившись зі Стандартом 2024 року спостерігаємо орієнтацію на Європейську рамку LifeComp (2020) (Додаток Д).

Сучасна концепція «Нова українська школа» ґрунтується на адаптованій західній моделі педагогіки, яка акцентує увагу на інтерактивній взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу: вчителями, учнями, їхніми батьками та представниками адміністрації закладів освіти. Ця модель базується на низці ключових принципів, серед яких: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство, що передбачає проактивність, право вибору, відповідальність за прийняті рішення, а також горизонтальність зв'язків; принципи соціального партнерства, які включають рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань і обов'язковість виконання досягнутих домовленостей (Нова українська школа, 2017). Безумовно, концепція спрямована на створення сприятливого освітнього середовища, яке відповідає потребам сучасного суспільства.

Отож, вивчення наукових джерел дає можливість зробити висновок про те, що освіта України та освітні системи різних країн світу розробляють і

впроваджують системні реформи, адаптуючись до швидких глобальних змін та майбутнього, яке потребуватиме нових компетентностей і цінностей від молодих поколінь. Досвід країн, які ставлять інтереси та потреби учнів на перший план освітніх змін, резонують з українською реформою, яка ґрунтується на дитиноцентризмі та формуванні ключових компетентностей і наскрізних умінь. Надання педагогам і керівникам закладів освіти доступу до високоякісної підготовки в процесі післядипломної освіти є вкрай важливим, оскільки вони є основними виконавцями освітніх реформ.

Тенденції світового досвіду демонструють пріоритетність і переваги політики співпраці, особистісного і соціального розвитку, необхідність безперервної освіти вчителів протягом усього активного трудового життя, зокрема, питання готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу в системі післядипломної освіти є необхідною умовою якісного впровадження та результативності реформування освіти, де особливою цінністю є ментальне здоров'я суб'єктів педагогічної взаємодії, що актуалізують феномен ненасильницького спілкування.

### **1.3 Феномен ненасильницького спілкування як домінанта формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти**

За логікою авторського задуму ненасильницьке спілкування розглядається нами як домінанта розуміння готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної освіти. При цьому, ми виходимо з того, що відповідно до професійного стандарту вчителя, затвердженого наказом «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)» (оприлюднено у лютому

2020 року), педагог зобов'язаний володіти компетентностями, необхідними для забезпечення ефективної комунікації та соціалізації всіх учасників освітнього процесу.

Важливою умовою цього є створення сприятливого психоемоційного клімату в класі. Освітнє середовище має характеризуватися атмосферою довіри, поваги, відкритості, чесності у спілкуванні, а також прозорістю у відносинах щодо почуттів і потреб учасників. Особливу цінність у цьому контексті становить ментальне здоров'я учнів, педагогів і батьків, яке розглядається як ключовий аспект гармонійного розвитку освітнього середовища. Так маркується проблема ненасильницького спілкування, що актуалізується відповідно до завдань, які постають перед сучасною освітою – виховання всебічно розвиненої, творчої, самодостатньої особистості, яка прагне до самовдосконалення, має сформовані здібності до конструктивної взаємодії. Створення оптимальних умов для розвитку особистості молодшого школяра, підготовки здобувачів освіти до дорослого життя вимагає орієнтації на загальнолюдські цінності, гуманізацію освітнього процесу, а також обґрунтовує формування моральних домінант емпатійності, відповідальності, прийняття, поваги, толерантності, усвідомленості як базових показників людини, здатної до ненасильницького спілкування, зумовленого принципами педагогіки партнерства.

Основна мета ненасильницького спілкування полягає у створенні якісних відносин на засадах взаєморозуміння та співпраці. В основу такого типу спілкування покладено два ключових постулати: стежити за тим, що ти говориш і намагатися зрозуміти за фразами співрозмовника його почуття та потреби.

Сучасний заклад освіти – це центр освітнього простору, компоненти якого (інформаційні, практичні, поведінкові), на думку дослідників, носять інструментальний характер стосовно розвитку та соціалізації дитини. Тому потреба навчання культурі ненасильницького спілкування спричиняється інтенсивністю значущості міжособистісного спілкування. А це вимагає від



учня початкової школи уміння розпізнавати свої емоції, потреби, орієнтуватися й діяти в різних життєвих ситуаціях, розуміти і застосовувати механізми конструктивної взаємодії. Саме вчитель початкової школи є ключовою фігурою формування навичок ефективної взаємодії, що базуються на знанні та застосуванні методу ненасильницького спілкування.

Зауважимо, аспекти феномену ненасильницького спілкування як проблеми розкрито в роботах зарубіжних (Дж. Борг, С. Гарт, В. Годсон, К. Плеснер, К. Роджерс, М. Розенберг) та вітчизняних науковців (Н. Бочаріна, С. Гарькавець, М. Дикун, С. Дубовик, Л. Журавльова, Т. Ковалевська, В. Кочубей, Г. Лещук, В. Маралів, А. Молчанова, С. Петрова, Т. Рудюк, С. Яланська та ін.).

Ми погоджуємося з думкою Г. Лещук, що «проблему ненасильницької комунікації слід розглядати в контексті більш глобальних наукових досліджень, присвячених проявам насильства в різних сферах людської діяльності». Поділяємо також позицію дослідниці, що «насильницька комунікація негативно впливає на багато сфер життєдіяльності людини, породжуючи низку проблем і конфліктів. Особливо актуальною є проблема насильницької комунікації для тих сфер професійної діяльності, де спілкування є основним інструментом міжособистісного взаємозв'язку. У соціономічних професіях, в основі яких лежить соціальна взаємодія, саме від комунікації залежить результат професійної діяльності. Насильницька комунікація, яка характеризується прагненням до маніпулювання, придушення ініціативи партнера, веде до дистанціювання у стосунках фахівець-клієнт, порушує процес довіри, емпатії, може спричинити міжособистісні та внутрішньо-особистісні конфлікти» (Лещук, 2022).

Світова практика налагодження конструктивної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу демонструє універсальність застосування методу ненасильницького спілкування, автором якого є Маршал Розенберг, американський психолог, медіатор, педагог. Метод широко використовується у сферах освіти, бізнесу, дипломатії та миротворчості, впроваджується у

школах Заходу (США, Швейцарія, Угорщина, Ізраїль тощо.); практикується в реабілітаційній психології, в корекційно-профілактичних програмах, програмах роботи з кривдниками.

Метод ненасильницького спілкування має глибокі корені філософії ненасильства та гуманності Махатми Ганді, Мартіна Лютера Кінга, базованого на дослідження американського психолога Карла Роджерса, засновника методу клієнт-центрованої психотерапії. Коли Маршал Розенберг працював над створенням методу, він надихався філософськими поглядами на ненасильство в усій теорії людства, розробив метод, завдяки якому цю філософію можна втілити в реальне життя (Рамбала, 2021).

Як стверджує Ева Рамбала (2021), тренер міжнародного центру з ненасильницького спілкування: «Усім нам необхідно розвивати емоційну компетентність для того, щоб дітям змалку закладати здатність до самоемпатії, емпатії до інших, вміння вибудовувати позитивну взаємодію у стосунках, вирішувати конфлікти мирним шляхом, а також працювати в команді. Практикування ненасильницького спілкування – це про ті зміни всередині нас, завдяки яким ми зможемо попереджати та вирішувати багато проблем. Ми поділяємо переконаність засновника методу «ненасильницького спілкування» Маршала Розенберга в тому що, якщо ми хочемо змінити цей світ, в якому є насилля, то маємо змінити себе.

Ненасильницьке спілкування базується на тому, що кожна людина здатна до співчуття і що за будь-якою негативною реакцією людини приховується потреба або прохання в розумінні. Перш за все, метод впливає на розвиток самосвідомості, і вже розуміючи свої реакції, почуття та потреби, ми вчимося розуміти потреби та почуття інших. Ненасильницьке спілкування – це глибинний процес розвитку особистості, відповідальності та емпатії до інших. Мета – створювати і підтримувати таку якість стосунків, при якій потреби кожного задоволені (Рамбала, 2021).

У своїй книжці «Ненасильницьке спілкування: Мова життя» М. Розенберг пише: «Вивчаючи фактори, які впливають на нашу можливість

співчувати, я був вражений важливістю ролі мови і того, як ми її використовуємо. І я знайшов певний підхід до слів, які людина чує і сприймає у процесі спілкування. Цей підхід дозволяє нам щиро говорити, прокладати шлях до серця іншої людини і звільняти нашу природну здатність до співчуття. Я називаю цей підхід «ненасильницьким спілкуванням». Термін «ненасилля» я вживаю в тому ж значенні, що і Махатма Ганді: це притаманний людині від природи стан співпереживання, стан, коли душа вільна від бажання насильства» (Розенберг, 2020).

Актуальність та необхідність дискурсу ненасильницького спілкування гостро постає в умовах війни, коли зовнішня агресія в соціумі породжує агресію внутрішню – колективна тривога часто призводить до неусвідомлених деструктивних проявів у поведінці дорослих, що відображаються на дітях і навпаки.

На нашу думку, метод ненасильницького спілкування – унікальний інструмент, який дозволяє: пізнати, усвідомити свої почуття, потреби, розвинути емпатію, зрозуміти джерело особистих дій, почуттів, емоцій, почуття та потреби інших, визначити стратегії позитивної взаємодії, сприяє формуванню готовності особистості до прийняття конструктивних рішень, відповідальності за них.

В основі методу – довіра, повага, щирість, вдячність, прийняття, підтримка, партнерство, гуманність, спостереження, комфортність у взаєминах, вміння відповідати за свої думки, слова, дії та прощати-слухати-розуміти. Ці компоненти відповідають принципам партнерської взаємодії сучасних реформаційних освітніх процесів. Цей метод є базовою технологією, яка сприяє позитивній та ефективній взаємодії між учасниками освітнього процесу. Він є стрижневим у концепції «Нової української школи», що базується на принципах педагогіки партнерства, емпатії, спостереженні, прийнятті, відповідальності, контролі емоцій, думок, умінні врегульовувати взаєностосунки конструктивно. Погоджуємося з думкою багатьох дослідників (Г. Лещук, С. Петова, Е. Рамбала та ін.), що ненасильницьке спілкування,

виступає одним з найкращих методів розвитку емоційного інтелекту, що на сьогодні є світовим освітнім трендом.

Зауважимо, емоційний інтелект – це здатність усвідомлювати свої почуття та емоції, керувати ними, доносити до інших, а також вміння співпереживати. Це допомагає нам взаємодіяти з іншими людьми, краще розуміти їх та їхні стани (Готтман, 2022).

Звертаємо увагу на те, що, за твердженням Г. Лещук (2022), групу професій типу «людина-людина» ще можна назвати людино-орієнтованими, оскільки об'єктом професійного впливу в них є саме людина. В основі таких професій лежить комунікація як основний інструмент налагодження міжособистісної взаємодії, оскільки спілкування займає до 80% часу в професійній діяльності. Саме від комунікації залежить ефективність професійної діяльності та в кінцевому результаті – її результативність. У сучасних умовах саме ненасильницька комунікація покликана змінити підходи до міжособистісної професійної взаємодії, які тривалий час толерувалися у вітчизняному професійному середовищі та які можемо віднести до проявів насильницької комунікації.

Як слушно відзначає Г. Лещук, «насильницьку комунікацію характеризує вплив на співрозмовника через вимоги, заборони, оцінювання його діяльності та поведінки, порівняння з іншими, критика та похвала, покарання та заохочення, ігнорування, вказівки, поради, нотації, менторські настанови. Насильницька комунікація містить яскраві ознаки маніпулятивного впливу, що проявляється в нав'язуванні зразків для наслідування та прикладів правильної, на думку одного із комунікантів, поведінки. У насильницькій комунікації взаємовідносини всіх учасників соціальної взаємодії базуються на підпорядкуванні та пригніченні, коли одна зі сторін відчуває провину, страх, приниження, інша – своїм агресивно домінантним ставленням виявляє антипатію до партнера з комунікації. Все це, безсумнівно, позначається на продуктивності будь-якого спілкування. У соціономічних професіях, де продуктивна комунікація є однією з

необхідних умов досягнення поставлених професійних задач, особливо гострою є необхідність у подоланні сформованих традицій насильницької комунікації» (Лещук, 2022). Імпонує позиція Г. Лещук, згідно з якою «ненасильницька комунікація – це такий підхід до комунікації, що акцентує увагу на важливості взаємного розуміння та визнання потреб усіх учасників комунікативного процесу як фактора їхньої мотивації до діяльності – на протипагу взаємній агресії, страху, провини, примусу, погрозам».

Нам видається, що саме в такому контексті М. Розенберг назвав ненасильницьке спілкування «мовою життя», підкреслюючи її гуманістичний людиноцентричний характер, стверджуючи, що ненасильницьке спілкування – це ефективний інструмент запобігання конфліктам та налагодження ефективної взаємодії між людьми.

Концепція методу базується на принципах гуманістичної педагогіки та психології, які визнають особистість найвищою цінністю, унікальною цілісною системою, здатною до самоаналізу та самоактуалізації. На думку експертів, метод ненасильницького спілкування вважається, простим і практичним, який покращує міжособистісну взаємодію, допомагає усвідомлено проявляти себе, налагодити взаєморозуміння з іншими людьми, вчить розпізнавати, поважати і цінувати свої почуття, потреби та інших, а також надавати якісний зворотній зв'язок.

Ненасильницька комунікація, зазначає Г. Лещук, передбачає зміну звичної стратегії мислення та поведінки людини у конфліктних ситуаціях з реактивної (емоційна відповідь на подразник) на усвідомлену та співчутливу. Для цього пропонується постійно дбати про себе та свої потреби, а в діалозі з людьми уникати оцінювання та критики, натомість звертати увагу на факти, свої почуття, а також почуття і потреби партнера, що є особливо важливим у соціономічних професіях, де розуміння емоційного стану та потреб клієнта часто і є предметом професійних рефлексій». Ми суголосні з думкою Г. Лещук, оскільки в такому контексті підкреслюється важливість застосування методу ненасильницького спілкування у професійній діяльності

вчителя початкової школи як інструментарію забезпечення ефективної взаємодії.

Зазначимо, що сучасна соціально-політична ситуація в Україні зумовлює особливу актуальність застосування методу ненасильницького спілкування. Воєнні дії, конфліктні ситуації, деструктивно впливають на соціальну структуру та міжособистісні відносини українців. Тому, в контексті стратегій постконфліктної реінтеграції, використання методу ненасильницького спілкування розглядається як важливий інструмент для сприяння соціальній консолідації та відновленню довіри в суспільстві та, на нашу думку, має популяризуватися, зокрема в закладах освіти, на державному рівні.

В Україні практикування методу ненасильницького спілкування розпочалося проведенням першого тренінгу у січні 2014 року. Запрошення сертифікованого тренера з Данії, Карла Плеснера, стало можливим завдяки ініціативі Глави Української Греко-Католицької Церкви (УГКЦ) Святослава Шевчука. Організаційну підтримку заходу забезпечила волонтерська ініціатива «Є+».

Подальший розвиток ННС в Україні був забезпечений завдяки систематичній волонтерській діяльності Карла Плеснера, який протягом року щомісячно перебував в Україні упродовж десяти днів. Ця діяльність сприяла інституційному оформленню наряду та створення ГО «Український центр ненасильницького спілкування і примирення «Простір Гідності»», співзасновником якої він став.

З 2014 року в освітньому контексті, зокрема в школах південних, північних, східних регіонів України, відбувається активне впровадження методів ненасильницького спілкування. ГО «Міжнародна просвітницька ініціатива «Відкрита хата» здійснює проєкт «Соціальна інтеграція через розвиток емоційного інтелекту та набуття навичок миротворення у школах на сході України», який передбачає підвищення якості освіти шляхом розвитку емоційного інтелекту учнів та формування у них навичок миротворення,

зокрема медіації та емпатійної комунікації, з метою зниження рівня конфліктності та агресивної поведінки.

На основі методу ННС та теорії емоційного інтелекту у 2019 році в Україні запроваджено пілотну програму «Соціально-емоційного та етичного навчання» (СЕЕН) – інструмент для розвитку м'яких навичок («soft skills»; уміння комунікувати, співпереживати собі й іншим, керувати своїми емоціями, працювати в команді, креативно та критично мислити). Пілотування програми СЕЕН відбувалося на базі 26 шкіл в рамках загальнонаціонального шкільного експерименту за участі Інституту модернізації змісту освіти, Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук (наказ МОН від 18.11.2019 р. № 1431).

Згодом епізодично громадськими організаціями стала відбуватися імплементація програми «Ненасильницьке спілкування» у різних проєктах з різними категоріями населення (священники, педагоги, психологи, психотерапевти, соціальні працівники, юристи тощо). Але, на нашу думку, тема ненасильницького спілкування лише починає привертати увагу українських дослідників, тому, її потенціал усе ще залишається нерозкритим, малознайомим та зумовлює поінформування, особливо серед освітянської спільноти.

Під час опрацювання методу ненасильницького спілкування, ми пересвідчилися, що – це унікальний інструмент, який дозволяє: пізнати, усвідомити свої почуття, потреби, розвинути емпатію, зрозуміти джерело особистих дій, почуттів, емоцій, визначити стратегії позитивної взаємодії, сприяє формуванню готовності особистості до прийняття конструктивних рішень. Практикування методу ненасильницького спілкування – це про ті зміни всередині нас, завдяки яким ми зможемо попереджати та вирішувати багато життєвих проблем (Миколайчук, 2023).

Офіційний сертифікований тренер Міжнародного центру Ненасильницького спілкування (CNVC) з 1999 року, яка має 20-річний досвід роботи тренером у сфері ефективних комунікацій, працювала медіатором та

спеціалістом із примирення у 33 країнах світу, Ева Рамбала (Угорщина) визначає свою роботу як практичне навчання методу ННС, що передбачає формування специфічного способу мислення та комунікації. Ключовим елементом є розвиток здатності до ідентифікації спільних рис між комунікантами та мінімізація акценту на розбіжностях, що є потенційними джерелами конфлікту. ННС сприяє формуванню навичок відкритого спілкування та надання зворотного зв'язку без критики та осуду. Важливо відзначити, що ННС принципово відрізняється від пасивної поведінки, що, за словами Еви, може призвести до депресивних станів. Натомість, ННС передбачає активне та послідовне відстоювання власної позиції, але з дотриманням принципів ненасильства та відмови від маніпуляцій.

Ева Рамбала стверджує, що ненасильницьке спілкування (ННС) – це метод побудови стосунків між людьми, заснований на чесності, емпатії, доброзичливості, відкритості та шанобливості, який дозволяє врахувати почуття і потреби кожної людини та задовольнити їх.

Часто в освітньому процесі, конфліктні ситуації є неминучими. За відсутності ефективного управління, конфлікти призводять до деструктивних наслідків, таких як: зниження продуктивності, порушення комунікації та погіршення міжособистісних відносин. Проте, конфлікт також може бути джерелом інновацій та змін. Ключовим фактором є здатність до конструктивного вирішення конфліктів, що передбачає аналіз ситуації, відкритий діалог та пошук взаємоприйнятних рішень. Розгляд конфлікту як можливості для розвитку та зміцнення відносин є важливим елементом ефективного менеджменту конфліктів. Впровадження принципів ненасильницького спілкування може сприяти формуванню культури конструктивного вирішення конфліктів у педагогічному, учнівському, батьківському колективах.

Методологія ненасильницького спілкування (ННС) (Nonviolent Communication (NVC)) пропонує ефективний підхід до регулювання конфліктних ситуацій шляхом трансформації деструктивних комунікативних



стратегій, що призводять до погіршення відносин, у напрямку встановлення емпатійного та гуманістичного діалогу. Застосування принципів ННС у процесі обговорення конфлікту сприяє формуванню атмосфери взаєморозуміння та глибокого усвідомлення позицій сторін, що, своєю чергою, створює передумови для конструктивного вирішення конфлікту. «Те, що ви скажете далі, змінить ваш світ», – акцентує автор методу (Розенберг, 2018).

Метод ННС базується на комунікативних навичках, що формують здатність залишатися людяними навіть за складних ситуацій. ННС допомагає переосмислити наші висловлювання і те, як ми слухаємо інших. Замість звичних, необдуманих автоматичних реакцій наші слова стають свідомими відповідями, заснованими на ґрунтовному розумінні того, що ми спостерігаємо, відчуваємо і чого хочемо. Це сприяє тому, що ми щиро і відверто висловлюємося, водночас шанобливо поважаємо та співпереживаємо іншим. Таким чином, ми сприймаємо взаємини по-іншому, більш усвідомлено.

Науковці (Є. Лисенко, В. Мельник) досліджуючи проблему ненасильницького спілкування як нової стратегії взаємодії учасників освітнього процесу під час підготовки майбутніх офіцерів, розмірковують: «Спираючись на дослідження американського вченого М. Розенберга можна визначити наступні засади ненасильницького спілкування як методу запобігання та профілактики конфліктів: 1) Усі люди мають однакові потреби, різними є лише шляхи їх задоволення. Для кожної людини, незалежно від національної приналежності, статі та віку, важливим є задоволення базових потреб: безпека, тепло, їжа, вода, спокій, любов тощо. Всі потреби мають велику цінність і потребують уваги. Потреби не конфліктують між собою, конфліктують способи і стратегії їх задоволення. 2) Усі дії людини є спробою задовольнити власні потреби. 3) Наші почуття викликані нашими задоволеними чи незадоволеними потребами. Будь-яка емоція – це сигнал про потребу; і чим довше потреба не задоволена, тим сильніша емоція. 4) Тільки ті, кого стосується ситуація, можуть знайти найкращі рішення. 5) Всім людям

від природи властиве співчуття та співпереживання. б) Усвідомлення, знання власних емоцій відіграє важливу роль у побудові ефективної комунікації з іншими людьми. Коли ми розуміємо свої емоції, ми можемо контролювати їхній прояв і уникати реакцій, які можуть негативно вплинути на спілкування. Вміння бачити, розпізнавати, говорити про власні почуття дозволяє побудувати більш глибокі та якісні відносини, оскільки люди охоче відгукуються на чесність і відкритість у спілкуванні (Лисенко, Мельник, 2023).

Отже, як засвідчують праці науковців ненасильницьке спілкування трактується як підхід до спілкування, в основу якого покладена емпатія, усвідомленість і самовираження. Цей підхід розроблений з метою поліпшення комунікаційних процесів і його успішно використовують у різних сферах людської діяльності. З таких позицій виокремлюємо основні принципи ненасильницького спілкування:

1. *Універсальність потреб.* Усі люди мають однакові базові потреби, незалежно від статі, раси, релігійних переконань чи віку.

2. *Стратегії задоволення потреб.* Існує багато способів задоволення однієї потреби, і саме на рівні цих стратегій часто виникають конфлікти між окремими людьми чи групами. Уміння виявляти приховані потреби відкриває можливості для пошуку рішень, що враховують інтереси всіх сторін. Наші дії мотивовані потребами.

3. *Взаємозв'язок почуттів і потреб.* Почуття є індикаторами, які вказують на задоволені або незадоволені потреби.

4. *Особиста відповідальність.* Кожна людина несе відповідальність за своє життя, зокрема за розпізнавання, управління своїми почуттями та задоволення власних потреб. Водночас людина не відповідає за почуття інших осіб і задоволення їхніх потреб.

5. *Рівнозначність потреб.* Потреби кожної людини є однаково важливими. Використання насильства для задоволення потреб однієї людини за рахунок іншої без її згоди є неприйнятним.

6. *Емпатія.* Емпатія передбачає усвідомлення власних і чужих емоцій та потреб. Самоемпатія є основою для прояву емпатії до інших. Важливо робити припущення про почуття й потреби інших у формі запитань, а не оцінок чи суджень.

7. *Вплив критики на спілкування.* Засудження себе чи інших перешкоджає конструктивному спілкуванню. У ситуаціях, що викликають невдоволення, доцільно висловлювати свої переживання без критики.

8. *Прояв емпатії.* Емпатія не передбачає автоматичного схвалення чи підтримки певних дій іншої людини. Ми можемо співчувати іншим і розуміти їхні потреби.

9. *Ненасильницька позиція.* Ми можемо навчитися виражати свої потреби неагресивно, у конструктивний спосіб.

10. *Прийняття.* Ми завжди готові почути «Ні». ННС визнає, що кожна людина має право на власні рішення та кордони. «Ні» є чітким виразом цього права, і ми маємо поважати його, навіть якщо воно не збігається з нашими бажаннями. ННС закликає нас до поваги, емпатії та відкритого спілкування, нагадує, що «Ні» є невід'ємною частиною здорових стосунків, і ми маємо вміти його приймати та розуміти.

11. *Вибачення.* Помилки роблять усі, тому потрібно пробачати, насамперед, собі. Коли ми навчимося прощати себе, то зможемо вибачитися та простити інших. Уміння прощати помилки собі та іншим є важливою якістю, яка сприяє щасливому та здоровому життю, є важливим аспектом психологічного здоров'я та міжособистісних стосунків.

Метод ненасильницького спілкування (ННС) включає чотири основні компоненти:

1. *Спостереження без оцінювання.* Цей компонент передбачає вміння сприймати конкретні факти без навішування ярликів, оцінок чи суджень. Людина вчиться розрізняти свої відчуття та судження, зосереджуючись на подіях «тут і тепер». Це сприяє об'єктивному сприйняттю

конкретних фактів. Типові формулювання для висловлення цього компонента: «Коли я (бачу, чую), що...», «Коли ти (бачиш, чуєш), що...».

2. *Відчуття, емоції, почуття.* Спостереження за навколишнім середовищем викликає відповідну емоційну реакцію, яка залежить від ситуації. Важливим аспектом є вміння розділяти почуття та думки, що дозволяє ефективно управляти емоціями. Типові формулювання: «Я відчуваю себе...», «Ти відчуваєш себе...».

3. *Потреби.* Людські потреби та цінності є фундаментом для підтримки та збагачення життя. Коли потреби задовольняються, це викликає позитивні відчуття, такі як радість або внутрішній спокій. У разі незадоволення потреб виникають негативні почуття, наприклад розчарування чи образа. Уміння усвідомлювати власні потреби та розуміти потреби інших є ключовим у практиці ненасильницького спілкування та розвитку емпатії і самоемпатії. Типові формулювання: «...бо я потребую/ціную...», «...бо ти потребуєш/цінуєш...».

4. *Прохання.* Цей компонент включає вміння висловлювати прохання про конкретні дії, які можуть бути виконані в конкретний момент. Такий підхід сприяє пошуку спільних рішень для задоволення потреб усіх сторін. Типові формулювання: «Чи хотів/міг би ти?...».

В умовах трансформації освітньої системи сучасні дослідники визначають, що базова модель ненасильницького спілкування проста і доступна у використанні в освітньому процесі (таб. 1.2).

Таблиця 1.2. – **Базова модель ненасильницького спілкування** (Розенберг, 2020)

Чітке висловлювання, <b>що я проживаю</b> , без вживання критики або звинувачення	Сприймаю з емпатією, <b>що ти проживаєш</b> , без звинувачення або критики
<b>СПОСТЕРЕЖЕННЯ</b>	

## Продовження таблиці 1.2.

1. Що я спостерігаю (бачу, чую, пам'ятаю, уявляю, вільне від мого оцінювання), що впливає на мій добробут: «Коли я бачу / чую...»	1. Що ти спостерігаєш (бачиш, чуєш, пам'ятаєш, уявляєш, вільне від твого оцінювання), що впливає на твій добробут: «Коли ти бачиш / чуєш...» (Іноді подумки)
<b>ПОЧУТТЯ</b>	
2. Як я відчуваюся (емоції або почуття, а не думки) стосовно того, що я спостерігаю: «Я відчуваю / Я відчуваюсь...»	2. Як ти відчуваєшся (емоції або почуття, а не думки) стосовно того, що ти спостерігаєш: «Чи ти відчуваєш / Чи ти відчуваєшся..?»
<b>ПОТРЕБИ</b>	
3. Яка моя потреба (а не те, чому надається перевага, або конкретна дія), що викликає мої почуття: «...тому що я потребую / ціную / мені важливо...»	3. Яка твоя потреба (а не те, чому надається перевага, або конкретна дія), що викликає твої почуття: «...тому що ти потребуєш / цінуєш / тобі важливо..?»
Чітко висловлюю прохання / запит про те, що могло би збагатити моє життя (не вимога)	Вислуховую з емпатією те, що могло би збагатити твоє життя, не чуючи вимоги
<b>ПРОХАННЯ</b>	
4. Конкретні дії, які я хочу щоб були виконані: «Скажи мені, чи волієш зробити...» «Скажи мені, чи погодишся зробити...» «Чи ти не проти зробити...»	4. Конкретні дії, які ти хочеш, щоб були виконані: «Чи ти хочеш, щоб..?» (Іноді подумки)

Перший компонент ненасильницького спілкування (ННС) передбачає чітке розмежування між *спостереженням і оцінюванням*. Змішування цих двох процесів може призводити до того, що співрозмовник сприймає сказане як критику, що викликає опір і негативну реакцію.

Другим ключовим компонентом ефективного самовираження в межах ненасильницького спілкування (ННС) є *здатність чітко і точно ідентифікувати власні почуття*. Розширення емоційного словникового запасу, що дозволяє конкретно називати власні емоційні стани, сприяє кращому взаєморозумінню та встановленню контакту між людьми. «Як ми,

ймовірно, можемо почуватися, коли наші потреби задоволені...», «Як ми можемо почуватися, коли наші потреби не задоволені», – автор методу дає перелік емоцій. Часто визначення саме емоції викликає труднощі.

*Відкрите вираження своїх почуттів*, навіть якщо це передбачає певну вразливість, може бути ефективним інструментом для вирішення конфліктних ситуацій. Особливістю підходу ННС є чітке розрізнення між висловленням почуттів і твердженнями, що відображають думки, оцінки чи інтерпретації, які можуть ускладнювати комунікацію.

Третій компонент ненасильницького спілкування (ННС) полягає у *визнанні та усвідомленні потреб*, що лежать в основі наших почуттів. Дії та висловлювання інших людей можуть бути лише стимулом для виникнення певних емоцій, але вони ніколи не є їхньою прямою причиною. Важливо як ми реагуємо на слова інших, яку стратегію реагування обираємо, чи усвідомлюємо за що відповідаємо, адже можемо контролювати те, за що несемо відповідальність – звідси формується якість зворотного зв'язку.

Якщо наші потреби задоволені – ми відчуваємо: любов, дружелюбність, кохання, ніжність, відкритість серця, симпатію, співпереживання, співчуття, теплоту, впевненість у собі, гордість, захищеність, відкритість, силу, довіру, захоплення тощо.

Якщо наші потреби не задоволені – ми відчуваємо: страх, боязливість, занепокоєння, паніку, жах, переляк, недовіру, обережність, сумнів, невдоволення, сердитість, безсилля, роздратування, фрустрацію, гнів, шаленство, образу тощо.

Здатність прямо пов'язувати власні почуття з потребами сприяє створенню атмосфери, в якій інші легше оперують із співчуттям і розумінням. У сучасному суспільстві, де часто осуджується відкритий вираз потреб, цей процес може бути складним і навіть викликати страх і трактуватися як прояв егоїзму.

Четвертий компонент ненасильницького спілкування (ННС) спрямований на *формулювання прохання*, уникаючи абстрактних,

розпливчастих або неоднозначних формулювань. Прохання потрібно формулювати у вигляді конкретних дій, яких ми очікуємо, а не лише зазначати те, чого хочемо уникнути. Тобто цей компонент окреслює необхідність чіткості у висловлюваннях та формулюванні своїх прохань та їх виконання лише за умови щирого бажання з боку співрозмовника.

Особливу увагу автор методу приділяє реакції на критику, на неприємні висловлювання зі сторони інших людей. Він вважає, що у відповідь на негативну комунікацію ми можемо обрати один із чотирьох варіантів реагування:

1. Покладати провину на себе (самоагресія, самозвинувачення);
2. Покладати провину на інших (напад, образа, агресія до інших);
3. Звертати увагу на власні почуття та потреби (самоемпатія);
4. Спрямувати увагу на почуття та потреби, які приховані за негативним висловлюванням іншої особи (емпатія).

У межах ненасильницького спілкування емпатія передбачає сприйняття та розуміння спостережень, почуттів, потреб і прохань іншої людини, незалежно від форми їхнього вираження. Для досягнення цього ефекту іноді корисно повторити чи перефразувати почуту інформацію, щоб підтвердити її правильне сприйняття. Важливо залишатися емпатійно залученим і надати співрозмовнику можливість повністю висловитися до того, як переходити до вирішення проблеми чи реагування на прохання. Цей підхід науковці розглядають як *емпатійне слухання*, а також як метод *активного слухання*.

Автор методу зауважує на тому, що емпатія до інших нерозривно пов'язана з емпатією до себе (самоемпатія). У ситуаціях, коли виникає відчуття незахищеності або нездатності виявляти емпатію, автор рекомендує: зупинитися, зробити глибокий вдих і зосередитися на власних потребах, проявляючи емпатію до себе; дати вихід своїм емоціям у безпечний спосіб, наприклад, за допомогою ненасильницького вигуку; взяти паузу для відновлення емоційного ресурсу (Розенберг, 2020). Такий підхід допомагає

зберігати внутрішню рівновагу та сприяє створенню конструктивного простору для ефективної комунікації.

Однією з найважливіших сфер застосування ненасильницького спілкування (ННС) є *формування ставлення до себе*. У разі здійснення помилок замість того, щоб зосереджуватися на моралістичному самоосуді, пропонується використовувати процес усвідомленого горювання та самопрощення. Це дозволяє визначити, у яких аспектах ми можемо вдосконалюватися. Аналізуючи власну поведінку крізь призму незадоволених потреб, ми отримуємо мотивацію до змін, яка базується не на почуттях сорому, провини, гніву чи депресії, а на щирому бажанні сприяти покращенню як свого добробуту, так і добробуту оточуючих.

Також, розвиток самоспівчуття передбачає свідомий вибір діяти відповідно до власних потреб і цінностей. Це допомагає уникати впливу зовнішнього примусу, таких як почуття обов'язку, зовнішні мотиватори або бажання уникнути сорому, провини чи покарання. Аналізуючи дії, які не приносять нам радості і які ми змушуємо себе виконувати, можна переформулювати підхід від «я повинен» до «я обираю це робити». Така трансформація сприяє підвищенню внутрішньої цілісності, створенню більшої радості та усвідомлення сенсу в щоденному житті.

У філософії методу ННС особлива увага акцентується на *вдячності*. Вдячність розглядається як потенційне джерело психологічного благополуччя, забезпечуючи позитивний емоційний фон, енергію та відчуття особистісної значущості. Проте, сприйняття вдячності як обов'язку або зовнішньої вимоги може обмежувати її ресурсний потенціал. Таким чином, формування здатності до вдячності тісно пов'язане з усвідомленням можливості вільного вибору та проактивної позиції. Навіть в умовах криз та викликів, вдячність зберігає свою цінність як потужне джерело внутрішньої енергії, що сприяє подоланню труднощів та особистісному розвитку. Зазначимо, що це та навичка, яку рекомендується формувати, практикувати усім незалежно від віку (Миколайчук, 2023).



Одна з основних ідей в ненасильницькому спілкуванні полягає у «Я-висловлюванні»: «чітко висловлююся, що я проживаю, без оціночних суджень, критики, звинувачення та сприймаю з розумінням, що ти проживаєш без звинувачення, оцінювання та критики» (чотири кроки).

Філософський аспект методу включає мислення, дії «від серця», з вдячністю та повагою до особистісного простору без критики, порівнянь; знаходити час для того, щоб подбати про себе і бути в ресурсі; не порівнювати себе (когось) з іншими, дякувати і приймати від серця; в кожній людині/дитині щиро бачити позитивне; вчитися активно слухати інших, вчитися відслідковувати, усвідомлювати та контролювати свої емоції, відчуття, потреби; вміти приймати свої помилки та інших (Миколайчук, 2023).

Маршал Розенберг вводить метафоричні образи Жирафи та Шакала: мова суджень, оцінок, звинувачень, образ, погроз, наказів (насильницька) – це мова шакала, а ненасильницьке спілкування – це мова жирафи. Мова «Жирафи» символізує мову життя і партнерства, що сприяє душевній близькості та єднанню. Говорити мовою «Жирафи» – означає діяти «від серця»: не давати оцінок (керуватися фактами), не звинувачувати (брати відповідальність на себе), не вимагати (висловлювати коректне прохання) і не погрожувати (вибирати конструктивну стратегію задоволення потреб). «Жирафа» та «Шакал» застосовуються в методі ненасильницького спілкування як символічні стилі мови, якими розмовляють люди. Суть ненасильницької комунікації не тільки в тому, щоб вміти говорити мовою жирафи (екологічно висловлювати свої потреби і почуття), а й у тому, щоб вміти перекласти мову шакала на мову жирафи. Тобто, побачити за неприємними проявами іншої людини її потребу (таб. 1.3).

Таблиця 1.3.– **Мова «Жирафа» і «Шакала»** (Шанобливі батьки, шанобливі діти, 2020).

<b>Мова жирафа</b>	<b>Мова шакала</b>
--------------------	--------------------

## Продовження таблиці 1.3.

<b>Визнає вибір</b> Я обираю, я хочу, я можу; Є багато способів задоволення потреб	<b>Заперечує вибір</b> Я повинен, я мушу Я не можу. Є лише один спосіб
<b>Сприймає достаток</b> Всім вистачить, якщо будемо ділитися. Потреби кожного можуть бути задоволені. Є ти і я.	<b>Сприймає дефіцит</b> Всім не вистачить Ми не можемо задовольнити потреби кожного. Або ти, або я.
<b>Спостерігає та висловлює</b> Я бачу, я чую, я пам'ятаю	<b>Оцінює та робить судження</b> Ось, що сталося... Ви надто... Він злий, вона груба
<b>Несе відповідальність за власні почуття та потреби</b> Я відчуваю... тому, що потребую...	<b>Звинувачує інших/ звинувачує себе</b> Я відчуваю... тому, що ви...
<b>Просить те, чого хоче</b> Я хотів би... Якщо ти не проти... / як би ти хотів...	<b>Висуває вимоги</b> Ти мусиш... Якщо ви цього не зробите...
<b>Слухає з емпатією</b> Ти відчуваєш... тому, що ти потребуєш...	<b>Слухає вибірково</b> Рекомендує, повчає, дає поради, сперечається, виправляє, аналізує
<b>Якою мовою ви користуєтесь? Яку мову ви хотіли б застосувати?</b>	

Поділяємо думку Розенберга, який говорить, що кожна людина народжена, щоб «Робити життя чудовим» (позиція Жирафи), але, на жаль, чомусь люди грають у гру «Хто правий» (позиція Шакала). В грі «Хто правий» програють усі, ця гра, на жаль, використовується на всіх рівнях спілкування (сім'я, заклад освіти, соціум тощо). Автор методу радить запитувати себе: «Я хочу бути щасливим (радіти життю) чи правим?», «Що можна зробити для того, щоб наші стосунки покращилися?». Базуючись на філософських аспектах методу вчитель може ставити такі питання: «Як ти зараз відчуваєшся?», «Чи щаслива дитина в моєму просторі, школі?», «Як я

взаємодію, спілкуюся – як Шакал, чи як Жирафа, до якого образу я прагну? Які мої цінності?». Таким чином, ці запитання спонукають до рефлексії та самоаналізу, мотивують до саморозвитку особистості (Миколайчук, 2023).

Метод ННС допомагає краще розуміти свої почуття і потреби та інших людей, формувати ефективну комунікацію, взаємодію у професійній сфері, адже, коли вчителі прислухаються до потреб і почуттів своїх та інших, то можуть ефективно взаємодіяти – співпрацювати, працювати в команді й досягати поставленої мети – такий підхід підвищує ефективність роботи, покращує атмосферу в колективі (учнівському, педагогічному, батьківському): знижує рівень конфліктності; сприяє вибудовуванню усвідомлених стосунків, допомагає керувати своїми почуттями, створювати в освітньому процесі атмосферу довіри, поваги, підтримки на основі усвідомленості, емпатії, відвертості, свободи, що надважливо у сфері початкової освіти. Відповідно до філософії, принципів ННС усвідомлюючи вагу слів, учитель зможе знайти мову «з будь-ким, будь-де, будь-коли – як в особистому, так і в професійному житті».

Реформа Нової української школи декларує впровадження принципів педагогіки партнерства, «забезпечення безпеки у результаті створення атмосфери довіри і взаємоповаги, перетворення школи на безпечне місце, де запобігають насильству і цькуванню, надають необхідну підтримку», що розширює горизонти застосування методу ненасильницького спілкування.

Ненасильницький підхід у спілкуванні передбачає таку взаємодію вчителя зі здобувачами початкової освіти, їх батьками, колегами, яка базується на позитивній відкритості, визнанні цінності особистості кожного, забезпеченні суб'єктивної свободи вибору в діяльності, безпеці й упевненості у сприятливому результаті за будь-яких обставин. Це сприяє успішній соціалізації та розвитку позитивної «Я-концепції» здобувачів, зберігає здоров'я, створює комфортний мікроклімат, атмосферу, засновану на позитивних емоціях без провини.

Отже, узагальнюючи теоретичні підходи до феномену ненасильницького спілкування, виокремимо основні положення, які забезпечать ефективну взаємодію вчителя, допоможуть сформувати навички конструктивної комунікації. А саме: навчитися говорити фактами, не вживати оцінні судження щодо інших, чітко пояснювати, що насправді викликало емоції, озвучувати потреби та шукати стратегії конструктивного їх задоволення; використовувати «Я-висловлювання», тобто, без оцінок озвучувати свої почуття, і не звинувачувати інших; дотримуватися меж у процесі спілкування, уникати насильницьких форм спілкування (накази, нав'язливі рекомендації, оціночні судження, ярлики, упередження, порівняння, погрози, маніпуляції, сарказм тощо); напрацьовувати навички активного слухання, розвивати навички конструктивного діалогу; усвідомлювати значення своїх слів; не порівнювати нікого – себе та інших; пробачати помилки собі та вибачати інших; звертати увагу на почуття для встановлення емоційного зв'язку; розпізнавати і озвучувати почуття та потреби; використовувати прохання у стратегії забезпечення потреб, яке має бути чітким та лаконічним, у формі запиту, а не наказу чи вимоги; передавати оточуючим досвід ненасильницького спілкування; практикувати конструктивну вдячність та похвалу; реагувати на критику конструктивно.

Отже, крізь призму вищевикладеного, універсальним інструментом щодо ефективної взаємодії для кожного учасника освітнього процесу, залежно від індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів є метод ненасильницького спілкування, який віддзеркалює ключові аспекти принципів Нової української школи і є провідним у світовій практиці з налагодження конструктивної міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо метод ненасильницького спілкування як домінанту, як основу для досягнення консенсусу, реалізації взаємоприйняттого дискурсу, незбиткового досягнення комунікативних цілей усіма учасниками міжособистісної взаємодії в професійній діяльності вчителя початкової школи. Феномен

ненасильницького спілкування є незамінним інструментом налагодження ефективної міжособистісної взаємодії для педагогічних працівників та, зокрема, вчителів початкової школи у процесі післядипломної педагогічної освіти. З огляду розвідок, сьогодні тема ненасильницького спілкування лише починає привертати увагу українських дослідників, тому її потенціал ще залишається нерозкритим.

Аналіз досліджень феномену ненасильницького спілкування показав, що означена проблема є актуальною, багатогранною і пріоритетною складовою формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії та потребує уваги в контексті знання принципів, компонентів, вивчення специфіки ненасильницького спілкування і методичних аспектів його застосування в освітньому процесі.

### **Висновки до першого розділу**

У розділі здійснено аналіз порушеного питання як наукової проблеми, опрацьовано конструктивні практики післядипломної педагогічної освіти, і зокрема, в забезпеченні ефективної взаємодії вчителя початкової школи у вітчизняному і зарубіжному досвіді, опрацьовано метод ненасильницького спілкування як домінанту формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти. З'ясовано, що проблема формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії є багатовимірним і актуальним феноменом педагогічної науки, що в умовах Нової української школи набуває особливого значення, оскільки взаємодія учасників освітнього процесу, педагогіка партнерства позиціонується як один із ключових принципів реформування освіти.

Синергія зусиль вчителя, учня та батьків є визначальним чинником успішності освітнього процесу, сприяючи формуванню ключових компетентностей дитини, її соціалізації та академічній успішності. Попри значну кількість досліджень у цій царині питання ефективної взаємодії між

учителем, учнем та батьками залишається одним із найважливіших у контексті сучасних освітніх трансформацій, що потребує інтеграції теоретичних знань, практичних умінь, професійних компетентностей (комунікативних, рефлексивних та емоційного інтелекту). Підтверджено, що поняття «взаємодія» в педагогіці є багатограним і еволюційно динамічним феноменом, що включає когнітивні, емоційні та соціальні компоненти і має відповідні характеристики (ефективна, конструктивна та партнерська взаємодія).

На основі проведеного вільного асоціативного експерименту (ВАЕ), подальшого аналізу отриманих даних та аналізу наукових досліджень поняття «ефективна взаємодія» потрактовано як процес конструктивного впливу об'єктів (чи суб'єктів) один на одного та наслідки й зміни, спричинені таким впливом, що мають конструктивний, позитивний, підтримувальний характер. Таке розуміння ефективної взаємодії відповідає сучасним тенденціям в освіті, що акцентують на партнерстві, співпраці та взаємопідтримці, узгоджуються з даними досліджень і свідчать про актуальність проблеми формування вмінь забезпечення ефективної взаємодії у педагогів.

Актуалізовано концепт «післядипломна педагогічна освіта», який потрактовано як інтегративний елемент неперервної освіти, що забезпечує зв'язок між формальною освітою, професійним життям і суспільними трансформаціями, сприяючи сталому професійному та особистісному розвитку вчителя початкової школи, підвищення його кваліфікації. Готовність учителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти витлумачено як багатокomпонентне особистісно-професійне утворення, що конкретизується сукупністю таких атрибутивних ознак: сформованість цінностей, умотивованості; особистісних характеристик (освіта, емпатія, почуття, потреби тощо); знань, умінь, навичок, здатностей щодо забезпечення ефективної взаємодії у конструктивний спосіб. На підставі аналізу науково-методичної літератури в структурі *готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі*

*післядипломної педагогічної освіти* виокремлено такі компоненти: *ціннісно-мотиваційний, когнітивно-емоційний та діяльнісно-рефлексивний компонент.*

*Ціннісно-мотиваційний компонент* передбачає наявність сформованих педагогічних цінностей, позитивне ставлення до такого виду діяльності, що є завершеним результатом підготовки індивіда до конкретного виду діяльності, розуміння важливості постійного професійного розвитку; орієнтація на інтереси учнів та їхнє всебічне становлення; наявність особистісних характеристик, необхідних для ефективного реалізації професійних завдань; внутрішня мотивація до здобуття нових знань та вмінь, бажання вдосконалювати свою професійну компетентність; сформоване уявлення про себе як про професіонала, готовність брати відповідальність за результати своєї діяльності; готовність до взаємодії з колегами, адміністрацією, батьками та іншими учасниками освітнього процесу. *Когнітивно-емоційний компонент* акумулює глибоке розуміння сучасних педагогічних теорій та концепцій, знання про ефективні методи, технології навчання та виховання; наявність необхідних знань, умінь, уявлень щодо проблеми, самоусвідомлення, самомотивації, самоконтролю, саморегуляції, самоемпатії, емпатії, соціалізації, обізнаність щодо забезпечення ефективного взаємодії в конструктивний спосіб, партнерської співпраці, вибудовування довірливих відносин з учнями, колегами та батьками. *Діяльнісно-рефлексивний* націлює на оволодіння різноманітними педагогічними технологіями щодо забезпечення ефективного взаємодії та вміннями застосовувати їх на практиці, формування здатності розпізнавати та керувати власними емоціями, а також розуміти емоції інших людей; оволодіння навичками міжособистісної взаємодії, вибудовування довірливих відносин з учнями, колегами та батьками; ефективно працювати в команді, брати участь у спільних проєктах; аналізувати інформацію, оцінювати різні позиції та приймати обґрунтовані рішення, формулювати цілі для подальшого розвитку. Пропонована структура дозволяє аргументовано схарактеризувати готовність учителя початкової

школи до ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти й забезпечити прогнозований результат.

Засвідчено вектор реформаційних процесів Нової української школи в руслі сучасних освітніх трендів, серед яких виокремлюємо такі: впровадження інструментів соціально-емоційного навчання (СЕН) як базису академічних досягнень учнів, успішної самореалізації, ефективної взаємодії в соціумі; створення безпечного освітнього середовища (забезпечення психолого-емоційного комфорту); фокусування уваги на розвитку компетентності педагогічного партнерства, ефективної співпраці; якість надання освітніх послуг із підвищення кваліфікації вчителів. Узагальнено кращі практики, в тому числі підвищення кваліфікації вчителів, у досвіді зарубіжних країн (Велика Британія, Естонія, Індія, Ірландія, Південна Корея, Португалія, США, Туреччина, Фінляндія), розвиток компетентнісної ідеї в країнах ЄС та світу через орієнтацію на Європейську рамку особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності (LifeComp). Підсумовано, що освіта України та освітні системи різних країн світу розробляють і впроваджують системні реформи, адаптуючись до швидких глобальних змін та майбутнього, яке потребуватиме нових компетентностей і цінностей від молодих поколінь. Досвід країн, які ставлять інтереси та потреби учнів як пріоритети освітніх змін, резонують з українською реформою, що ґрунтується на дитиноцентризмі та формуванні ключових компетентностей і наскрізних умінь. Тенденції світового досвіду демонструють пріоритетність і переваги політики співпраці, особистісного і соціального розвитку, необхідність безперервної освіти вчителів протягом усього активного трудового життя, зокрема, питання готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу в системі післядипломної педагогічної освіти є необхідною умовою якісного впровадження та результативності реформування освіти, де особливою цінністю є ментальне здоров'я суб'єктів педагогічної взаємодії, що актуалізують проблему ненасильницького спілкування.



Аналіз наукової літератури в контексті вивчення феномену ненасильницького спілкування (ННС) дозволяє стверджувати, що ненасильницьке спілкування є ключовим інструментом для забезпечення ефективної взаємодії в освітньому процесі, адже відповідає сучасним тенденціям розвитку освіти, зокрема, принципам Нової української школи і є провідним у світовій практиці з налагодження конструктивної міжособистісної взаємодії. Метод ненасильницького спілкування потрактовано як домінанту, як основу для досягнення консенсусу, реалізації взаємоприйняттого дискурсу, конструктивного досягнення комунікативних цілей усіма учасниками міжособистісної взаємодії в професійній діяльності вчителя початкової школи. Узагальнено, що застосування методу ненасильницького спілкування в післядипломній педагогічній освіті сприятиме формуванню в учителя початкової школи необхідних компетентностей для створення сприятливого психологічного клімату в класі та ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

## **РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОЦЕСІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

### **2.1. Критеріально-рівнева характеристика формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в умовах післядипломної педагогічної освіти**

Відповідно до аргументованих у попередньому підрозділі структурних компонентів готовності вчителів початкової школи до ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти визначимо критерії, показники та рівні, на обґрунтування яких зауважує значна частина дослідників, що є необхідною умовою для організації й успішного проведення дослідницько-експериментальної роботи.

Передусім здійснимо дефінітивний аналіз понять «критерії», «показники». Аналіз наукових джерел свідчить, що дослідники приділяють особливу увагу таким питанням, як обґрунтування критеріїв та показників ефективності професійного навчання (Є. Барбіна, І. Богданова, Н. Кічук, А. Линенко, О. Мороз та ін.); визначення критеріальних характеристик професійно-педагогічної компетентності педагогів (Т. Бурмакіна, І. Когут, Т. Коростіянець та ін.); готовність вчителів до професійної діяльності в системі післядипломної освіти (О. Бабкова, В. Вітюк, Л. Рибалко, В. Танська, В. Ястребова та ін.); розвиток професійної компетентності вчителів початкової школи (О. Біда, О. Варецька, В. Желанова, Н. Кінах, Р. Пріма та ін.). Окремо вивчається динаміка розвитку професійно-педагогічної компетентності педагогів у процесі підвищення кваліфікації, що оцінюється за допомогою спеціально розроблених критеріїв та параметрів (Т. Горохівська, В. Сидоренко, К. Царенко, О. Шамрай та ін.).

Зазначимо, термін «критерії» у словнику української мови трактується, як підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило; критерієм правильності теоретичних висновків є практика; мірило істинності,

вірогідності людських знань, їх відповідності об'єктивній дійсності (Словник української мови).

За словником іншомовних слів термін «критерій» пояснюється як мірило для визначення, оцінки предмета, явища, ознака, взята за основу класифікації; критерій істини – мірило достовірності знань, їхньої відповідності в об'єктивній дійсності (Морозов, Шкарапута, 2000). Словник UA (2005-2025) характеризує «критерій» як – підстава для оцінки, визначення або класифікація чогось; мірило.

У наукових дослідженнях поняття «критерій» визначають як: підставу для оцінювання, мірило істинності, визначення оцінки явища, об'єктивізацію дійсності, який має бути об'єктивним, ефективним, надійним, достовірним.

Т. Горохівська, узагальнюючи результати вивчення дефініції «критерій» у наукових джерелах, зазначає: «...з одного боку критерії являють собою якості, властивості й ознаки об'єкта, що вивчається, а з іншого – надають можливість спостерігати за його станом, рівнем функціонування і розвитку». Дослідниця використовує це поняття як «якісну характеристику, основу для визначення змін у рівнях розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів...» (Горохівська, 2021).

Підтримуємо думку Н. Кінах, що «суттєвою властивістю критерію має бути його «видимість» – помітність, проявленість, «звучність». Критерій є необхідною умовою належності до певного класу явищ (подій). Критерії повинні бути наповнені відповідними показниками, які мають діагностичний характер (Кінах, 2022). Цілком слушно вчена стверджує: «Педагогічною наукою означено параметри, яким повинні відповідати критерії: об'єктивність (наскільки це допускається в педагогіці), чіткість (однозначність) оцінювання ознаки; адекватність, валідність, тобто оцінювати саме те, що дослідник хоче оцінити; нейтральність щодо аналізованих явищ і процесів (Кінах, 2022).

В. Дідух зазначає: «критерії – ширше поняття, ніж показник, адже включає в себе загальні ознаки, опираючись на які здійснюється аналіз,

порівняння педагогічного процесу чи явища, де критерій проявляється у певних показниках» (Дідух, 2021).

Щодо поняття «показник», то у словнику української мови зазначається, що важливою складовою критерію є показник – свідчення, доказ, ознака чого-небудь; дані, які свідчать про кількість чого-небудь (Словник української мови)

А. Демків у своєму дослідженні вказує на те, що показник може визначати і результат вимірювальної характеристики якоїсь однієї сторони «основної» ознаки досліджуваного об'єкта, що надає якісну інформацію про властивості цього об'єкта. Наприклад, при визначенні критеріїв якості в професійній освіті, їх можна узагальнити до певної низки показників: відповідність чинним стандартам і професійним кваліфікаціям; відповідність між теоретичними знаннями і практичними вміннями (повинен знати, повинен уміти); сформованість у фахівців потреби в безперервному професійному розвитку (Демків, 2023).

Більшість науковців (В. Дідух, Т. Гуркова та ін.) розглядають поняття «показник» як ознаку, доказ або характеристику властивостей процесу. У контексті нашого дослідження це стосується процесу формування готовності учителів початкової школи до взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти. Також показники можуть включати кількісні дані, що відображають результат певної роботи чи процесу.

Таким чином, критерії є ширшим поняттям, порівняно з показниками, оскільки вони охоплюють загальні ознаки, на основі яких проводиться аналіз і порівняння педагогічних процесів або явищ. Показники ж є конкретними проявами критеріїв, які відображають їхню реалізацію.

Науковці приділяють значну увагу підвищенню якості підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, зокрема, розробці критеріїв і показників, які дозволяють оцінити ефективність такої підготовки.

Дослідниця І. Кузава, працюючи над проблемою готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, визначає такі критерії: «когнітивний (система знань про

сутність професійної взаємодії, спрямованість на педагогічну взаємодію, знання про способи оцінювання суб'єктної взаємодії); поведінковий (володіння комунікативними та організаторськими вміннями у взаємодії, рефлексивний аналіз своєї діяльності); емоційний (володіння емпатійними вміннями)» (Кузава, 2010).

При визначенні власних критеріїв будемо враховувати думку С. Мартиненко про те, що, «розробляючи критеріальну базу дослідження, потрібно враховувати такі вимоги: по-перше, вони мають бути упорядкованими в ієрархічну систему таким чином, щоб відображати послідовність вирішення завдань навчання та його перспектив; по-друге, бути наочними і доступними для розуміння всіма зацікавленими особами» (Мартиненко, 2009).

Відтак, визначимо критерії формування готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти, що корелюють із обґрунтованими і схарактеризованими у попередньому розділі компонентами.

Отже, орієнтуючись на змістове наповнення *ціннісно-мотиваційного компонента* (наявність сформованих цінностей і якостей важливих для забезпечення ефективної взаємодії з учасниками (суб'єктами) освітнього процесу (повага до особистості, прав та індивідуальних відмінностей інших, прийняття, цілеспрямованість, упевненість у собі, адекватна самооцінка, толерантність, емпатія, відкритість до думок інших), усвідомлення цінності дитини, людини; стійка мотивація і готовність до співпраці в процесі вирішення особистісних і професійних завдань; позитивне ставлення до даного виду діяльності, бажання нею займатися) критерієм сформованості *ціннісно-мотиваційного* компонента готовності визначимо *спонукально-аксіологічний*, який зумовлений прагненням до самовдосконалення, саморозвитку, саморегуляції, самоемпатійності, соціалізації на основі особистісних цінностей, де аксіологічна складова надає можливість засвоїти унікальні смисли людства і спонукає до ефективної діяльності.

Сутність спонукально-аксіологічного критерію готовності вчителя до ефективної взаємодії полягає у визначенні мотивів, які стимулюють педагогічну діяльність у цій площині. Ці мотиви можуть бути як усвідомленими, так і неусвідомленими. Неусвідомлені мотиви формуються на рівні підсвідомості й проявляються у поведінці без явного розуміння їхнього впливу. Усвідомлені мотиви, у свою чергу, поділяються на три основні групи: прагнення до матеріальної вигоди; потреба в самореалізації, що виявляється через досягнення професійних цілей; а також отримання задоволення від ведення власної педагогічної діяльності, радості творчості та досягнення позитивних результатів у взаємодії з іншими. Цей критерій відображає глибину ціннісних орієнтирів і внутрішню мотивацію вчителя, яка сприяє ефективній професійній діяльності.

*Когнітивно-емоційний компонент* готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної освіти, що охоплює наявність необхідних знань, умінь, уявлень щодо порушеної проблеми, самоконтролю, саморегуляції, емпатії, самоемпатії, здатність до забезпечення ефективної взаємодії в конструктивний спосіб; комплекс знань, необхідних для розуміння і налагодження спільних дій з іншими учасниками освітнього процесу; знання про інтегровані вміння встановлювати міжособистісні зв'язки і розкривається через *знаннево-емпатійний критерій*.

Цей критерій спрямований не лише на якісне виконання професійних завдань, а й на формування емоційної залученості та готовності до конструктивної співпраці в освітньому середовищі, що є основою для забезпечення ефективної взаємодії та розвитку педагогічної майстерності вчителів початкових класів. Знаннево-емпатійний критерій передбачає: опанування спеціальними знаннями про принципи, техніки, технології, стратегії, інструменти, сучасні форми і методи навчання, а також підходи до ефективного впливу на учнів, їхніх батьків та колег; володіння психолого-педагогічними знаннями, які включають розуміння теоретичних основ і динаміки соціально-психологічних процесів у колективах, а також володіння

методиками для подолання бар'єрів і труднощів у взаємодії; знання про розпізнавання, розуміння власних емоцій, потреб та інших; знання про навички самоконтролю в думках, емоціях, діях тощо; про розвиток навичок емоційного інтелекту (самоемпатія / емпатія, самомотивація, саморегуляція, самосвідомість, соціалізація); предметні знання, що забезпечують глибоке розуміння дисциплін початкової школи з акцентом на їх гуманізацію та адаптацію до сучасних освітніх викликів та потреб; методичні знання, які стосуються розуміння сутності методу ненасильницького спілкування та оволодіння методиками його практичного застосування у педагогічному процесі.

З урахуванням характеристики *діяльнісно-рефлексивного компонента* (оволодіння засобами та прийомами реалізації різних аспектів діяльності, здатність до саморефлексії, самооцінки професійної підготовленості, узгодження своїх дій з діями партнерів, вибору оптимального стилю спілкування в різних ситуаціях; організації спільної діяльності, визначення змісту та форм ефективної взаємодії, ефективного використання засобів вербального та невербального спілкування, попередження та вирішення конфліктних ситуацій); здатність до самоаналізу, гнучкість і критичність мислення; рефлексія характеру взаємодії та результатів самореалізації окремих членів команди у спільній діяльності; уміння адекватно оцінювати результати ефективної взаємодії, вносити корективи у зміст та форми взаємодії відповідно до завдань спільної діяльності та особистісно-професійного розвитку) критерієм сформованості діяльнісно-рефлексивного компонента є *практико-коригувальний*, який передбачає володіння техніками налагодження ефективної взаємодії; здатністю до інноваційності у процесі реалізації методу ненасильницького спілкування, навчання; творча активність у забезпеченні ефективної міжособистісної взаємодії, а також володіння навичками аналітико-корекційного аналізу дій з позиції раціональної організації практичної діяльності; наявність спеціальних професійних умінь та навичок (комунікативних, організаторських, налагодження міжособистісної

взаємодії тощо); відображає вміння здійснювати самооцінку своєї готовності до забезпечення ефективної взаємодії та педагогічної рефлексії; аналіз і корекція діяльності та саморозвитку.

На основі аналізу компонентів, змісту критеріїв, показників обґрунтуємо рівні готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії. Звертаємо увагу на те, що з огляду наукових підходів вчені по-різному визначають рівні готовності. Так, І. Кузава (Кузава, 2010) виділяє три рівні готовності: високий, середній та низький. О. Гаврилюк (Гаврилюк, 2007) готовність до комунікації визначає за ступенем вияву таких рівнів: високий (усі показники й компоненти готовності до комунікативної діяльності виявляються яскраво), середній (більша частина показників і компонентів виявляються достатньою мірою) і низький (показники й компоненти виявляються слабо). Дослідниця О. Матвієнко до кожного компонента виділяє рівні готовності майбутніх вчителів початкових класів до взаємодії, зокрема такі, як: високий, достатній, середній та низький (Матвієнко, 2009).

Ми у дослідженні визначаємо три рівні готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти: високий, достатній, низький. Схарактеризуємо рівневі вияви за кожним визначеним критерієм.

**Високий рівень спонукально-аксіологічного критерію** готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти характеризується позитивним ставленням до ефективної взаємодії, усвідомленням її важливості та високим рівнем відповідальності за результати комунікації та професійної діяльності. Він виявляється у сформованому усвідомленому інтересі та стійкій мотивації до забезпечення конструктивної взаємодії, домінуванні внутрішніх стимулів над зовнішніми, а також у прагненні створювати нові цінності для задоволення як власних, так і суспільних потреб. Для вчителів з таким рівнем критерію характерне чітке усвідомлення необхідності ініціювання і реалізації нових проєктів, спрямованих на створення суспільних благ, а також мотивування



досягнення цілей, професійного та особистісного розвитку, що супроводжується отриманням внутрішнього задоволення та відчуттям успіху.

**Достатній рівень** готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії за *спонукально-аксіологічним критерієм* характеризується нейтральним або нестійким ставленням до ефективної взаємодії, що може змінюватися залежно від обставин. Для цього рівня притаманна часткова усвідомленість відповідальності за результати власної діяльності перед іншими суб'єктами соціальних відносин, яка проявляється лише в окремих аспектах професійної діяльності. Мотивація до ефективної взаємодії є обмеженою, часто зумовленою зовнішніми чинниками, а не внутрішніми потребами. Недостатньо розвинене розуміння закономірностей і необхідності підготовки до співпраці, зокрема у процесі підвищення кваліфікації, що може призводити до фрагментарного підходу до організації ефективної взаємодії. Водночас педагоги з таким рівнем критерію демонструють потенціал для вияву мотиваційної складової та усвідомлення значущості ефективної взаємодії шляхом подальшого професійного розвитку.

**Низький рівень** *спонукально-аксіологічного критерію* готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти характеризується відсутністю інтересу до конструктивної взаємодії та співпраці з іншими учасниками освітнього процесу. Для педагогів із таким рівнем готовності властиве домінування зовнішніх мотивів над внутрішніми, що зумовлює формальний підхід до професійного зростання. Мотиви уникнення невдач переважають над прагненням досягати успіху, що свідчить про низьку самооцінку або недостатню впевненість у власних професійних можливостях. Спостерігається орієнтація на особисту вигоду або прагнення уникнути додаткових зусиль, що може супроводжуватися байдужістю до результатів діяльності в процесі післядипломної педагогічної освіти. Недосконале цілевизначення, відсутність стратегічного планування професійного розвитку та небажання брати участь у створенні суспільних цінностей свідчать про слабкий рівень мотиваційної

складової. Вчителі з таким рівнем потребують додаткових заходів стимулювання, створення умов для розвитку внутрішньої мотивації, а також підтримки у формуванні позитивного ставлення до ефективної професійної взаємодії та її результатів.

**Високий рівень** сформованості *знаннєво-емпатійного критерію* готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти характеризується глибоким розумінням мети, завдань і змісту взаємодії в освітньому процесі. Вчитель демонструє сформовану систему теоретичних, психолого-педагогічних і практичних знань, що дозволяє йому ефективно планувати, організовувати та прогнозувати результати ефективної взаємодії. Він мислить системно, вміє передбачати очікувані результати спільної роботи, демонструє високий рівень емпатії, готовність до співпраці, пізнання нового та здатність до конструктивного вирішення конфліктів та налагодження взаємодії, коли інтереси усіх сторін задоволені.

**Достатній рівень** сформованості *знаннєво-емпатійного критерію* передбачає здатність учителя застосовувати свої знання у стандартних ситуаціях забезпечення ефективної взаємодії. Учитель контролює свої дії, демонструє базове розуміння принципів ненасильницького спілкування та основ ефективної взаємодії. Він володіє основними професійними поняттями, здатний обґрунтовувати свою позицію під час взаємодії з колегами, учнями та їхніми батьками. Емпатія проявляється частково, проте є потенціал для її розвитку.

**Низький рівень** сформованості *знаннєво-емпатійного критерію* характеризується обмеженим володінням базовими знаннями, необхідними для взаємодії, зокрема поняттями, які вчитель відтворює на рівні елементарного розпізнавання. Професійно важливі навички та вміння лише частково сформовані. Учитель має слабо розвинену емпатію та недостатньо усвідомлює значущість співпраці в освітньому середовищі.

**Високий рівень** сформованості *практико-коригувального критерію* готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти характеризується високим рівнем професійних умінь та здатністю ефективно застосовувати отримані знання на практиці. Учителі цього рівня впевнено володіють проєктувальними, конструктивними, організаторськими, комунікативними, діалоговими та технологічними вміннями, що дозволяє їм створювати сприятливе освітнє середовище для конструктивної взаємодії. Вони здатні аналізувати, оцінювати й узагальнювати результати своєї професійної діяльності, систематизувати власний педагогічний досвід та ділитися ним з іншими. Такі педагоги демонструють компетентності, які сприяють їхній самореалізації, саморозвитку та самовдосконаленню, а також успішно використовують творчі підходи для вирішення педагогічних завдань і складних ситуацій. Учителі з таким рівнем готовності володіють розвиненими особистісними якостями, серед яких цілеспрямованість, відкритість, гуманність, повага, демократичність, довіра, культура спілкування, відповідальність, організованість, комунікабельність, толерантність, ініціативність та конкурентоспроможність. Вони готові до впровадження нововведень та здатні творчо інтегрувати інноваційні технології у свою професійну діяльність, сприяючи підвищенню її ефективності.

**Достатній рівень** сформованості *практико-коригувального критерію* характеризується достатнім рівнем професійних умінь та здатністю ефективно застосовувати отримані знання на практиці. Учителі володіють певним набором якостей, необхідних для взаємодії з учнями, колегами та батьками, а також демонструють базові навички емоційного інтелекту. Однак, їхні знання та вміння часто носять репродуктивний характер і потребують подальшого розвитку для більш глибокого розуміння педагогічних процесів та впевненого застосування набутих компетенцій на практиці. Необхідність у постійному самовдосконаленні та підтримці є характерною рисою педагогів цього рівня. Для повної реалізації свого потенціалу потребують систематичної підтримки

та розвитку таких компетенцій, як критичне мислення, гнучкість та впевненість у власних силах тощо.

**Низький рівень** практико-коригувального критерію готовності вчителя до забезпечення ефективної взаємодії характеризується недостатньою компетентністю та частковим володінням уміннями розв'язувати педагогічні завдання й ситуації. У таких вчителів слабо розвинені професійно-особистісні якості, вони мають труднощі з проявом організаторських здібностей, відсутній творчий підхід до вирішення педагогічних проблем. Вони часто не мотивовані до змін, творчої роботи чи активного вдосконалення, а їхня пізнавальна та професійна діяльність є фрагментарною й ситуативною. З особистісних якостей, які потребують розвитку, відзначаються: впевненість, цілеспрямованість, відповідальність, комунікабельність, уміння співпрацювати в команді, контроль над емоціями, розуміння потреб інших, конкурентоспроможність. Такі вчителі мають низький рівень готовності до ефективної взаємодії, обмежені психолого-педагогічні компетенції та недостатню схильність до самоосвіти і професійного самовдосконалення.

Нами здійснено більш детальний аналіз зазначених критеріїв крізь призму виокремлених показників. Показниками *спонукально-аксіологічного критерію* обрано: *мотиваційна спрямованість* та *гуманістична спрямованість*. *Знаннево-емпатійний* критерій виявляється через такі показники вияву, як: *компетентність педагогічного партнерства* та *емоційно-етичну компетентність*. Показниками вияву *практико-коригувального критерію* є: *здатність до міжособистісної ефективної взаємодії* та *здатність до рефлексії і коригування саморозвитку*.

Отже, у ракурсі вище зазначеного можемо стверджувати, що вчитель початкової школи, який готовий до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти, повинен мати: сформовану мотиваційну спрямованість та гуманістичну спрямованість; компетентність педагогічного партнерства та емоційно-етичну компетентність; здатність до

міжособистісної ефективної взаємодії та здатність до рефлексії і коригування саморозвитку.

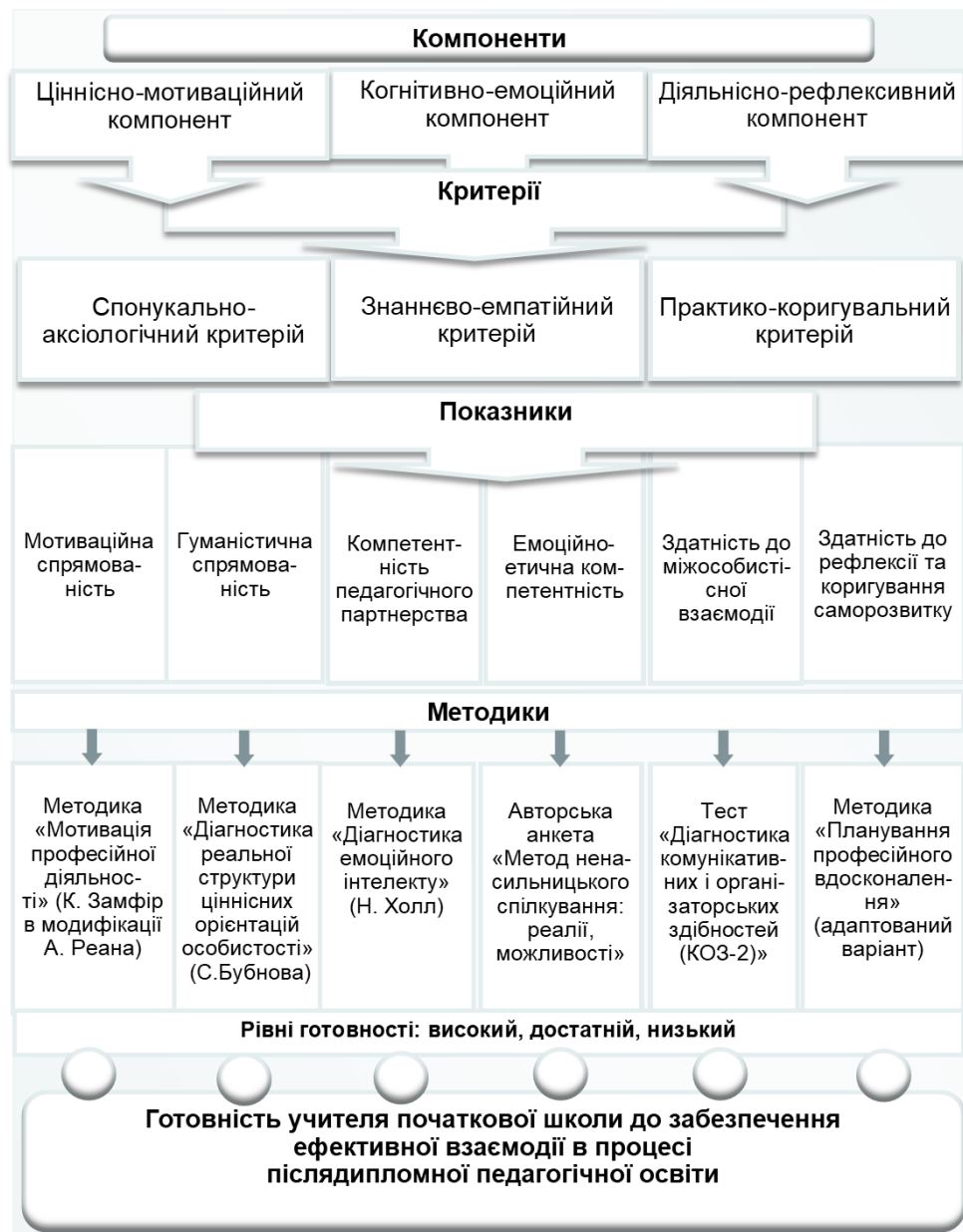
Алгоритм формування готовності вчителів початкової школи до ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти представлений на рис. 2.1.

Далі наше дослідження спрямовуємо на визначення кількісних та якісних змін у показниках компонентів готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти, використовуючи комплекс діагностувальних методик.

Важливо зазначити, що вибір методик залежить від багатьох факторів, таких як: цілі дослідження, наявні ресурси, кількість учасників; для отримання повної картини готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії необхідно оцінювати всі компоненти.

З метою виявлення рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти відповідно до спонукально-аксіологічного критерію та показників вияву (мотиваційна спрямованість і гуманістична спрямованість) використовуємо такі методики: методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір в модифікації А. Реана), за допомогою якої визначаються як особистісно-професійні, так і загальнолюдські цінності, що становлять основу формування готовності вчителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу; методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С. Бубнова), вивчення реалізації ціннісних орієнтацій особистості в реальних умовах життєдіяльності (Додаток Б 2, Б 3).

Для виявлення рівня сформованості когнітивно-емоційного компонента готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти відповідно до знаннєво-емпатійного критерію та показників вияву (компетентність педагогічного



*Рис. 2.1 Алгоритм формування готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти*

партнерства і емоційно-етична компетентність), використовуємо такі методики: «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл), яка дає можливість оцінити рівень емоційного інтелекту, призначена для виявлення здібності особистості розуміти відносини та репрезентується в емоціях, здатності керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень; авторська анкета «Метод ненасильницького спілкування: реалії, можливості», що дозволяє оцінити готовність учителів початкової школи до забезпечення

ефективної взаємодії, потенціал та потреби вчителів початкової школи щодо розвитку емоційно-етичних навичок та використання методу ненасильницького спілкування (Додаток Б 4, Б 5).

З метою виявлення рівня сформованості діяльнісно-рефлексивного компонента готовності учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти відповідно до практико-коригувального критерію та показників вияву (здатність до міжособистісної взаємодії та здатність до рефлексії і коригування саморозвитку), використовуємо такі методики: тест «Діагностика комунікативних і організаторських здібностей (КОЗ-2)»; методика «Планування професійного вдосконалення», дає можливість побачити сильні та слабкі сторони компетентностей вчителів початкової школи (Додаток Б6, Б7).

Таким чином, вважаємо, що запропонована сукупність методик, яка включає анкетування, тестування та аналіз продуктів педагогічної діяльності, дозволяє визначити рівень готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти за такими компонентами: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-емоційний та діяльнісно-рефлексивний. Вибір цих методик зумовлений їхньою високою валідністю та надійністю для оцінки різних аспектів досліджуваного феномену.

Виокремлені критерії (спонукально-аксіологічний, знаннєво-емпатійний, практико-коригувальний), а також показники їх вияву й рівневі характеристики стали основою для подальшого проведення експериментального дослідження, і зокрема, обґрунтування педагогічних умов формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти.

## **2.2. Обґрунтування педагогічних умов формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти**

Реалізація завдань дисертаційного дослідження потребує обґрунтування педагогічних умов, позаяк їх чітка продуманість і визначеність можуть допомогти досягти бажаних результатів і сприяти підвищенню якості освітнього процесу в дискурсі формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти. А відтак, схарактеризуємо поняття «педагогічні умови» та, насамперед, поняття «умова».

У Тлумачному словнику української мови зазначено, що: «умова – це необхідна обставина, що сприяє утворенню, здійсненню чого-небудь, або ж особливість реальної дійсності, за якої відбувається що-небудь» (Бусел, 2009, с. 1506).

Знаходимо трактування аналізованого поняття й у філософському енциклопедичному словнику, де: «умова – це те, від чого залежить дещо інше (зумовлене); суттєвий компонент об'єктів, за необхідної наявності якого існує дане явище» (Шинкарук, 2002, с. 707).

Предметне поле нашого дослідження лежить у площині педагогічних наук, що зумовлює необхідність поглибленого аналізу поняття «педагогічні умови» та звернення до авторитетних педагогічних джерел. За визначенням, наведеним у словнику-довіднику з професійної педагогіки, педагогічні умови розуміються як сукупність обставин, що сприяють забезпеченню цілісного, продуктивного педагогічного процесу підготовки фахівців. Цей процес характеризується активною участю як окремої особистості, так і групи людей (Гончаренко, 2000).

У словнику-довіднику з професійної педагогіки під редакцією А. Семенової поняття «педагогічні умови» розкривається через поняття «умови педагогічні», при цьому «умова» (condition) характеризується як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно



впливає на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей (за З. Курлянд) (Семенова, 2006).

У вище зазначеному словнику-довіднику: «умови педагогічні» (Pedagogical conditions) – це обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей (за В. Стасюк) (Семенова, 2006).

Термінологічний словник пропонує таке трактування: «за визначеннями вчених, педагогічні умови – це сукупність специфічних взаємопов'язаних факторів, необхідних для здійснення системного педагогічного впливу для досягнення педагогічної мети (Г. Бакуменко, Н. Дусь); різноманіття об'єктивного світу відносно предмета, тобто середовище, в якому цей процес формується та існує (І. Зязюн, В. Кулешова); сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх чинників, які впливають на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, а також розвиток особистості (В. Полонський).

Акцентується на тому, що в сучасних дослідженнях поняття «умова» використовується для характеристики педагогічної системи. При визначенні напрямів розвитку педагогічної системи важливу роль відіграє врахування просторових умов, в яких існує педагогічна система, тому що її функціонування зумовлюється специфікою навчального закладу, конкретного педагогічного середовища, рівнем кваліфікації необхідних педагогічних кадрів, ступенем оснащення освітнього процесу тощо. (Термінологічний словник, 2022).

К. Гоцуляк, визначаючи педагогічні умови, відзначає, що процес навчання у системі післядипломної освіти заснований на певних закономірностях, які зумовлюють послідовність досягнення визначеної мети; уможливають ефективне управління процесом навчально-пізнавальної діяльності вчителя початкових класів на основі передбачення її результатів;

дають підстави для оптимізації змісту, форм і методів підготовки вчителя початкових класів (Гоцуляк, 2018).

На думку В. Дідух, «педагогічні умови» – це «складне поняття, що поєднує зовнішні та внутрішні елементи. Зовнішні елементи – це ті, які сприяють формуванню процесуальної складової, внутрішні забезпечують опосередкований вплив на розвиток особистості майбутнього фахівця. При цьому, зауважує дослідник, правильно вибрані педагогічні умови забезпечують ефективність освітнього процесу (Дідух, 2021).

У площині формування професійно-педагогічного підприємництва Н. Кінах цілком слушно зауважує, що при «визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов необхідно враховувати функції планування, організації, мотивації, цілеспрямованості, когнітивного інтелекту (Кінах, 2022).

Аналіз досліджень щодо педагогічних умов, дозволяє виокремити ключові положення, які сприяють більш глибокому розумінню цього поняття в контексті формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти.

Поняття «педагогічні умови» є багатовимірним і поєднує в собі зовнішні та внутрішні компоненти, які взаємодіють для забезпечення ефективності досліджуваного процесу. Зовнішні елементи визначають об'єктивні обставини, які сприяють формуванню процесуальної складової освітнього середовища. До них належать організаційно-методичні, технологічні та соціокультурні чинники, що забезпечують структурованість і логіку професійної підготовки. Внутрішні елементи забезпечують опосередкований вплив на розвиток особистості вчителя початкової школи, формуючи професійно важливі якості, настанови й готовність до рефлексії, самовдосконалення та активної педагогічної діяльності.

К. Гоцуляк серед педагогічних умов визначає: активізацію мотивації вчителя початкових класів до проблеми; удосконалення змістового компонента післядипломного педагогічного процесу з метою розширення

наукових уявлень вчителя щодо певного дискурсу; використання тренінгових технологій стосовно реалізації проблеми. (Гоцуляк, 2018).

Отже, складовими педагогічного процесу є педагогічні умови, які є системотвірними чинниками, що визначають цілісність та результативність формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти, враховуючи індивідуальні та професійні потреби педагогів, стимулюючи розвиток професійних компетентностей, мотивації та адаптації до інноваційних змін.

З урахуванням вищевикладених наукових позицій ми виокремлюємо такі педагогічні умови формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти:

- *створення мотиваційного середовища для стимулювання вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії;*
- *оптимізація науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії;*
- *актуалізація особистісно-професійного потенціалу вчителя початкової школи до ефективної взаємодії засобами інтеракції.*

Розглянемо детальніше та обґрунтуємо зазначені вище педагогічні умови. На нашу думку, перша умова – *створення мотиваційного середовища для стимулювання вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії* є надзвичайно важливою. Ми виходимо з того, що за теорією самодетермінації (Дісі, Раян) кожна людина має природжену потребу в компетентності (обізнаності), автономії та соціальній взаємодії. Стосовно мотивації Е. Дісі та Р. Раян зазначають, що вона завжди пов'язана з енергією, спрямованістю діяльності, з наполегливістю щодо її здійснення та досягнення поставлених цілей, тобто з усіма аспектами ініціації та реалізації намірів (Тадесва, 2012). «Порівняння людей, чия мотивація є автентичною, тобто самостійно сформованою чи беззастережно прийнятою, з тими, кого

спонукають до дії ззовні, зазвичай, виявляє, що перші мають більше інтересу, емоційної жвавості та довірливості, що, відповідно, веде як до розкріпачення діяльності, цілеспрямованості та креативності, так і до підвищення життєздатності, до самоповаги та загального психологічного благополуччя». Т. Тадеєва зауважує: «базовою потребою вважається така спонука (енергізуючий стан), задоволення якої веде до фізичного здоров'я і психологічного благополуччя, а незадоволення – до патології та хворобливих психологічних станів (Тадєєва, 2012).

Створення мотиваційного середовища задовольняє потреби в обізнаності, самостійності, соціальній взаємодії, що, в свою чергу, підвищує рівень залученості та мотивації до навчання. Мотиваційне середовище стимулює активну участь вчителя початкової школи в процесі навчання, що сприяє глибшому розумінню матеріалу як підґрунтя ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу, обміну досвідом і розвитку професійних компетентностей, адже люди навчаються один в одного, спостерігаючи за іншими і беручи участь у спільній діяльності.

О. Варецька, визначаючи мотиви, що спонукають дорослих учитися, підкреслює їх інтегративний характер. Серед мотивів автор виокремлює соціальні (підвищення соціального статусу), матеріальні (дозволяють освоїти нові професії, підвищити заробітну плату), внутрішні (є стабілізуючим чинником для особистості), страхувальні (додають конкурентоздатності), самостверджувальні (саморозвиток, отримання визнання), дозвільні (задоволення від цікавого спілкування тощо) (Варецька, 2015).

Зазначимо, процес підвищення кваліфікації тісно пов'язаний із професійною діяльністю вчителів, що зумовлює вплив мотивів трудової діяльності на мотивацію до навчання, зокрема, в процесі післядипломної педагогічної освіти. Серед таких мотивів можна виділити: *соціальні мотиви*, що базуються на усвідомленій необхідності бути корисним суспільству, виконуючи важливу професійну місію; *матеріальні стимули*, пов'язані з підвищенням заробітної плати, прагненням забезпечити себе та свою сім'ю

фінансовою стабільністю; *мотивація особистісного розвитку*, яка включає задоволення потреб у самоактуалізації, самовираженні та самореалізації через вдосконалення професійних компетентностей. Таким чином, урахування цих мотивів у процесі організації підвищення кваліфікації не лише створює мотиваційне середовище, яке задовольняє ці потреби, а й сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу та залученості до нього вчителів початкової школи.

Мотиваційна система вчителя початкової школи, як і будь-якої дорослої людини, є багатокомпонентною і включає як зовнішні, так і внутрішні мотиви. Визначення домінантних мотивів, які найбільш суттєво впливають на активність учителя в процесі навчання, є складним завданням, оскільки мотиви змінюються залежно від конкретної ситуації, етапу професійної кар'єри, життєвих та професійних інтересів.

У рамках курсів підвищення кваліфікації використання викладачами / методистами механізмів формування мотивації, зокрема таких, як мотиваційне переключення, об'єктивація потреб, трансформація мотиву у мету, мотиваційна саморегуляція, переведення зовнішніх мотивів у внутрішні та емоційний вплив, дозволяє коригувати мотиваційну спрямованість педагогів. Це сприяє формуванню ціннісного ставлення вчителів початкової школи до ефективної професійної взаємодії.

Стимулювання позитивної мотивації формування готовності вчителя початкових класів до ефективної взаємодії залежить від організації освітнього процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти. Це передбачає впровадження партнерських підходів, які забезпечують перерозподіл функцій між викладачами або методистами та здобувачами освіти. При цьому акцент зміщується від традиційного підходу «влада над» до сучасного підходу «влада разом із», що сприяє створенню продуктивного освітнього середовища та ефективній взаємодії учасників освітнього процесу.

Організація освітнього процесу на основі проблемного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, із акцентом на вирішення актуальних

професійних завдань, сприяє формуванню зацікавленого ставлення педагогів до змісту забезпечення ефективної взаємодії. Це, безумовно, підвищує значущість розвитку емоційного інтелекту та емпатії в освітньому середовищі, зокрема в контексті застосування методу ненасильницького спілкування (ННС) М. Розенберга. При цьому особливу увагу слід звернути на роль емоції інтересу, яка є ключовим мотиваційним чинником, що активізує процеси сприйняття, уваги та пізнання. Інтерес стає рушієм професійного розвитку вчителів, сприяючи їхній залученості до освітнього процесу й ефективному освоєнню нових знань і підходів.

На нашу думку, саме інтерес є ключовим мотиватором для вчителів початкової школи у процесі забезпечення ефективної взаємодії, опанування методу ненасильницького спілкування. Він сприяє залученню педагогів до спільної діяльності з усіма учасниками освітнього процесу через тренінги, осмислення та моделювання проблемних педагогічних ситуацій, участь у групових дискусіях, рольових іграх, роботу в малих групах, розбір практичних кейсів, проекти, які дозволяють вчителям застосовувати нові знання на практиці через виконання творчих завдань, проведення майстер-класів, використання сучасних технологій навчання, інтерактивної взаємодії тощо.

Такий підхід до організації освітньої діяльності сприяє глибшому усвідомленню вчителями початкової школи значущості гуманістичної та ціннісної орієнтації в їхньому професійному та особистісному житті. У результаті формується позитивна мотивація та ціннісне ставлення до забезпечення ефективної взаємодії, що проявляється як під час підвищення кваліфікації, так і в міжкурсовий період.

Зазначимо, при створенні мотиваційного середовища важливими є такі аспекти: учителі мають чітко розуміти мету навчання і бачити, як отримані знання можуть бути застосовані на практиці; залученість вчителів до активної участі в освітньому процесі інтерактивними засобами роботи; створення умов для взаємодії і співпраці між учасниками, обміну досвідом та ідеями; створення атмосфери довіри і підтримки, де вчителі відчують

себе комфортно і безпечно, де кожен відчувається почутим і зрозумілим; (сприяння відкритому спілкуванню між усіма учасниками освітнього процесу); врахування індивідуальних потреб і особливостей кожного вчителя; регулярний зворотний зв'язок щодо запитів, досягнень і прогресу кожного учасника.

Отже, створення мотиваційного середовища для стимулювання вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії є ключовим фактором успішного підвищення кваліфікації, формування у вчителів початкової школи готовності до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти.

Друга педагогічна умова – *оптимізація науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії* – є не менш важливою за попередню. У контексті підвищення кваліфікації вчителів початкової школи, когнітивно-емоційний компонент стосується як розумових процесів (аналіз, синтез, узагальнення), так і емоційного інтелекту. Оптимізація науково-методичного супроводу передбачає створення таких умов, які б максимально сприяли розвитку когнітивних, пізнавальних, емоційних складових вчителів початкової школи у процесі підвищення кваліфікації в умовах післядипломної педагогічної освіти в контексті їхньої готовності до забезпечення ефективної взаємодії.

Сучасна освіта вимагає від вчителів початкової школи постійного професійного розвитку. Науково-методичний супровід у процесі післядипломної педагогічної освіти допомагає вчителям орієнтуватися в нових педагогічних технологіях, освітніх програмах і забезпечує теоретичну базу для їхньої практичної діяльності. Чинні нормативно-правові документи містять підґрунтя для розвитку компетентнісного навчання.

У Законі «Про освіту» поняття «компетентність» визначено як «динамічна комбінація знань, умінь і навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно

соціалізуватися, провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність» (Закон «Про освіту», 2017).

Концепцією «Нова українська школа» визначено низку компетентностей, серед яких: соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку і самоосвіти, продуктивної творчої діяльності, що корелюють із показниками знаннево-емпатійного критерію когнітивно-емоційного компоненту – *компетентність педагогічного партнерства та емоційно-етична компетентність*.

Зазначимо, у статті 59 Закону України «Про освіту» (розділ VII): «професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного навчання. Заклади освіти, в яких працюють педагогічні та науково-педагогічні працівники, сприяють їхньому професійному розвитку та підвищенні кваліфікації» (Закон «Про освіту», 2017).

Загально-педагогічними принципами підвищення кваліфікації є принципи: гуманізації та демократизації, цілісності та системності, наступності й неперервності, інтеграції науки і практики, інноваційності (Наказ МОН від 02.08.2018 р. № 848).

Питання теорії і методології педагогічної інноватики вивчали І. Бех, І. Гавриш, С. Гончаренко, В. Кремень, С. Мартиненко, О. Савченко та інші, упровадження інноваційних педагогічних технологій (Л. Буркова, О. Пехота, О. Пометун та інші), формування готовності педагогів до інноваційної діяльності (Т. Гришина, О. Козлова, І. Дичківська, О. Мариновська та інші).

Варто зазначити, що оптимізація науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти включає врахування низки значущих, на наш погляд, аспектів: індивідуальний підхід (кожен учитель має свої сильні та слабкі позиції, тому оптимізований науково-методичний супровід дозволяє враховувати індивідуальні потреби та темпи



навчання кожного педагога); мотиваційний підхід (ефективність навчання залежить від мотивації; чітко визначені цілі навчання, актуальні теми, інтерактивні методи навчання та позитивний зворотний зв'язок сприяють підвищенню мотивації вчителів); взаємозв'язок теорії з практикою (важливо, щоб теоретичні знання, отримані під час підвищення кваліфікації, могли бути застосовані на практиці, тому науково-методичний супровід має включати практичні завдання, кейси, моделювання навчальних ситуацій тощо); під час підвищення кваліфікації важливо створити атмосферу довіри, взаєморозуміння та підтримки, що сприяє активному обміну досвідом, виникненню нових ідей та підвищенню самооцінки вчителів).

При оптимізації науково-методичного супроводу потрібно враховувати професійні інтереси, досвід та потреби кожного вчителя; використовувати різноманітні форми навчання (інтерактивні лекції, семінари з елементами тренінгу, практикуми, майстер-класи, онлайн-курси, очні курси, вебінари, віртуальні освітні студії, онлайн-зустрічі, ресурсні зустрічі тощо); застосовувати інтерактивні методи навчання (дискусії, дебати, мозкові штурми для пошуку ефективних рішень у комунікації, групові роботи, практичні кейси, проєктна діяльність тощо); здійснювати дослідження наукової літератури, розробляти власні методичні матеріали, освітні програми; організовувати менторські групи (створення пар «досвідчений учитель – молодий вчитель»); постійно і систематично здійснювати зворотній зв'язок, регулярно обговорювати труднощі та успіхи.

На нашу думку, процес формування компетентностей педагогічного партнерства та емоційно-етичної буде ефективним при проведенні командних тренінгів, що сприяють розвитку комунікативних навичок, емоційного інтелекту, творчих здібностей та вмінню працювати в команді, аргументувати власну думку і слухати інших; рольових ігор, що допомагають відпрацювати різні педагогічні ситуації, розвивають емпатію та гнучкість мислення; майстер-класів з демонстрацією практичних навичок, що дозволяє вчителям побачити як застосовувати нові методики, прийоми, що сприяє обміну

досвідом; розгляді практичних кейсів, що стимулюють аналітичне мислення, прийняття рішень і розвивають критичне мислення; організації студій педагогічної майстерності, що дозволяють детально вивчити теоретичні основи та практичні аспекти обраної теми; організації онлайн-курсів, вебінарів, дистанційних курсів, що забезпечує гнучкий формат, дозволяє вчителям навчатися у зручній для них час та покриває широкий спектр педагогічних питань. Зазначимо, що проведення традиційних семінарів, практикумів теж сприяє обміну досвідом, колективному вирішенню професійних проблем, дозволяє бути в курсі останніх тенденцій в освіті.

У формуванні готовності вчителя початкової школи до ефективної взаємодії особливої уваги заслуговують комунікативні тренінги, що передбачають розвиток навичок міжособистісного спілкування, ефективної взаємодії та емоційної гнучкості, обізнаність та володіння методом ненасильницького спілкування.

Основні компоненти комунікативних тренінгів можна розділити на кілька ключових блоків:

1. Формування ефективної комунікації (розуміння комунікації, вивчення моделей комунікації (вербальна, невербальна, паравербальна, альтернативна і додаткова комунікація), типи комунікативної поведінки (асертивна, пасивна, агресивна), практика вираження власної думки без порушення прав інших; комунікативні бар'єри (вивчення причин непорозумінь, насильницькі форми спілкування; вправи для подолання цих бар'єрів тощо);

2. Розвиток навичок активного слухання (техніки слухання, підтримка зорового контакту); використання підтверджень («Так», «Я розумію» використовуючи при цьому міміку та жести), повторення думок співрозмовника своїми словами, формулювання уточнюючих запитань, робота зі зворотним зв'язком;

3. Вивчення невербальної комунікації (розпізнавання невербальних сигналів (мови тіла, жестів, міміки), вправи на розуміння емоцій через спостереження, управління власною невербальною поведінкою (контроль

голосу, інтонації, постави), використання засобів альтернативної та додаткової комунікації;

4. Розвиток емпатії (вправи на розуміння емоцій (уявлення себе на місці співрозмовника), розпізнавання власних емоцій та потреб, коригування емоцій, ігрові ситуації для розвитку чутливості до емоцій, техніки емпатійного слухання (як відобразити емоції співрозмовника та створювати атмосферу довіри);

5. Навички вирішення конфліктів через метод ненасильницького спілкування (прийоми запобігання конфліктам, вивчення деструктивних моделей поведінки, як уникати ескалації напруги, техніки переговорів, вправи на пошук компромісу, стратегії «win-win» (виграш-виграш), як конструктивно реагувати на критику, вправи на стриманість і аргументацію);

6. Розвиток соціальних навичок (як настановляти і підтримувати довірливі стосунки, практика встановлення контакту через компліменти, підтримку, вдячність; тренування групової комунікації, командні вправи для налагодження взаємодії);

7. Використання сучасних технологій (дистанційна комунікація, етика та правила онлайн-спілкування; використання відеоконференцій та чатів для ефективної взаємодії, фіртуального простору, онлайн-платформ, розуміння комунікації через соціальні мережі).

Метою таких тренінгів є: виявлення сильних і слабких сторін навичок спілкування, розвиток навичок продуктивного спілкування, підвищення рівня самосвідомості у спілкуванні, покращення вміння слухати та відповідати конструктивно, ефективне вирішення конфліктних ситуацій, підвищення рівня взаємодії в команді та особистих стосунках, налагодження міжособистісної взаємодії.

Сучасні тенденції в освіті визначаються не лише інноваційними методиками навчання, а й турботою про кожного учасника освітнього процесу незалежно від його індивідуальних особливостей чи особливих освітніх потреб. Однією з ключових складових цієї турботи є питання безбар'єрності в

освіті, що визначаються Національною стратегією зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (2021). У Національній стратегії в напрямку «Освітня безбар'єрність» зазначається проблема «недостатнього рівня підготовки педагогічних працівників, зокрема щодо володіння засобами альтернативної комунікації» (Національна стратегія, 2021).

Нами укладено методичні рекомендації «Безбар'єрність в освіті: використання засобів альтернативної і додаткової комунікації». Мета укладених матеріалів полягає в інформуванні та наданні вчителям інструментів та стратегій для ефективного впровадження засобів альтернативної та додаткової комунікації в освітній процес. Дані рекомендації спрямовані на створення освітнього середовища, яке б ураховувало різні комунікативні особливості учнів, сприяло їхньому взаєморозумінню та розвитку, налагодженню ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

Безумовно, одним із найефективніших методів взаємодії з дітьми є гра, що в легкій та доступній формі сприяє розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, формуванню навичок спілкування, самообслуговування, взаємодії в соціумі. У Новій українській школі активно впроваджуються ігрові методи спрямовані на розвиток ключових умінь у здобувачів початкової школи, таких як: уміння працювати в команді, поважати вибір іншого, вміння вирішувати проблемні завдання, генерувати ідеї тощо.

У Білій книзі «Навчання через гру та діяльнісний підхід: огляд доказів» акцентується: «Рання соціальна взаємодія може сприяти розвитку гнучкості, що є надзвичайно необхідною для того, щоб долати виклики у майбутньому». Автори зробили висновок, що кількість наукових доказів щодо важливості навчання через гру постійно зростає; навчання через гру є чимось більшим, ніж просто приємний досвід; ця взаємодія зі світом в ігровий спосіб є важливою задля створення фундаменту для подальшого навчання впродовж усього життя. Поза межами раннього дитячого віку навчання через гру також

виявляється ефективною методикою викладання у XXI столітті (Біла книга, 2017).

Із метою підтримки освітнього процесу командою the LEGO Foundation в Україні розроблено методичні матеріали для 1-4 класів. Запропоновані ідеї спрямовані на розвиток наскрізних умінь та формування ключових компетентностей у здобувачів початкової школи відповідно до Державного стандарту початкової освіти та концептуальних засад Нової української школи. Учителі початкової школи пройшли підвищення кваліфікації «Навчання через гру» за сприяння the LEGO Foundation.

В умовах війни особливої популярності серед українського вчительства початкової школи набуває іграшка Хібукі (автор – Дафна Шерон, Ізраїль), заняття з якою, на думку експертів, сприятимуть розвитку м'яких навичок, зокрема, умінню комунікувати та працювати в команді; навчання співпереживати собі та іншим, креативності та критичному мисленню. Ефективною є модель поєднання потенціалу двох інструментів (соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН) і Хібукі-терапії) задля стабілізації дитини під час освітнього процесу й зменшення симптомів стресу та травми.

Взаємодіючи з Хібукі, дитина переносить на іграшку свої переживання і страхи та, говорячи від імені собачки, насправді проживає власний досвід, не замикається на своїй проблемі, розповідає про власні переживання та почуття. У дитини формується досвід розуміння свого стану та потреб, піклування про себе через Хібукі (Шарон-Максимов, Єфімцева, Сищук, 2023).

На нашу думку, ефективною інтерактивною формою навчання вчителів початкових класів на курсах підвищення кваліфікації є дискусія – форма колективного обговорення, мета якого – виявити істину або знайти правильний розв'язок порушеного питання через висловлення власних міркувань та зіставлення поглядів опонентів на проблему.

Уважаємо, універсальним, домінуючим у професійній діяльності вчителя має бути метод ненасильницького спілкування (ННС), оскільки, на нашу думку, налагодження міжособистісної комунікації учасників освітнього

процесу на засадах ненасильницького спілкування зменшує агресію, допомагає розв'язувати конфлікти, сприяє створенню атмосфери співпереживання і взаємопідтримки – одне із ключових завдань учителя початкової школи в контексті проблеми забезпечення ефективної взаємодії.

У процесі реалізації методу ННС педагоги мають враховувати емоційні потреби учнів, що сприяє створенню безпечного середовища, де кожен відчуває підтримку, а також, формувати навички емпатії, взаємоповаги та здатності працювати в команді, – важливі для успішної комунікації та взаємодії.

Важливо комбінувати різні методи, прийоми, інструменти, які доповнюють один одного. Використання такого комплексного підходу дозволить сформувати у вчителів початкової школи високий рівень обізнаності та як наслідок – готовності до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти. Підтвердженням цьому є крилата фраза Людвіга Больцмана «Немає нічого практичнішого, ніж хороша теорія».

Зауважимо, використання комплексного підходу на заняттях в процесі післядипломної педагогічної освіти потребує від викладача ретельної підготовки: опрацювати і продумати матеріал; старанно спланувати заняття: визначити хронометраж, ролі учасників, підготувати питання та можливі відповіді, розробити критерії оцінки ефективності заняття, мотивації вчителів до навчання через добір найцікавіших ситуацій та проблем, а також оголосити очікувані результати (цілі) заняття; передбачити різноманітні методи для привернення уваги учасників підвищення кваліфікації, налаштування їх на роботу, підтримання необхідної дисципліни в аудиторії (для цього можуть бути корисні різні розминкові вправи, письмовий розподіл ролей у групах тощо.)

Отже, *оптимізація науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії* є важливою педагогічною умовою для розвитку як когнітивних, так і

емоційних компонентів професійної компетентності педагогів у площині порушеної проблеми.

Третьою педагогічною умовою є *актуалізація особистісно-професійного потенціалу вчителя початкової школи до ефективної взаємодії засобами інтеракції*.

Реалізацію цієї педагогічної умови вбачаємо через потенціал інтерактивних технологій, провідна ознака яких полягає у словах китайського філософа Конфуція, який понад 2,5 тис. років тому сказав: «Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу і чую, я трохи пам'ятаю. Те, що я чую, бачу й обговорюю, я починаю розуміти. Коли я чую, бачу, обговорюю і роблю, я набуваю знань і навичок. Коли я передаю знання іншим – Я стаю майстром».

Н. Волкова зауважує на ефективності інтерактивних форм навчання, зокрема, акцентування уваги на інтерактивних технологіях навчання, на думку вченої, зумовлене сучасними вимогами щодо необхідності трансформації освітнього процесу у співнавчання, взаємонавчання, де студент і викладач рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання. Науковиця акцентує: «Термін «інтерактивна педагогіка», або «інтерактивне навчання» (від англ. interact: inter, – взаємний, act – діяти) введено у науковий обіг Г. Фріцем (1975 р.). Отже, *інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу*» (Волкова, 2018).

Ми солідарні з думкою Н. Волкової, що інтерактивність передбачає: діалогічність, висвітлення та аналіз кожної проблеми під різним кутом зору, відмову від стереотипу та шаблону (множинність логіки); наявність «незавершеності» як природної властивості пізнання; зміну традиційної активності викладача активністю студентів /слухачів, спрямування їх на самостійний пошук інформації (відкритість до перетворень, доповнень), обмін знаннями, діями, формування навичок роботи з науково-педагогічною літературою; взаємодію мікрогрупи, аудиторії, віртуального партнера (Волкова, 2018).

Конструктивною вважаємо позицію вченої щодо виокремлення таких інтерактивних технологій: діалогічно-дискусійні технології навчання,

технології аналізу ситуацій, ігрові технології навчання, технології навчання у співробітництві, технологія тренінгу, технології фасилітаційного навчання, інформаційно-комунікаційні технології / гейміфікація.

Зазначимо, сучасні виклики та запити суспільства у контексті підвищення якості освіти зумовлені швидкими технологічними змінами, необхідністю адаптації до динамічних умов життя та переходом до особистісно орієнтованої моделі навчання. Ці зміни визначають нові вимоги до ролі педагога. У сучасних умовах він вже не просто передає знання, а виконує функції фасилітатора, коуча, модератора та наставника. Педагог має володіти широким спектром компетенцій, які дозволяють йому створювати атмосферу довіри та співпраці – ключову умову для розвитку особистості учня, що потребує постійного вдосконалення знань і навичок педагога, щоб відповідати потребам сучасної освіти.

Зауважимо, наш практичний досвід показує, що для забезпечення ефективної взаємодії вчителю початкової школи важливо: уміти чітко й доступно доносити інформацію; використовувати різноманітні методи та форми навчання, враховуючи індивідуальні особливості розвитку здобувачів освіти; заохочувати активність та самостійність учнів; створювати атмосферу довіри, поваги і взаєморозуміння; вміти слухати та чути думки учня, батьків, колег; уміти розпізнавати і контролювати власні почуття, потреби та інших; бути відкритим до змін та інновацій; постійно вдосконалювати свої педагогічні знання і вміння. При дотриманні зазначених умінь та навичок учитель може значно підвищити ефективність освітнього процесу, а також сприяти розвитку особистості кожного учня.

Автори книги «Клас без провини: інструменти для розв'язування конфліктів і сприяння розвитку міжособистісного інтелекту» (С. Гарт, В. Кіндл Годсон) виділяють здібності або «Сили» (розуміємо – сильні сторони) учителя: сила досягання спокійної пильності; сила знати, що вам потрібно; сила знаходити способи задовольняти потреби; сила читати почуття; сила спостерігати; сила слухати; сила орієнтуватися в зоні провини; сила



співпрацювати задля вирішення проблем і конфліктів; сила створювати Зону без провини, де б ви не були. Ці сили стосуються думок, почуттів, потреб, спостережень та ухвалення рішень, щоб ефективно взаємодіяти, уникати конфліктів та розв'язувати їх мирним шляхом (С. Гарт, В. К. Годсон, 2020).

Здатність до ефективної міжособистісної взаємодії забезпечується використанням інтерактивних форм роботи (дискусії, дебати, мозковий штурм, кейс-метод тощо), які розвивають навички співпраці, комунікації та емпатії; створенням середовища, де педагоги можуть вчитися враховувати думки інших, ефективно вирішувати конфлікти та приймати спільні рішення. Рефлексія дозволяє педагогам аналізувати результати своєї діяльності, уявляти альтернативні способи вирішення педагогічних завдань, усвідомлювати сильні та слабкі сторони власної професійної практики. Здатність до коригування саморозвитку досягається через постійне осмислення та уточнення професійних цілей, визначення шляхів вдосконалення педагогічних навичок, використання отриманого досвіду для розробки індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Практичні аспекти педагогічної умови щодо актуалізації особистісно-професійного потенціалу вчителя початкової школи до ефективної взаємодії засобами інтеракції можуть забезпечити групові методи: тренінги розвитку емоційного інтелекту, тематичні вправи для розвитку самосвідомості, самоконтролю, емпатії, соціальних навичок; інтерактивні методи (впровадження рольових ігор, дебатів, кейс-методу, які моделюють реальні професійні ситуації; рефлексивні техніки (використання коучингових запитань, самостійного аналізу діяльності через рефлексивні щоденники, питальники, SWOT-аналіз), індивідуальні коригувальні плани: спільна розробка з методистами планів професійного саморозвитку).

Розглянемо детальніше означені методи і техніки.

Ефективною інтерактивною ігровою технологією щодо формування здатності вчителя початкової школи до забезпечення міжособистісної взаємодії є рольова гра (практикуємо ще ділові, соціально-психологічні).

Використання рольових ігор забезпечує практичний аспект проблеми, адже обираються ситуації максимально наближені до реальних умов роботи вчителя; розвиток навичок рефлексії, тому що вчителі аналізують свої дії та їх вплив на інших учасників, педагоги тренують навичку зберігати емоційну стабільність у складних ситуаціях.

Рольова гра – це зміна власної поведінки, щоб взяти на себе певну роль, несвідомо виконувати соціальну роль або свідомо виконувати прийнятну роль. Рольова гра відкриває широкі можливості завдяки своїм унікальним характеристикам. Вона є ефективною моделлю спілкування, підсилює особистісну залученість учасників у процес взаємодії, сприяє розширенню асоціативного мислення, а також активно формує навички співробітництва та партнерства.

Н. Волкова зауважує: «Зважаючи на сучасні вимоги до освітнього процесу у виші, доцільно застосовувати різноманітні форми проведення рольових ігор. Доцільно застосовувати як індивідуальне, так і групове виконання ролей. Колективна форма роботи – одна з головних переваг таких навчальних занять» (Волкова, 2018).

Необхідним компонентом у забезпеченні ефективної взаємодії є позитивна підтримка (мотивуючі висловлювання, слова підтримки, конструктивна похвала тощо), яка сприяє створенню підтримуючої атмосфери. Наприклад, замість претензій чи критики вчитель може підбадьорити та запропонувати конструктивні ідеї чи поради.

Білл Ніколл, Міжнародний тренер, консультант, автор Програми розвитку стійкості у дітей та підлітків, співдиректор Центру консультування і навчання стійкості (Нью-Гемпшир, США) рекомендує педагогам використовувати три ключові групи повідомлень, щоб виховувати в дітях мислення зростання: висловлювання впевненості в тому, що дитина впорається («Ти впораєшся!», «Я в тебе вірю», «Я тобі довіряю», «Це непросте завдання, але я не сумніваюся, що ти знайдеш рішення», «Тримайся, у тебе все вдасться»); наголос на сильних сторонах, досягненнях («Дякую, мені / нам це

дуже допомогло!», «Було дуже мудро з твого боку...», «Мені би знадобилася твоя допомога з...», «Мені дуже подобається, як ти робиш...», «Мені дуже подобається / я дуже поважаю твоє...» (щось конкретне: почуття гумору, вміння співати, малювати, наполегливість тощо); визнання старань і поліпшень («Схоже, ти доклав / доклала до цього неабияких зусиль», «Схоже, ти добре все обдумала / обдумав», «Я бачу, ти робиш успіхи», «Глянь, скільки ти вже досягнула / досягнув» (щось конкретне, від учора до сьогодні) тощо). Б. Ніколл наполегливо зауважує, що позитивне підкріплення, зокрема похвала та визнання досягнень учнів (навіть незначних) підвищують їхню мотивацію та самооцінку (Ніколл, 2023).

Зазначимо, що ефективна взаємодія – це спланована і системна робота, де педагог чітко розуміє: про що необхідно говорити, у якому форматі доносити інформацію, як обрати правильний час, як отримати зворотний зв'язок, з ким спілкується. Тому практикуємо рольову гру «Мислення зростання», коли вчитель у ролі учня висловлюється стосовно своїх труднощів, а вчитель має надати йому переконливу підтримку, формуючи таким чином мислення зростання. Якщо у вчителя виникають труднощі, він може скористатися картками-підказками.

Про важливість уміння формувати «мислення зростання» наголошує І. Бех: «Ступінь духовно-морального розвитку зростаючої особистості може бути різним. Тож завдання вихователя полягає у тому, щоб підняти його якомога вище. Це ж вимагає створення найбільш сприятливих умов (і зовнішніх, і внутрішніх), коли вихованці стають у активну позицію і набувають індивідуально-особистісної спрямованості. У цілому ж лише те виховання матиме широкі горизонти, яке практично утверджуватиме свою культуру і духовну сутність (Бех, 2018).

Під час проведення рольових ігор доцільно застосовувати штучно створювані морально-педагогічні ситуації, спрямовані на формування культури вербальної і невербальної поведінки, тактовності, витримки, дисциплінованості, толерантності тощо (Волкова, 2018).

Розглянемо рефлексивний підхід, як один із сучасних інноваційних підходів, що при впровадженні в освітній процес закладів післядипломної педагогічної освіти, сприяє підготовці фахівців, здатних ефективно здійснювати, аналізувати, прогнозувати та проектувати педагогічну діяльність. Його реалізація здійснюється за допомогою сучасних методик і технологій, що розробляються в межах психолого-педагогічних досліджень та впроваджуються практиками-освітянами.

Уважаємо, рефлексивні технології, як особливий вид інноваційних педагогічних (освітніх) технологій, є перспективним інструментарієм педагогічної освіти. Вони забезпечують організацію освітнього процесу, спрямованого на смисловий розвиток учасників, стимулюють їхню мотивацію, сприяють індивідуальному вибору, а також створюють умови для самоорганізації, самоконтролю, самовиховання і саморозвитку особистості вчителя початкової школи.

Коучингові технології також є потужним інструментом для втілення основних принципів педагогіки партнерства, таких як: повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення, довіра у взаєминах, діалог і взаємодія, взаємоповага, розподілене лідерство, рівність сторін, добровільність у прийнятті зобов'язань та обов'язковість виконання домовленостей. Вони як і рольові ігри сприяють формуванню готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії.

Зазначимо, що впровадження технологій педагогічного коучингу значно підвищує ефективність різних форм освітньої діяльності, визначених Концепцією Нової української школи. Серед них: групова робота, рольові ігри, експериментальна діяльність, організація спостережень та реалізація проєктів (Концепція Нової української школи, 2016).

Використання коучингових технологій у процесі післядипломної педагогічної освіти сприяє формуванню активної та творчої особистості вчителя, а також розкриттю його лідерського потенціалу. Коучингові вміння

та навички, здобуті у процесі підвищення кваліфікації, стають важливим елементом професійної майстерності вчителів початкової школи.

Опанування коучингових підходів і технологій дає сучасному вчителю змогу глибше усвідомити свою роль як суб'єкта професійної діяльності та задовольнити потребу у постійному професійному самовдосконаленні протягом життя.

У процесі підвищення кваліфікації доцільно використовувати методи зі формування навичок емоційного інтелекту (ЕІ) через рефлексію (наприклад, ведення емоційного щоденника: записування ситуацій, які викликали емоційні реакції, аналіз причин і наслідків цих емоцій, рефлексія щодо способів реагування і пошук альтернативних підходів; метод «емоційного дзеркала»: оцінка власних емоцій через спостереження за собою, формулювання питань: «Що я зараз відчуваю? Чому це важливо? Як це впливає на мене та інших?»); рефлексивні практики після ситуацій, після конфлікту чи стресової події аналізуються: «Що викликало емоцію? Чи була моя реакція адекватною? Як я міг би реагувати по-іншому?» або «Як я підтримую мотивацію учнів до ефективної взаємодії? Чи відчуваю я задоволення від роботи, і що на це впливає? Чи допомагаю я створювати позитивний клімат у класі?» тощо).

У контексті діяльності вчителя початкової школи можна використовувати SWOT-аналіз для самооцінки та коригування професійної діяльності, планування кар'єрного зростання, виявлення нових методів та підходів у забезпеченні ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти.

Зауважимо, формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії – це тривалий процес, який вимагає системного і комплексного підходу, адже для досягнення бажаних результатів необхідно поєднувати різноманітні технології, методи і прийоми.

Актуалізація особистісно-професійного потенціалу вчителя початкової школи до ефективної взаємодії засобами інтеракції сприяє підвищенню рівня професійної взаємодії вчителів початкової школи, розвитку їхнього

лідерського потенціалу та здатності ефективно працювати в команді, усвідомленню необхідності постійного вдосконалення та реалізації професійного потенціалу.

Таким чином, у дискурсі формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти нами виокремлено такі педагогічні умови:

- *створення мотиваційного середовища для стимулювання вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії;*
- *оптимізація науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії;*
- *актуалізація особистісно-професійного потенціалу вчителя початкової школи до ефективної взаємодії засобами інтеракції.*

Обґрунтування та практична реалізація визначених педагогічних умов сприяють становленню професійно компетентних, адаптивних та інноваційно орієнтованих учителів початкової школи і розглядаються нами як домінанта моделі формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти.

### **2.3. Модель формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти**

Формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти розглядається як цілеспрямований та системний процес, що характеризується якісними та кількісними змінами рівня готовності педагогів, що відбуваються в спеціально створених педагогічних умовах післядипломної педагогічної освіти, результатом якого є досягнення необхідного рівня готовності. Для

візуалізації та аналізу зазначеного процесу використовуємо метод моделювання.

Питання моделювання професійної підготовки учителів у багатьох працях науковців є предметом дослідження: питання професійного розвитку (Н. Бібік, Л. Ващенко, Е. Віллегас-Раймерс, Л. Даниленко, В. Мадзігон, Ю. Сліпич та ін.), питання моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до взаємодії з учасниками освітнього процесу, співпраці та мобільності (І. Андрощук, В. Гриньова, В. Дідух, Р. Пріма та ін.), організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії з молодшими школярами (О. Ліннік, О. Митник та ін.), особливості взаємодії вчителя і учня (О. Кіліченко, О. Матвієнко та ін., підготовку вчителів у системі післядипломної освіти (Т. Гуркова, Н. Кінах, І. Тараріна, Т. Чернова та ін.).

Науковець Л. Ткач, здійснивши аналіз бібліографічної бази Національної наукової бібліотеки ім. В. Вернадського, зауважує, що з 2001 року в Україні захищено понад 250 дисертацій, присвячених питанням моделювання та розроблення моделей (Ткач, 2019). Це свідчить про зростаючу увагу наукової спільноти до методології моделювання як ефективного інструменту дослідження та оптимізації освітніх і соціальних процесів. Така тенденція підкреслює актуальність застосування моделювання у сфері педагогічної науки, зокрема для вдосконалення професійної підготовки вчителів і формування їхньої готовності до забезпечення ефективної взаємодії в освітньому середовищі.

На думку Л. Ткач, «моделювання як науковий метод постійно використовується у практиці педагогічних досліджень, оскільки це об'єктивна необхідність, пов'язана, з одного боку, з ускладненням професійної підготовки фахівців, зі стрімкою зміною змісту їх діяльності та вимог, що висуваються до неї, а з іншого – необхідністю системного усвідомлення та сприйняття професійних змін усієї системи підготовки фахівців в інформаційному суспільстві» (Ткач, 2019).

Отже, насамперед, уточнимо значення поняття «модель» і «моделювання».

Поняття «модель» (з французької мови *modele* – міра, зразок, норма; у перекладі з латині – образ, зменшений варіант, спрощений опис складного явища чи процесу) трактується як зразок, що відтворює, імітує будову та дію будь-якого об'єкта, а відтак, використовується для отримання нових знань про об'єкт (Бусел, 2004).

У філософському енциклопедичному словнику знаходимо таке пояснення: «Модель (від лат. *modus* – міра) – у загальному розумінні аналог (графік, схема, знакова система, структура) певного об'єкта (оригіналу), фрагмента реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо». Також у словнику зазначається: «Посідаючи істотне місце у потужному арсеналі наукових засобів, виконуючи описову, пояснювальну і евристичну функції, «модель» відіграє важливу роль у дослідженні різноманітних складних феноменів реальної дійсності (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 391).

У працях О. Дубасенюк зазначається, що модель як штучно створена система, служить для відображення з певною мірою точності ключових властивостей досліджуваного об'єкта-оригіналу. Її значення полягає в тому, що вона може замінювати оригінал у процесі дослідження, надаючи можливість отримувати інформацію про нього (Дубасенюк, 2008).

Модель є теоретичним взірцем-еталоном, водночас моделі є засобом існування знань, носієм знань, – це штучний елемент, який створюють для кращого пізнання системи (Дубасенюк, 2008).

На думку науковців О. Чернишова і Е. Соф'янца, у сучасній науці розрізняють поняття «модель», «моделювання», «модельне дослідження». Моделлю вважають відображення об'єкта, процес її створення – моделюванням, а використання в науці – модельним дослідженням і модельною практикою.



О. Дубасенюк вважає, що моделювання є невід'ємним аспектом у забезпеченні природної єдності навчання та наукових досліджень у педагогічному процесі. Він, спираючись на позиції В. Штоффа, зауважує, що під моделлю слід розуміти таку розумово реалізовану систему, яка, відображаючи та відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, щоб її вивчення дало нам нову інформацію про цей об'єкт. Модель – це своєрідна форма відображення, яка містить інформацію про об'єкт (Дубасенюк, 2008).

У дослідженні О. Матвієнко вказано, що «моделювання виступає засобом уявлення об'єкта, який ще не має реального втілення. Основні труднощі при моделюванні полягають у наступності всіх етапів формування моделі: від мети й мотивації підготовки вчителя (до чого й для чого) через зміст та організацію підготовки (хто, чому, як) – до контролю й оцінювання підготовки студента (яким є рівень його підготовки, чи досягнуто за допомогою змісту й організації мети)» (Матвієнко, 2010, с.151–153).

Т. Чернова зауважує, що В. Пікельна, досліджуючи методологічні основи моделювання в управлінні освітою, зробила такі висновки: процесу моделювання притаманний загальний характер, оскільки моделюється все (від простішого до складного); моделювання – це процес і метод пізнання, що забезпечує вивчення деяких загальних закономірностей, оскільки модель дозволяє пояснити накопичені факти навіть тоді, коли ще немає розробленої теорії; розвиток і вдосконалення теорії моделювання органічно пов'язані з подальшим розвитком теорії систем, тому що конструювання ідеалізованих об'єктів неможливе без усвідомлення того, що будь-яка система – модель; будь-яка модель – це система зі своєю структурою і своїми функціями – дослідницькою, навчальною, інтерпретуючою, прогностичною, критеріальною, психологічною, нормативною, систематизуючою; головними органами моделі є об'єктивна аналогія та максимальне наближення до відтворення оригіналу, що не заважає моделювати теорії, закони, гіпотези (все те, що має структуру) (Чернова, 2012).

Ю. Сліпич зауважує, що зарубіжні науковці, зокрема Е. Віллегас-Раймерс, поділяють моделі професійного розвитку педагогів на дві основні групи: моделі співробітництва організацій, моделі професійного розвитку педагогів у малих групах або індивідуальні. Представлений Е. Віллегас-Раймерс перелік чинних у світі моделей (наставництво, каскадна, рефлексивна модель, дослідження діяльності, модель розвитку навичок, саморозвиток, професійний розвиток, заснований на прикладі, проекти та ін.) професійного розвитку педагогів має великі можливості щодо комбінування різних моделей для найефективнішої реалізації у конкретній країні (зокрема в Україні), закладі освіти або окремим учителем, що, в свою чергу, має суттєвий позитивний вплив на загальну якість освіти у світі (Сліпич, 2011).

Отже, аналіз фундаментальних досліджень свідчить, що педагогічне моделювання формується, збагачується та розвивається через узагальнення освітньої практики, яка визначається як її актуальними потребами, так і наявними проблемами. Відтак, формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти неможливе без створення відповідної моделі, що водночас виконує роль мети, засобу й результату моделювання, відображаючи ціннісні характеристики об'єкта дослідження.

В контексті підвищення кваліфікації науковці О. Чернишов, Е. Соф'янц вважають, що післядипломна педагогічна освіта «передбачає насамперед розвиток мотиваційної сфери особистості, формування ієрархії її життєвих цінностей, удосконалення навичок самоосвіти протягом життя, вироблення потреби в самовдосконаленні та успішній професійній самореалізації тощо» і пропонують розроблення моделі неперервного професійного розвитку педагогів з урахуванням таких напрямків діяльності: створення оптимальних умов; формування у вчителів мотивації до самостійного вибору форм і змісту підвищення кваліфікації; забезпечення наступності в розвитку професіоналізму шляхом підвищення кваліфікації; організація мережевої взаємодії з методичними службами з метою задоволення практичних запитів

педагогів; урізноманітнення умов для створення індивідуальних освітніх траєкторій професійного розвитку педагогічних працівників відповідно до їхнього рівня підготовки; здійснення андрагогічної підготовки працівників інституту як освітньої організації; моніторингу якості освіти, зокрема підвищення кваліфікації педагогічних працівників (Чернишов, Соф'янц, 2011).

Підтримуємо думку О. Дубасенюк, що моделі повинні мати прогностичний характер, що передбачає врахування не тільки сучасних, але й майбутніх потреб суспільства та перспективні вимоги до підготовки нової генерації педагогів. Новий підхід означає, що в основу педагогічної роботи вчителя має бути закладена певна система цінностей, яка б мала демократичну спрямованість (Дубасенюк, 2008). У цьому контексті завдання післядипломної педагогічної освіти зазнають оновлення, зосереджуючись на формуванні готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти на засадах соціальної комунікабельності, інтелігентності та відповідального ставлення до себе, оточуючих. Відтак, у процесі професійної підготовки особливий акцент слід робити на розвиток знань, умінь і навичок, спрямованих на гуманізацію освітнього простору та гармонізацію його взаємозв'язків із суспільством.

Уважаємо, що моделювання є невід'ємною складовою теоретичного пізнання. Об'єктом теоретичного знання, на відміну від емпіричного, виступає аналіз сутності явищ, у процесі якого ідеалізовано виокремлюються найбільш значущі характеристики. Надалі ці характеристики об'єктивуються та моделюються у формі матеріальних елементів із використанням знаково-символічних засобів. Створена таким чином модель відображає знання про об'єкт, що підлягає формуванню. Зіставлення моделі з об'єктом дозволяє оцінити чинну педагогічну систему та визначити напрями її вдосконалення.

На думку Р. Пріми, при конструюванні експериментальної моделі головне завдання полягає в тому, щоб, використовуючи в єдності і цілісності різноманітні засоби (чинники), забезпечити гнучкість системи, зробити її

здатною швидко реагувати, пристосовуватися до постійно змінюваних умов (Пріма, 2009).

Зауважимо, що процес проєктування орієнтований на формування моделей запланованих (перспективних) процесів і явищ, водночас складовими проєктної діяльності є конкретні моделі або модулі (компоненти, конструкти, складники) які являють собою функціональні вузли, що об'єднують сукупність елементів, зокрема компонентів освітньої системи. У контексті моделювання, зокрема нашого дослідження, виберемо «складову» – як один з ключових елементів, що формують цілісну систему, є невід'ємною частиною моделі, відіграє конкретну роль у функціонуванні моделі, пов'язані між собою і впливають одна на одну, є абстрактним відображенням реальних об'єктів.

У ракурсі наукових досліджень, моделі мають низку характеристик, що допомагають забезпечити цілісність, наукову обґрунтованість та ефективність розробки й упровадження, зокрема основні: концептуальність (базується на наукових підходах); включає теоретичні засади (мету, завдання, принципи, педагогічні умови); системність (містить взаємопов'язані компоненти); враховує зовнішні та внутрішні фактори впливу (освітнє середовище, особливості дорослого навчання); функціональність (передбачає конкретні механізми реалізації (педагогічні технології, методи, форми навчання); орієнтування на практичне застосування у процесі підвищення кваліфікації вчителів; гнучкість і адаптивність (може змінюватися та вдосконалюватися відповідно до освітніх реформ і запитів вчителів, враховує особливості освітніх потреб педагогів; динамічність (забезпечує поступовий розвиток готовності вчителя через етапи (від усвідомлення важливості взаємодії до набуття і вдосконалення навичок); передбачає рефлексію та корекцію освітнього процесу; критеріальність і вимірюваність (має чітко визначені критерії та показники оцінювання рівня сформованості готовності, дає змогу аналізувати ефективність реалізації моделі та вносити корективи); практична значущість (орієнтована на вирішення реальних проблем педагогічної

взаємодії вчителів; сприяє підвищенню якості освітнього процесу в початковій школі через професійний розвиток педагогів).

Підтримуємо думку Т. Гуркової, яка стверджує, що модель характеризується функціями: ілюстративною (схематична – взаємозв'язок складових); гносеологічною (чітке розуміння й глибоке дослідження об'єкту); критеріальною (аналізування й оцінювання об'єкта); прогностичною (прогнозування на подальше упровадження); перетворювальною (вибір ефективних способів і шляхів удосконалення об'єкта) (Гуркова, 2021).

Таким чином, розглядаємо моделювання як складову процесу формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в умовах післядипломної педагогічної освіти, більш глибоке розуміння сутності явищ і цього процесу, питань функціонування освітньої системи підвищення кваліфікації, окремих складників; створення моделі для відтворення взаємовідносин, якостей, властивостей, які вказані у завданнях дослідження. Отже, модель нашого дослідження має три складники: науково-методологічний, змістово-технологічний, рефлексивно-результативний.

Зазначимо, метою проєктування моделі є формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти, тому нами визначено такі *завдання*: *розвиток інтегративно-цілісного мислення, мотивації до забезпечення ефективної взаємодії; формування системи професійних знань, умінь і навичок забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти; стимулювання вчителів початкової школи до професійного самовдосконалення, саморозвитку.*

Загальну методологічну основу дослідження (логіку та напрямки аналізу проблеми) визначають наукові підходи, що є фундаментом, на якому будуються принципи, методи, форми та зміст підготовки вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії.

Тому науково-методологічною основою моделі формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі

післядипломної педагогічної освіти виділяємо такі підходи: *системний* (розглядає підготовку вчителя як комплексну систему з взаємопов'язаними компонентами); *аксіологічний* (формує ціннісні орієнтири вчителя); *компетентнісний* (орієнтує на розвиток компетентностей); *діяльнісний* (сприяє практичному засвоєнню знань та формуванню вмінь через активну діяльність); *андрагогічний* (підкреслює значення індивідуального розвитку педагога враховує специфіку навчання дорослих).

На основі *системного підходу* формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії передбачається розгляд готовності вчителя до ефективної взаємодії як єдиного цілого, що складається зі взаємопов'язаних компонентів. Усі компоненти готовності (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-емоційний, діялісно-рефлексивний) розглядаються не ізольовано, а в єдності, як взаємозалежні та взаємодоповнюючі елементи. Цілісність підкреслює, що формування готовності є комплексним процесом, який охоплює всі сфери особистості вчителя – його цінності, знання, вміння, емоції та поведінку. *Системний підхід* наголошує на динамічному характері формування готовності, тобто готовність розглядається не як статичний стан, а як процес постійного розвитку, змін та вдосконалення, що відбувається під впливом різних факторів – внутрішніх (мотивація, особистісні якості, цінності) та зовнішніх (освітнє середовище, професійна діяльність), зокрема динамічність зумовлює, що формування готовності є безперервним процесом, який триває протягом усього професійного життя вчителя.

*Системний підхід* передбачає ієрархічну організацію компонентів готовності. Компоненти можуть мати різний рівень складності та підпорядковуватися один одному, наприклад, когнітивний компонент (знання) може бути основою для формування діялісного компонента (вміння). Ієрархічність відображає складну структуру готовності та підкреслює, що розвиток одних компонентів може впливати на розвиток інших.

Зазначимо, *системний підхід* є методологічною основою для моделювання процесу формування готовності вчителя до забезпечення ефективної взаємодії, що дозволяє створити цілісну та комплексну модель, яка враховує всі важливі аспекти цього процесу.

На нашу думку, модель, розроблена з позицій *системного підходу*, може слугувати інструментом для аналізу, прогнозування та управління процесом формування готовності вчителя до забезпечення ефективної взаємодії, що є важливим для обґрунтування моделювання цього складного та багатогранного процесу.

Надзвичайно важливим у формуванні готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії є *аксіологічний підхід*, адже саме цінності, якими керується педагог, визначають його ставлення до дітей, колег, батьків та власної професійної діяльності. *Сутність аксіологічного підходу* полягає у визнанні цінностей як ключового фактора, що впливає на поведінку та діяльність людини. У контексті педагогічної освіти, аксіологічний підхід передбачає формування у вчителів системи цінностей, які сприяють забезпеченню ефективної взаємодії, гуманістичному ставленню до дітей та професійному саморозвитку. Саме аксіологічний підхід допомагає вчителю усвідомити свої педагогічні цінності, які є основою його професійної діяльності: повага до дитини / людини, визнання її унікальності, любов до дітей, емпатія, прийняття, толерантність, відповідальність, професіоналізм – усвідомлення цих цінностей сприяє формуванню позитивного ставлення до учасників освітнього процесу, створенню атмосфери довіри та підтримки в освітньому просторі. *Аксіологічний підхід* сприяє формуванню у вчителів *гуманістичної спрямованості* взаємодії з дітьми; керуючись гуманістичними цінностями, вчитель бачить у кожній дитині особистість, поважає її права та гідність, створює в класі атмосферу доброзичливості, взаєморозуміння, довіри та підтримки, де кожна дитина почувається комфортно та безпечно. Вчитель, який керується цінностями поваги, відкритості та співпраці, спроможний

налагоджувати конструктивні стосунки з усіма учасниками освітнього процесу, здатний до ефективної міжособистісної взаємодії.

*Аксіологічний підхід* сприяє формуванню у вчителів мотивації до постійного професійного саморозвитку, адже усвідомлення цінності професійної компетентності, прагнення до самовдосконалення є важливими факторами успішної педагогічної діяльності. Таким чином, аксіологічно орієнтований вчитель постійно працює над підвищенням своєї кваліфікації, вивчає нові методики та технології навчання, аналізує власний досвід та прагне до вдосконалення професійної майстерності.

Варто звернути увагу на позицію В. Кременя, який зауважує: «У процесі дослідження наук про людину, або людиновимірних наук, потрібно зважати на те, що різні системи цінностей обумовлюють виявлення різних аспектів соціальної реальності, немовби бачити цю реальність в різних перспективах. Необхідно зважати, що соціальна реальність, на відміну від природної, не існує поза людською діяльністю та пізнанням: вона виробляється і відтворюється, конструюється діяльністю людини» (Кремень, 2014, ст. 46-47).

Реалізація *аксіологічного підходу в процесі післядипломної педагогічної освіти* передбачає: ознайомлення вчителів із сучасними педагогічними цінностями та їх значенням для ефективної взаємодії, створення умов для усвідомлення вчителями власних цінностей та їх впливу на педагогічну діяльність; забезпечення можливості для обміну досвідом та обговорення цінностей з колегами; використання інтерактивних методів навчання, які сприяють розвитку емпатії, толерантності та інших важливих цінностей.

Отже, аксіологічний підхід є важливим чинником успішного формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії. Його реалізація сприяє професійному розвитку педагогів, підвищенню їхньої майстерності та здатності ефективно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу в умовах сучасної школи.

Розгляд формування готовності вчителя з позицій *компетентнісного підходу* визначає компетентність як інтегровану якість особистості, що



включає знання, уміння, навички, досвід, а також особистісні якості та цінності, необхідні для успішної діяльності, тому формування готовності вчителя до ефективної взаємодії розглядається як процес розвитку саме таких інтегрованих компетентностей. Процес формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії не зводиться до простої суми окремих знань та вмінь, він передбачає здатність вчителя комплексно застосовувати свої компетентності та особистісні якості для вирішення педагогічних завдань щодо забезпечення ефективної взаємодії з учасниками освітнього процесу, зокрема, з акцентом на таких компетентностях як емоційно-етична та педагогічного партнерства.

Зауважимо, що *компетентнісний підхід* особливо орієнтований на формування практичних навичок та вмінь, необхідних для успішної професійної діяльності щодо забезпечення ефективної взаємодії, що передбачає активне практичне відпрацювання навичок ненасильницького спілкування, емпатії, розв'язання конфліктів тощо. Також, *компетентнісний підхід* враховує особистісні якості та цінності вчителя, які є важливими для ефективної взаємодії, оскільки формування готовності передбачає не тільки розвиток професійних компетентностей, але й особистісне зростання вчителя початкової школи, його самоусвідомлення та саморозвиток.

Уважаємо, *компетентнісний підхід* є важливою методологічною основою для моделювання процесу формування готовності вчителя початкової школи до ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти, адже він дозволяє чітко визначити ключові компетентності, необхідні для успішної професійної діяльності, та розробити ефективні методи їх формування.

Таким чином, модель, розроблена на основі *компетентнісного підходу*, може слугувати інструментом для оцінювання рівня сформованості компетентностей, а також для розробки освітніх програм післядипломної педагогічної освіти, спрямованих на розвиток саме тих компетентностей, які є найбільш важливими для забезпечення ефективної взаємодії.

Отже, на основі *компетентнісного підходу* формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти розглядається як процес розвитку інтегрованої системи компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності.

Надзвичайно важливим у формуванні готовності вчителя початкової школи до ефективної взаємодії є *діяльнісний підхід*, адже саме активна участь у діяльності сприяє розвитку необхідних професійних компетентностей.

Сутність *діяльнісного підходу* полягає у тому, що навчання розглядається як активний процес, у якому людина не просто засвоює готові знання, а й самостійно здобуває їх у процесі власної діяльності. У контексті післядипломної педагогічної освіти, діяльнісний підхід передбачає створення умов для активної участі вчителів в освітньому процесі, моделювання реальних педагогічних ситуацій, виконання практичних завдань, що мають безпосереднє відношення до їхньої професійної діяльності. Тобто, *діяльнісний підхід* передбачає, що вчителі є активними учасниками освітнього процесу, беруть участь у тренінгах, дискусіях, аналізують педагогічні ситуації, моделюють уроки, розробляють проекти, обмінюються досвідом з колегами, що сприяє кращому засвоєнню знань, формуванню практичних навичок та вмінь, розвитку професійних компетентностей, що необхідні для забезпечення ефективної взаємодії та передбачає виконання практичних завдань, що мають безпосереднє відношення до реальної педагогічної діяльності вчителів, що дає можливість застосувати отримані знання на практиці, проаналізувати власний досвід та вдосконалити свою майстерність.

*Діяльнісний підхід* сприяє підвищенню мотивації вчителів до навчання, адже вони бачать практичну цінність отриманих знань та вмінь, таким чином, активна участь в освітньому процесі робить його більш цікавим та змістовним, сприяє розвитку професійного інтересу та бажання самовдосконалюватися. Зауважимо, *діяльнісний підхід* сприяє розвитку рефлексивних навичок вчителів, їх здатності до самоаналізу та самооцінки, вони мають можливість

аналізувати власний досвід, виявляти свої сильні та слабкі сторони, визначати шляхи професійного розвитку, що є важливим механізмом професійного саморозвитку педагога, сприяє його постійному зростанню та вдосконаленню.

Реалізація *діяльнісного підходу* в процесі післядипломної педагогічної освіти передбачає: використання інтерактивних методів навчання: тренінги, майстер-класи, рольові, ділові ігри, кейс-методи, тощо; виконання практичних завдань, що мають безпосереднє відношення до професійної діяльності вчителів; створення умов для обміну досвідом та професійного спілкування з колегами; забезпечення можливості для рефлексії та самоаналізу власної педагогічної діяльності, здатністю до інноваційної діяльності. «Інноваційна діяльність – це якісний етап саморозвитку особистості, процес самоактуалізації освітнього процесу, який став можливим як результат самоосвіти, саморефлексії» (Кремень, 2014, ст. 58).

Отже, *діяльнісний підхід* є важливим чинником успішного формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії, сприяє професійному розвитку педагогів, підвищенню їхньої майстерності щодо здатності до міжособистісної взаємодії відповідно до освітніх викликів сучасності.

Погоджуємося із думкою Т. Сорочан, що «професійний розвиток педагогічних працівників відбувається на андрагогічних засадах, тобто з урахуванням особливостей навчання дорослих. Провідним мотивом дорослої людини є прагнення розв'язувати важливі для неї професійні проблеми за допомогою набутих знань. Професійні запити педагогів стають дедалі різноманітнішими, оскільки посилюється тенденція введення інновацій в освітній процес (Сорочан, 2016, с. 26).

Безумовно, *андрагогічний підхід* є надзвичайно важливим у формуванні готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії, адже він враховує особливості навчання дорослих, їхній досвід, потреби та мотивацію. *Сутність андрагогічного підходу* полягає у визнанні дорослого як самостійного суб'єкта навчання, який має власні цілі, інтереси та стиль

навчання. У контексті післядипломної педагогічної освіти, *андрагогічний підхід* передбачає створення умов для активної участі вчителів в освітньому процесі, врахування їхнього професійного досвіду та потреб, а також забезпечення можливості для самореалізації та професійного зростання. Вчителі мають можливість самостійно обирати форми навчання і час, які є для них найбільш ефективними, а також планувати свою індивідуальну траєкторію професійного розвитку. *Андрогогічний підхід* орієнтований на формування практичних навичок та вмінь, що є необхідними для ефективної взаємодії, враховує професійний досвід вчителів, який є цінним ресурсом для навчання, передбачає розв'язання реальних педагогічних ситуацій, моделювання навчальних ситуацій, виконання практичних завдань, які мають безпосереднє відношення до професійної діяльності вчителів, будується на основі аналізу та узагальнення власного досвіду, а також обміну досвідом з колегами. *Андрогогічний підхід* передбачає гнучкість та адаптивність освітнього процесу до потреб та можливостей вчителів (підвищення кваліфікації може відбуватися в різних форматах – очно, дистанційно, змішано, а також у зручний для вчителів час).

*Реалізація андрогогічного підходу в процесі післядипломної педагогічної освіти передбачає:* діагностику потреб та інтересів вчителів, врахування їхнього професійного досвіду; створення умов для самостійного вибору вчителями форм, методів та змісту навчання; використання інтерактивних методів, що сприяють розвитку практичних навичок та вмінь; забезпечення можливості для обміну досвідом та професійного спілкування з колегами; створення гнучкої та адаптивної системи навчання, яка враховує потреби та можливості вчителів.

Таким чином, застосування *системного, аксіологічного, компетентнісного, діяльнісного та андрогогічного підходів у формуванні готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії* є, на нашу думку, надзвичайно доцільним та ефективним, зокрема завдяки їх синергетичному впливу. Кожен із цих підходів є важливим та обґрунтованим,

проте їх поєднання та інтеграція створюють якісно новий рівень впливу, забезпечуючи комплексний та багатогранний розвиток учителя. Саме синергетичний ефект підсилює їх позитивний вплив, сприяючи цілісному формуванню особистості вчителя, його професійному зростанню та готовності до забезпечення ефективної взаємодії. «Важливим для синергетики є та обставина, що вона розглядає складні, відкриті системи, які еволюціонують, розвиваються. Таким є суспільство, його різні підсистеми» (Кремень, 2014 с. 44).

Важливим елементом науково-методологічної складової моделі є принципи, таким чином, обґрунтувавши підходи, можемо визначити принципи, що деталізують, як має реалізовуватися формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти.

Принцип – правило, що виникло в результаті об'єктивно осмисленого досвіду; тобто головні положення, що визначають і підхід до проблеми, і методику одержання емпіричних та наукових фактів, і їхній аналіз (за З. Н. Курлянд) (Семенова, 2026, с. 149). Як відомо, виділяють загальнодидактичні і специфічні методичні принципи навчання. До загальнодидактичних принципів відносять принципи наочності, посильності, природовідповідності, свідомості, науковості, активності, виховуючого навчання, індивідуалізації, доступності, систематичності та послідовності, колективності, розвиваючого навчання.

Таким чином, усі ці принципи є актуальними у нашому дослідженні, але зацентруємося на принципі науковості.

В Українському педагогічному словнику зустрічаємо таке тлумачення: *«Принцип науковості навчання – дидактичний принцип, який впливає із закономірного зв'язку між змістом науки й навчального предмета. Він вимагає, щоб зміст навчання знайомив учнів з основами науки, тобто з об'єктивними фактами, поняттями, законами, теоріями основних розділів відповідної науки на сучасному рівні її розвитку, та способами їх дослідження.*

П. н. н. реалізується під час розробки навчальних програм і підручників та в процесі навчання шляхом суворого дотримання вимог навчальної програми в її теоретичній і практичній частинах. Реалізація П. н. н. забезпечує формування в учнів наукового світогляду, цілісної картини світу, вмінь і навичок наукового пошуку» (Гончаренко, 1997, с. 270). Цей принцип є надзвичайно важливим, адже в процесі післядипломної педагогічної освіти надавання освітніх послуг здійснюється відповідно до затверджених освітніх програм.

Щодо узагальненого дискурсу принципів у вищезазначеному словнику окреслено таке: «Принципи навчання – основні вихідні положення теорії навчання. Вітчизняна педагогічна наука розкриває систему дидактичних принципів, виходячи з наукового розуміння суті виховання й навчання. Ця система ґрунтується на принципах: зв'язку змісту й методів навчання з національною культурою і традиціями; виховуючого характеру навчання, науковості, систематичності, наступності, свідомості й активності учнів, наочності, доступності, індивідуалізації процесу навчання, уважного вивчення інтересів, здібностей, нахилів кожного учня» (Гончаренко, 1997, с. 270). Ми дотримуємося позиції автора словника, С. Гончаренка, щодо системи принципів вітчизняної педагогічної науки і у процесі створення педагогічних умов формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії будемо керуватися зазначеними принципами.

Суголосними є принципи, означені у словнику-довіднику з професійної педагогіки: «Принципи навчання в сучасній педагогіці To the principles of training in modern pedagogy belong such ones: принцип гуманістичної спрямованості, який передбачає навчання і виховання всебічно і гармонійно розвиненої особистості, соціально активної та гуманної, враховуючи індивідуальність та соціальні умови; принцип зв'язку з життям, із завданнями, що вирішуються суспільством, колективом, сім'єю, особисто та в їх єдності; принцип діагностичної цілеспрямованості, який вимагає такої постановки цілей навчання і виховання, що допускає об'єктивний і однозначний контроль

ступеня досягнення мети; принцип співробітництва і співдружності вчителя, учнів, їх колективів, сім'ї, громадськості, трудових колективів у досягненні намічених завдань навчання і виховання; принцип науковості в організації навчання і виховання, який характеризується розробкою цілей, відбором змісту, вибором методів і форм організації навчання, розробкою технології; принцип наочності навчання, єдності абстрактного і конкретного; принцип доступності у навчанні, системності і послідовності в реалізації змісту навчання і використанні технологій, методів, форм організації; принцип особистісно-колективного підходу до навчання і виховання на базі досвіду пізнавальної, трудової, ігрової, суспільної діяльності та спілкування; принцип максимальної самостійності учнів, їх груп, мікроколективів у розв'язанні всіх навчально-виховних завдань; принцип самоуправління в навчальній і діловій діяльності (за З. Курлянд) (Семенова, 2026).

Р. Пріма зауважує, що методологічною основою проектування експериментальної моделі підготовки професійно мобільного учителя є такі дидактичні принципи: цілісності; системності; наступності змісту різних рівнів підготовки спеціалістів; взаємозв'язку теоретичного навчання й практики; науковості; міжпредметних зв'язків (реалізація ідей внутрішньопредметної інтеграції); наочності й доступності; прогностичності; контрольованості (Пріма, 2009). Науковець визначає такі принципи: пріоритету особистості студента (в першу чергу базується на принципах гуманізації і гуманітаризації педагогічного процесу, природовідповідності, особистісно орієнтованого підходу до навчання, розвитку творчого потенціалу, комплексного формування особистості студентів.; інновірування (розуміється як процес створення та оптимізації структур поведінки і діяльності різноманітних соціальних суб'єктів, зокрема суб'єктів педагогічної діяльності); коеволюції (використання активних методів навчання, що дадуть змогу генерувати знання у процесі проектування і вирішення педагогічних проблем, наближених до практики).

У межах нашого дослідження під час проєктування моделі особливого значення набуває визначення принципів, що забезпечують оптимальну організацію освітнього процесу в системі післядипломної педагогічної освіти, а також ефективність створеної моделі. У цьому контексті виділяємо такі основні принципи: гуманізації, партнерства, інтерактивності та рефлексивності.

Зосередимося на принципі гуманізму, зокрема у словнику-довіднику з професійної педагогіки цей принцип означено як «гуманізму принцип» та має таке роз'яснення: «Гуманізму принцип Principle of humanism – принцип світогляду, в основі якого є визначення необмежених можливостей людини та її здатності до вдосконалення; прав особистості на вільний прояв здібностей, переконань, ствердження людини, як критерію оцінки рівня суспільних відносин. П.г. вимагає: а) відповідності результатів освіти можливостям і природним задаткам особи, діалогічного спілкування рівноправних учасників навчально-виховного процесу; стану психічного і фізичного здоров'я, як невід'ємного показника ефективності освіти разом з рівнем знань і вихованості; б) гуманітаризацію освіти, суттєвих змін в її змісті, збільшення питомої ваги дисциплін людинознавчого характеру, підсилення гуманістичної спрямованості природничо-математичної та професійної освіти (за З.Н. Курлянд)» (Семенова, 2026).

*Принцип гуманізації (освіти)* передбачає загальну морально-етичну спрямованість освітнього процесу, що ґрунтується на гуманних відносинах, повазі до гідності людини, цінностей, індивідуальних особливостей, потреб і можливостей учня та педагога, демократизації освіти, створення комфортного, мотивуючого та розвивального середовища, спрямованість в контексті людиноцентризму, що зосереджується на особистості як центрі освітнього процесу, де всі педагогічні впливи мають спрямовуватися на розвиток людини, її здібностей, самореалізацію. На нашу думку, концепт людиноцентризму є надзвичайно важливою складовою гуманістичної спрямованості.



Акцентуючи на концепті людиноцентризму, керуємося позицією В. Кременя, який зауважує: «Принцип людиноцентризму, на якому ґрунтується сучасна філософія освіти, в освіті дорослих передбачає сприяння розвитку особистості, самореалізації людини в особистому та професійному житті, підвищенню її компетентності й конкурентоспроможності. Саме розвиток людини є потужним чинником розвитку суспільства й економіки, тому принцип людиноцентризму має стати базовим у змісті формальної і неформальної освіти. Дотримання цього принципу забезпечує максимальне наближення освіти дорослих до освітньо-культурних потреб і здібностей, життєвих планів особистості. (Кремень, 2018).

*Принцип партнерства*, обумовлений реформаційними тенденціями в Україні та світі, адже «трендом, який визначає розвиток технологій в освіті дорослих у короткостроковій перспективі, є розвиток спільного навчання (collaborative learning), що базується на чотирьох принципах: 1) особистісна орієнтованість; 2) активна взаємодія викладача і тих, хто навчається; 3) груповий характер навчання; 4) розв'язання реальних проблем сьогодення (Кремень, 2018).

Партнерство, або співпраця передбачає рівноправну, активну та взаємодоповнюючу діяльність між усіма учасниками освітнього процесу – викладачами, учнями (слухачами), адміністрацією, батьками та іншими зацікавленими сторонами. *Основні положення принципу партнерства* передбачають: *рівноправність у забезпеченні взаємодії* (всі учасники освітнього процесу визнаються рівноцінними партнерами; викладач/учитель виступає не лише носієм знань, а й наставником, фасилітатором, організатором освітнього процесу); *спільну відповідальність за результат* (учасники взаємодіють для досягнення спільної мети, діляться відповідальністю за успіхи та труднощі); *діалог і взаємоповагу* (важливе значення має конструктивний діалог, здатність вислуховувати різні думки, знаходити компроміси, здатність забезпечувати міжособистісну ефективну взаємодію на основі взаємоповаги та довіри); *активну взаємодію* (освітній

процес базується на спільному обговоренні, обміні думками, співтворчості, практичній взаємодії через групові завдання, дискусії, проектну діяльність, тренінги, рольові ігри тощо, при цьому кожен учасник (зокрема дорослий слухач) має можливість проявити ініціативу, брати активну участь у навчанні та різного виду активностях). Зокрема, *принцип партнерства* в контексті початкової школи проявляється у тісній співпраці між учителем, учнями та батьками для гармонійного розвитку дитини, а в контексті післядипломної педагогічної освіти – крізь активну взаємодію між викладачами та вчителями/слухачами, обмін досвідом між педагогами, наставництво. *Принцип партнерства* забезпечує ефективну взаємодію, підвищує мотивацію до навчання, сприяє розвитку *емоційно-етичних навичок, компетентності педагогіки партнерства*, критичного мислення та спільного вирішення проблем, що особливо важливо у сучасній освіті, яка орієнтується на співробітництво, діалог і спільне творення знань.

В. Кремень зазначає: «Докорінні трансформаційні процеси в галузі освіти в наш час відбуваються в усіх країнах. У Паризькому комюніке Конференції міністрів освіти європейських країн – членів Болонського процесу, ухваленому 25 травня 2018 р., наголошено, що впродовж останніх 20 років підвищення якості освіти та рівня її відповідності суспільним потребам було основою як Болонського процесу, так й інших структурних реформ у цій галузі. У цьому важливому документі особливу увагу приділено питанням співробітництва в упровадженні інноваційних практик викладання й навчання, їх підтримки, стимулювання та поширення, цифрового та змішаного навчання, а також діджіталізації освітнього процесу» (Кремень, 2018), – що підтверджує визначений *принцип партнерства* та зокрема, *принцип інтерактивності*.

*Принцип інтерактивності* ґрунтується на активному залученні вчителів початкової школи до процесу навчання, створенні умов для їхньої безпосередньої участі у моделюванні, аналізі та розв'язанні педагогічних ситуацій. Сутність інтерактивності полягає в організації освітнього процесу як

діалогу, співпраці та співтворчості між викладачем та слухачами, а також між самими слухачами підвищення кваліфікації. Це передбачає використання активних методів навчання, таких як тренінги, дискусії, рольові ігри, інтерактивні ігри, кейс-методи, прес-методи, мозковий штурм майстер-класи, квести, робота в групах тощо, та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Керуємося позицією В. Кременя: «У формальній і неформальній освіті особливої актуальності набуватиме активна взаємодія тих, хто навчається, як з викладачами, так і представниками професійного середовища. Сучасні інформаційні та комунікаційні технології дозволяють зробити це якісно, ефективно і відносно дешево (Кремень, 2018).

Безумовно, формування готовності вчителя до забезпечення ефективної взаємодії базується на інтерактивності, що сприяє: активізації пізнавальної діяльності (інтерактивні методи стимулюють інтерес учителів до навчання, сприяють їхній активній участі в обговоренні проблем, пошуку рішень та обміні досвідом); розвитку компетентностей (інтерактивність сприяє розвитку комунікативних, організаторських, аналітичних та інших професійно важливих компетентностей; у процесі інтерактивної взаємодії вчителі мають можливість практикувати свої навички усвідомленого спілкування, ненасильницького спілкування, вчитися слухати та розуміти інших, чітко та аргументовано висловлювати свої думки, що сприяє формуванню емпатії та толерантності, використовувати засоби альтернативної та додаткової комунікації; спільна діяльність та обговорення педагогічних ситуацій сприяють розвитку емоційного інтелекту вчителів, їхньої здатності розуміти емоції інших людей та співпереживати їм); розвитку рефлексивних навичок (інтерактивність передбачає аналіз власної діяльності, її усвідомлення та оцінку з метою подальшого вдосконалення); мотивації до професійного саморозвитку (успішний досвід інтерактивної взаємодії сприяє підвищенню самооцінки вчителів, їхньої впевненості у власних силах та мотивації до подальшого професійного зростання).

Зазначимо, реалізація *принципу інтерактивності* в процесі післядипломної педагогічної освіти передбачає: використання різноманітних форм інтерактивної взаємодії: тренінги, майстер-класи, вебінари, форуми, педагогічні студії, проектна діяльність тощо; створення сприятливого психологічного клімату (атмосфера довіри, поваги та підтримки сприяє активній участі вчителів в освітньому процесі); забезпечення суб'єктності вчителів; застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (використання онлайн-платформ, інтерактивних дошок, мультимедійних засобів навчання розширює можливості для інтерактивної взаємодії).

Отже, *принцип інтерактивності* є важливим чинником успішного формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії. Його реалізація в умовах післядипломної педагогічної освіти сприяє професійному розвитку педагогів, підвищенню їхньої компетентності, здатності до налагодження міжособистісної взаємодії, готовності до роботи в умовах сучасної школи.

*Принцип рефлексивності* відіграє ключову роль у формуванні готовності вчителя початкової школи до ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти. Він передбачає здатність педагога до самоаналізу, критичного осмислення власної діяльності, вміння бачити свої сильні та слабкі сторони, а також прагнення до постійного професійного самовдосконалення; створення умов для рефлексії та самоаналізу власної діяльності, осмислення отриманого досвіду та його застосування на практиці; забезпечення можливості для отримання зворотного зв'язку від викладача та колег, що сприяє об'єктивній оцінці власної діяльності та її корекції. Рефлексія та самоаналіз сприяють усвідомленню власного професійного потенціалу та визначенню шляхів подальшого розвитку.

*Сутність рефлексивності* полягає в усвідомленні вчителем власної педагогічної діяльності, її аналізі та оцінці з метою виявлення ефективних стратегій взаємодії та можливих помилок. Рефлексія дозволяє педагогу побачити себе «збоку», оцінити свої дії, їхні результати та вплив на учнів.

*Значення рефлексивності* для формування готовності вчителя до забезпечення ефективної взаємодії є багатограним: рефлексія допомагає вчителю усвідомити свої педагогічні цінності, переконання та установки, які впливають на його взаємодію з учнями, що сприяє більш усвідомленому та відповідальному підходу до педагогічної діяльності; рефлексивний аналіз педагогічних ситуацій дозволяє вчителю розібрати їх, виявити причини конфліктів або непорозумінь, а також знайти шляхи їхнього вирішення; рефлексія сприяє оцінці ефективності використаних методів та прийомів взаємодії, виявленню сильних та слабких сторін власної педагогічної діяльності; на основі рефлексивного аналізу вчитель може вносити корективи у свою педагогічну практику, змінювати стратегії взаємодії, удосконалювати свої професійні вміння та навички; рефлексія є важливим механізмом професійного саморозвитку вчителя, сприяє його бажанню постійно вдосконалювати свою майстерність та підвищувати професійну компетентність.

*Реалізація принципу рефлексивності у процесі післядипломної педагогічної освіти* передбачає: створення умов для самоаналізу та самооцінки (організація семінарів-тренінгів, майстер-класів, де вчителі можуть аналізувати власну педагогічну діяльність, обмінюватися досвідом та отримувати зворотний зв'язок від колег); використання методів рефлексивної діяльності (метаплан, SWOT-аналіз, ведення колективного блокнота, щоденника рефлексій, аналіз відеозаписів занять, робота в групах взаємопідтримки тощо); розвиток навичок критичного мислення (навчання вчителів методам критичного аналізу педагогічної літератури, інформаційних матеріалів, вміння ставити проблемні питання та знаходити обґрунтовані рішення); забезпечення підтримки та супроводу (створення умов для професійного зростання вчителів, надання їм методичної допомоги та підтримки з боку більш досвідчених колег).

Отже, *принцип рефлексивності* є необхідною умовою успішного формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної

взаємодії. Її реалізація у процесі післядипломної педагогічної освіти сприяє професійному розвитку педагогів, підвищенню їхньої майстерності та здатності ефективно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу.

Структурно-функційна організація моделі детермінована її ключовими складниками: *науково-методологічним* (забезпечує теоретичне обґрунтування та методологічне забезпечення процесу формування готовності вчителя до забезпечення ефективною взаємодією); *змістово-технологічним* (охоплює освітні програми, форми, методи й технології, спрямовані на розвиток професійних компетентностей педагогів); *рефлексивно-результативним* (передбачає систему оцінювання та моніторингу ефективності процесу формування готовності вчителя до забезпечення ефективною взаємодією, а також сприяє розвитку рефлексивних навичок педагогів і здатності до коригування власної професійної діяльності).

Змістово-технологічний складник моделі базується на інтеграції педагогічних технологій, спрямованих на формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективною взаємодією. Особлива увага приділяється інтенсифікації освітнього процесу через використання інтерактивних та ігрових технологій, що сприяють активізації пізнавальної діяльності та особистісному розвитку педагогів, що забезпечують організацію ефективною взаємодією та усвідомленого ненасильницького спілкування між учителями, викладачем та іншими учасниками освітнього процесу, позитивну динаміку формування готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективною взаємодією.

У контексті компонентно-структурного аналізу сутності поняття «готовність вчителя початкової школи до забезпечення ефективною взаємодією», рефлексивно-результативний складник моделі включає ціннісно-мотиваційний, когнітивно-емоційний та діяльнісно-рефлексивний компоненти.

Зауважимо, що до стандартизованих характеристик готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективною взаємодією, які можуть слугувати

основою оцінки, тобто *критеріями*, відносимо: *спонукально-аксіологічний, знаннєво-емпатійний, практико-коригувальний*. Рефлексивно-результативний складник окреслено такими показниками вияву: *мотиваційна спрямованість, гуманістична спрямованість, компетентність педагогічного партнерства, емоційно-етична компетентність, здатність до міжособистісної взаємодії, здатність до рефлексії та коригування саморозвитку*.

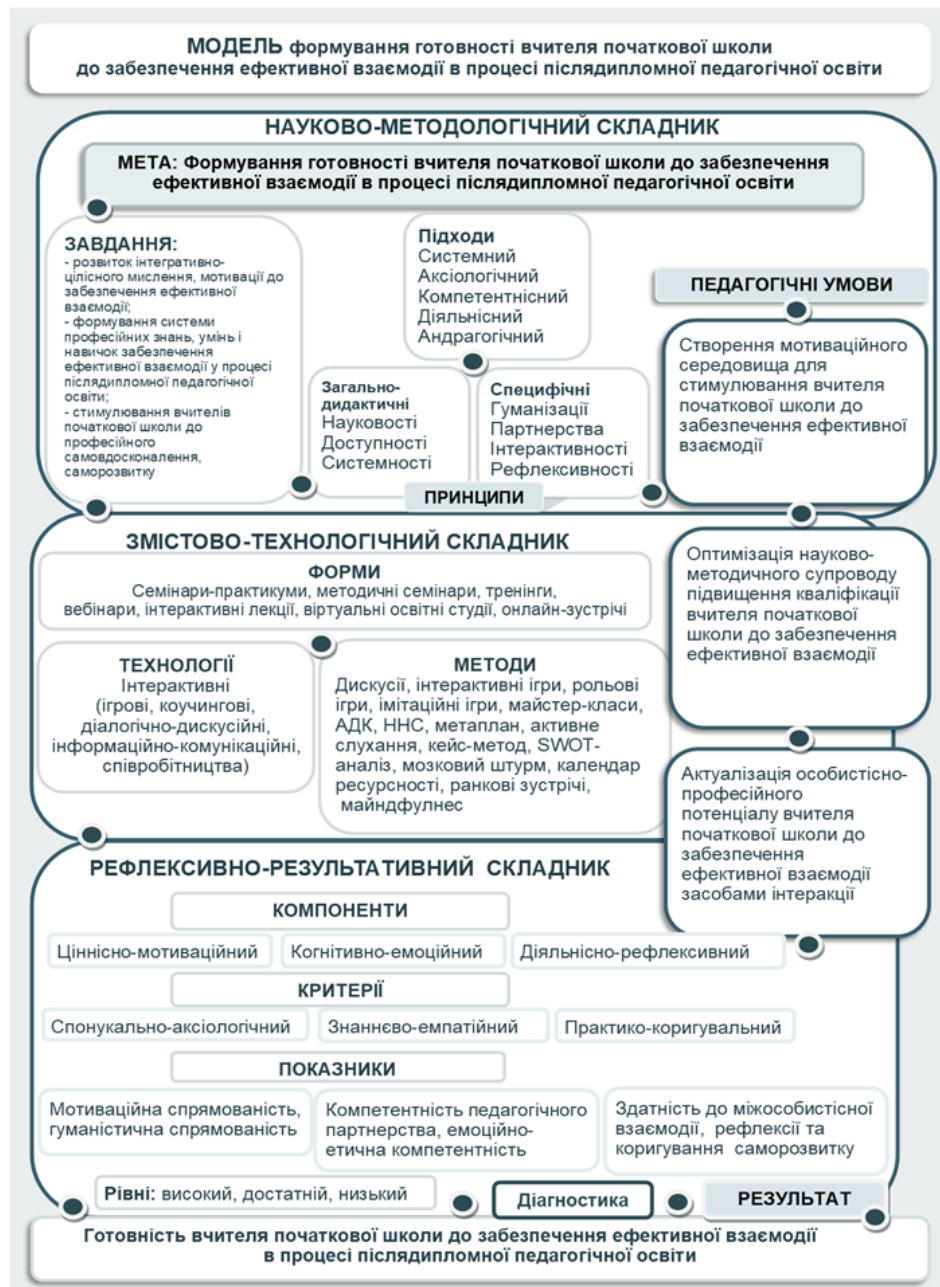
Дієвість і результативність запропонованої моделі формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти вимагає відповідних умов:

- створення мотиваційного середовища для стимулювання вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії;
- оптимізація науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії;
- актуалізація особистісно-професійного потенціалу вчителя початкової школи до ефективної взаємодії засобами інтеракції.

Результатом реалізації означеної моделі має бути сформована готовність учителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії на низькому (потрібна додаткова робота над розвитком компонентів), достатньому (має більшість необхідних компонентів) та високому рівнях (впевнено демонструє всі компоненти готовності) (рис.2.2).

Узагальнюючи вищесказане, зазначимо, що моделювання педагогічних систем є одним з важливих завдань сучасної педагогіки, оскільки зростає значущість впровадження інноваційних технологій, що забезпечує можливість цілеспрямованого, цілісного процесу формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти.

Отже, зазначена структурна модель забезпечує можливість цілеспрямованого та системного відтворення процесу формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти.



*Рис. 2.2. Модель формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти*

Реалізація цієї моделі сприятиме ефективній взаємодії вчителів, підвищенню їхніх професійних компетентностей, кваліфікації, розвитку рефлексивних навичок і створенню гуманістичного освітнього середовища.



## Висновки до другого розділу

У розділі визначено й охарактеризовано критерії та рівні сформованості готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти; обґрунтовано й розроблено педагогічні умови та модель формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти. Для оцінювання готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти диференційовано такі критерії: *спонукально-аксіологічний, знаннево-емпатійний, практико-коригувальний*, що корелюють із виокремленими компонентами (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-емоційний, діяльнісно-рефлексивний). Згідно з розробленими критеріями та показниками, з огляду на наукові позиції вчених, виокремлено комплекс діагностувальних методик, а саме: відповідно до спонукально-аксіологічного критерію та показників вияву (мотиваційна спрямованість і гуманістична спрямованість) застосовано такі методики: «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір в модифікації А. Реана, «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С. Бубнова); до знаннево-емпатійного критерію та показників вияву (компетентність педагогічного партнерства і емоційно-етична компетентність) – «Методика діагностики емоційного інтелекту» (Н. Холл), авторська анкета «Метод ненасильницького спілкування: реалії, можливості»; до практико-коригувального критерію та показників вияву (здатність до міжособистісної взаємодії та здатність до рефлексії і коригування саморозвитку) – тест «Діагностика комунікативних і організаторських здібностей (КОЗ-2)», методика «Планування професійного вдосконалення». Констатовано три рівні сформованості готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти: високий, достатній, низький.

Підсумовано, що успішність розв'язання питань щодо формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в

процесі післядипломної педагогічної освіти залежить від сукупності виокремлених педагогічних умов: створення мотиваційного середовища для стимулювання вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії; оптимізація науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії; актуалізація особистісно-професійного потенціалу вчителя початкової школи до ефективної взаємодії засобами інтеракції. Розроблено модель формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти, що постає як сукупність взаємопов'язаних складників, взаємозв'язок яких допомагає цілеспрямовано відтворити досліджуваний процес.

Структурно-функційна організація моделі визначається її ключовими складниками, а саме: *науково-методологічний складник* (забезпечує теоретичне обґрунтування та методологічне забезпечення процесу формування готовності вчителя до забезпечення ефективної взаємодії); *змістовно-технологічний складник* (включає освітні програми, форми, методи та технології, спрямовані на розвиток професійних компетентностей педагогів); *рефлексивно-результативний складник* передбачає систему оцінювання та моніторингу ефективності процесу формування готовності вчителя до забезпечення ефективної взаємодії, а також сприяє розвитку рефлексивних навичок педагогів та здатності до коригування власної професійної діяльності). Спроектвана модель забезпечує можливість цілеспрямованого та системного відтворення процесу формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти під час дослідницько-експериментальної роботи.

### **РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОЦЕСІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

#### **3.1. Організація та методика педагогічного експерименту**

З метою організації перевірки ефективності педагогічних умов формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти проведено педагогічний експеримент, під яким науковці розуміють внесення в освітній процес принципово важливих змін відповідно до мети, завдань і гіпотези дослідження. Педагогічний експеримент уможливорює фіксування та відстеження зв'язків між досліджуваними явищами без порушення його цілісності, здійснення надалі глибинного якісного аналізу та кількісного вимірювання як унесених у корпоративний освітній процес змін, так і результатів діяльності тих, хто навчається і піддається впливу цих змін.

На підставі ґрунтовного вивчення науково-педагогічної, методичної літератури та аналізу практичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти, які здійснюють підвищення кваліфікації вчителів початкової школи, констатовано відсутність досліджень, де були б обґрунтовані та упроваджені педагогічні умови формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії та проведено комплексне дослідження їх ефективності в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Таким чином, з урахуванням вище викладеного, окреслимо мету та сформулюємо гіпотезу нашого дослідження.

*Мета експериментального дослідження* полягала у перевірці загальної гіпотези дослідження та підтвердження ефективності педагогічних умов формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти.

*Гіпотеза* дослідницько-експериментальної роботи у нашому дослідженні полягає у тому, що позитивна динаміка у рівнях готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти буде ефективною за реалізації визначених та обґрунтованих педагогічних умов:

- *створення мотиваційного середовища для стимулювання вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії;*
- *оптимізація науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії;*
- *актуалізація особистісно-професійного потенціалу вчителя початкової школи до ефективної взаємодії засобами інтеракції.*

Відповідно до визначеної мети програма експериментальної роботи передбачала:

- *аналіз сучасного стану формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти;*
- *розроблення та добір методик для вивчення стану готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти, збір експериментальних даних, здійснення їх статистичної обробки;*
- *обґрунтування структури готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти, встановлення критеріїв, показників та рівнів;*
- *розроблення й обґрунтування педагогічних умов формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти;*
- *організація та проведення формувального етапу експерименту, що передбачав реалізацію педагогічних умов формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти;*

- діагностика рівнів готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти після формувального етапу експерименту;

- аналіз результатів експериментального дослідження та узагальнення отриманих даних.

Відповідно до мети й завдань дисертації, розроблено програму та методику проведення педагогічного експерименту, що передбачала використання низки методів: *теоретичні* – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, зіставлення, абстрагування, конкретизація, моделювання, вивчення передового педагогічного досвіду, рефлексія власної педагогічної діяльності; *емпіричні* – діагностичні (бесіди, опитування, анкетування вчителів, виконання діагностувальних завдань); *обсерваційні* (цілеспрямоване педагогічне спостереження за перебігом досліджуваного процесу), педагогічний експеримент; *математичного та статистичного оброблення даних* для кількісного й якісного аналізу результатів педагогічного експерименту, їх перевірки та з'ясування достовірності.

Дослідницько-експериментальна робота проведена на базі Комунального закладу вищої освіти «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти», Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського, Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти впродовж 2017–2024 рр. (додаток 3), включала 4 взаємопов'язані етапи: *підготовчий етап* (2017–2019 рр.), *констатувальний етап* експерименту (2019–2021 рр.), *формувальний етап* експерименту (2021–2023 рр.) та *узагальнювальний* (2024 р.), які ґрунтувалися на принципах науковості, системності, об'єктивності. До експерименту залучено 338 осіб, із них: 12 викладачів (експертів) та 326 учителів початкової школи, з яких були сформовані контрольна (КГ – 162 вчителя) та експериментальна (ЕГ – 164 вчителя) групи.

Для діагностування ефективності визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти було використано раніше визначені критерії й показники.

У ході формувального етапу експерименту було перевірено ефективність виокремлених нами педагогічних умов, що сприяють формуванню готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти.

Слід зауважити, що низка реалізованих та впроваджених заходів щодо формування готовності вчителів початкової школи до ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти враховує зміст та забезпечує втілення в процес післядипломної педагогічної освіти розроблених та обґрунтованих педагогічних умов цього процесу.

*Підготовчий етап* (2017–2019 рр.) педагогічного експерименту передбачав вивчення стану дослідженості проблеми готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти; визначення напрямів дослідження; розроблення наукового апарату (мета, завдання, об'єкт, предмет дослідження); аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження; визначення компонентів готовності до забезпечення ефективної взаємодії вчителів працівників початкової школи (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-емоційний, діяльнісно-рефлексивний); обґрунтування педагогічних умов формування готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти; розробку моделі формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти.

*Констатувальний етап* (2019 – 2021 рр.) експерименту передбачав розроблення діагностувального інструментарію для оцінювання рівнів готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у

процесі післядипломної педагогічної освіти, а також причинно-наслідкових зв'язків між педагогічними явищами.

У процесі проведення констатувального експерименту було реалізовано такі завдання:

– Визначення суб'єктів діагностики: здійснено розподіл вчителів початкової школи на контрольні (КГ) та експериментальні (ЕГ) групи.

– Обґрунтування критеріїв, показників та рівнів: розроблено та обґрунтовано критерії, показники та рівні готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти.

– Розробка програми дослідження: створено програму дослідницько-експериментальної роботи.

– Розроблення діагностувального інструментарію: підготовлено комплекс методів для оцінювання готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти, зокрема спостереження, бесіди, опитування, тестові методики, анкетування, творчі завдання тощо.

– Оцінка сучасного стану: перевірено рівень готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти із застосуванням емпіричних методів, що забезпечило здійснення діагностичного зрізу.

– Аналіз та інтерпретація даних: проведено аналіз отриманих результатів, їх інтерпретацію та узагальнення для подальшого використання у дослідницько-експериментальній роботі.

На *формуальному* етапі експерименту (2021–2023 рр.) було розроблено методику формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти. У межах цього етапу визначено, впроваджено та експериментально перевірено педагогічні умови та модель формування готовності вчителя початкової

школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти.

На *узагальнювальному* етапі експерименту (2024 р.) проведено комплексний аналіз результатів дослідницької роботи, виконано систематизацію та статистичну обробку емпіричних даних. Здійснено перевірку результатів формувального етапу експерименту, визначено ефективність реалізації педагогічних умов та моделі формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти. На основі отриманих результатів сформульовано загальні висновки.

### **3.2. Стан готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти (констатувальний етап експерименту)**

Відповідно до програми експериментального дослідження на підготовчому етапі здійснено оцінку реального стану готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти. Це передбачало вирішення таких завдань:

- визначити потребу у формуванні готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної освіти;
- з'ясувати рівень усвідомлення вчителем початкової школи сутності та способів формування готовності до забезпечення ефективної взаємодії;
- встановити реальний стан готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної освіти;

Коротко проаналізуємо результати пілотажного дослідження, яке було проведено для виявлення актуальності питань щодо готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти, їх потреб стосовно розвитку конкретних складових готовності та самооцінки її сформованості. Анкетуванням було



охоплено 86 вчителів початкової школи курсів підвищення кваліфікації Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти, а здобуті матеріали дали можливість зробити деякі попередні узагальнення (Додаток Б1).

Так, відповіді учителів початкової школи на перше запитання анкети «Що Ви розумієте під поняттям «готовність до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної освіти»? загалом засвідчили змістовність, оригінальність їхніх висловлювань щодо характеристики досліджуваного феномену, серед найхарактерніших ознак називалися такі, що характеризують суть досліджуваного поняття, як-от: «наявність сформованих педагогічних цінностей» (16,28%), «наявність особистісних характеристик, необхідних для ефективної реалізації професійних завдань» (15,12%), «готовність до взаємодії з колегами, адміністрацією, батьками та іншими учасниками освітнього процесу» (10,46%), «високий рівень професійної майстерності, здатність адаптуватися до змінних умов навчання» (9,30%), «оволодіння різноманітними педагогічними технологіями щодо забезпечення ефективної взаємодії» (13,95%). Однак таке бачення визначення феномену «готовність до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної освіти» продемонструвало лише 51,16% респондентів, а 16,28% загалом не мають уявлення про готовність до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної освіти, 32,56% – засвідчили поверхове розуміння суті досліджуваного поняття.

Стосовно ранжування важливості формування готовності до забезпечення ефективної взаємодії виявлено, що 54 опитаних учителів початкової школи (62,80%) визначили його як «дуже важливий», 17 (19,77 %) – «важливий», 9 (10,47%) – «важливий, але не завжди» і 24 (2,33 %) як «неважливий», проте без обґрунтування.

Цікавими є результати самооцінки власної готовності до забезпечення ефективної взаємодії. Респондентам було запропоновано п'ятирівневу шкалу

оцінки: цілком достатньо; достатньо; наскільки достатньо, настільки ні; не зовсім достатньо; не достатньо.

Лише 10,46% респондентів оцінили власну готовність як цілком достатню та достатню, 47,67% – не зовсім достатню та 41,87% – заявили про не достатній рівень власної готовності до ефективної взаємодії.

Щодо потреби підвищення власної готовності до забезпечення ефективної взаємодії, то абсолютна більшість учителів початкової школи заявили про те, що потребують навчання та методичної допомоги у підвищенні її рівня.

На питання «Як Ви вважаєте, які з перелічених знань учителя початкової школи щодо забезпечення ефективної взаємодії є найбільш важливими?» респонденти вказали різну міру важливості:

а) – глибоке розуміння сучасних педагогічних теорій та концепцій, знання про ефективні методи, технології навчання та виховання – 67,44%;

б) наявність необхідних знань, умінь, уявлень щодо проблеми, самоусвідомлення, самомотивації, самоконтролю, саморегуляції, самоемпатії, емпатії, соціалізації – 75,58%;

в) вибудовування довірливих стосунків з учнями, колегами та батьками – 65,12%;

г) уміння планувати та організовувати навчальний процес, розробляти ефективні навчальні програми та матеріали – 20,93%;

д) здатність аналізувати власну педагогічну діяльність, виявляти сильні сторони та недоліки, формулювати цілі для подальшого розвитку – 36,05%;

е) орієнтація на інтереси учнів та їхнє всебічне становлення – 62,80%;

є) наявність сформованих педагогічних цінностей, позитивне ставлення до даного виду діяльності – 53,49%.

Як бачимо, найбільший запит респонденти демонструють щодо знань, умінь, уявлень щодо порушеної проблеми, самоусвідомлення, самомотивації, самоконтролю, саморегуляції, самоемпатії, емпатії, соціалізації та глибоке розуміння сучасних педагогічних теорій і концепцій, знання про ефективні

методи, технології навчання та виховання Відверто дивує низький рівень виборів респондентами варіанту «уміння планувати та організовувати навчальний процес, розробляти ефективні навчальні програми та матеріали» (19%), адже це є основою реалізації ефективної взаємодії.

У контексті дослідження нам цікаво було дізнатися, чи згодні вчителі початкової школи з думкою, що рівень готовності до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної освіти є ознакою їх професіоналізму (5 запитання анкети). Відтак, виявлено, що 58,14% вчителів початкової школи ствердно відповіли, 12,79% обрали варіант «ні», а 29,07% – не змогли відповісти на поставлене запитання.

Відповіді на наступне запитання засвідчили позитивну тенденцію відносно прагнень респондентів сформулювати власну готовність до забезпечення ефективної взаємодії, оскільки 68,60% опитаних обрали варіант «так»; 11,63% – «ні», а 19,77% – не визначилися з відповіддю.

Останнім запитанням, яке, за авторським задумом, мало б засвідчити глибину зацікавленості окресленою проблемою, вчителі початкової школи мали показати свої пропозиції щодо нововведень в системі неперервної освіти задля більш результативного формування готовності до забезпечення ефективної взаємодії. Однак виявилось, що 25,58% опитаних не дали відповіді на поставлене запитання або їхні пропозиції не відповідали його суті. Стосовно висловлених пропозицій, то нами виокремлено найбільш суттєві і, водночас, такі, що називалися багатьма респондентами: «запровадити спецкурс «Ефективна взаємодія» (ввести навчальну дисципліну, що стосується цієї проблеми в освітній процес закладів післядипломної педагогічної освіти) – 25,58%; «запровадити семінари-тренінги з розвитку ефективної взаємодії в процесі післядипломної освіти» – 13,95%.

Отже, результати анкетування дозволили зробити низку попередніх узагальнень. По-перше, важливими стали судження респондентів щодо сутності готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти.

По-друге, виявлено, що більшість учителів початкової школи мають недостатню обізнаність із сутністю цього поняття, що, своєю чергою, зумовило їхню низьку самооцінку рівня власної готовності до забезпечення ефективної взаємодії.

По-третє, актуальним є вдосконалення освітнього середовища закладів післядипломної педагогічної освіти для більш результативного формування досліджуваного феномену.

Загалом, результати пілотного дослідження підтвердили усвідомлену потребу вчителів початкової школи в розвитку готовності до ефективної взаємодії як ключового чинника якості навчання, яке вони забезпечують.

Завершальним етапом констатувального етапу експерименту було визначення вихідних рівнів готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти. Для цього було розроблено експериментальну методику її визначення на підставі оцінки сформованості компонентів досліджуваного явища (згідно зі структурно-компонентною та рівневою характеристиками (п. 2.1).

Для чистоти експерименту весь масив його учасників (326 вчителів початкової школи) було поділено на контрольну і експериментальну групи, а саме: контрольна група (КГ) – 162 вчителя, експериментальна група – 164 вчителя. Використання вище окреслених методик та експертного оцінювання (експертами були 12 викладачів базових інститутів післядипломної педагогічної освіти) дозволило визначити рівень готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти за кожним критерієм і показником.

Для діагностики рівня готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії за спонукально-аксіологічним критерієм ми застосували методику «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір в модифікації А. Реана) (Додаток Б 2), за допомогою якої визначали як особистісно-професійні, так і загальнолюдські цінності, що становлять основу формування готовності вчителів початкової школи до взаємодії з учасниками

освітнього процесу та методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості (С. Бубнова) (Додаток Б 3), вивчення реалізації ціннісних орієнтацій особистості в реальних умовах життєдіяльності.

Проведена діагностика дозволила узагальнити, що вчителі початкової школи демонструють наявність мотивації до професійної діяльності, прагнення до самовдосконалення, саморозвитку, саморегуляції, самоемпатійності, соціалізації на основі особистісних цінностей, прагнення до професійного зростання та потребу в підвищенні ефективності власних дій. Однак результати діагностики мотиваційних (спонукально-аксіологічних) проявів сформованості готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії серед респондентів обох груп засвідчили переважання низького рівня за спонукально-аксіологічним критерієм.

Такий рівень ми розглядаємо як проміжний, що вказує на необхідність цілеспрямованої роботи з формування у вчителів початкової школи позитивного ставлення до розвитку їх мотивації до ефективної професійної взаємодії, внутрішньої мотивації, яка сприяє продуктивній професійній діяльності. (див. табл. 3.1).

**Таблиця 3.1 – Діагностика рівнів готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії за спонукально-аксіологічним критерієм**

Показники	ЕГ (164), %			КГ (162), %		
	Низький рівень	Достатній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Достатній рівень	Високий рівень
Мотивація спрямованість	16,46	34,15	49,39	16,05	33,95	50,00
Гуманістична спрямованість	17,07	34,75	48,18	16,67	34,57	48,76

Зафіксований нами переважаючий низький рівень готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії за спонукально-аксіологічним критерієм, на нашу думку, може свідчити про невідповідність ставлень учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії,

усвідомленням її важливості, відповідальності за результати комунікації та професійної діяльності.

Дослідження рівня готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти за знаннєво-емпатійним критерієм проводилося за спеціально розробленим діагностувальним опитуванням, що адекватне показникам означеного критерію, а саме: Діагностика емоційного інтелекту (Н. Холл) (Додаток Б 4), яка дає можливість оцінити рівень емоційного інтелекту за п'ятьма шкалами «Емоційна обізнаність», «Управління своїми емоціями», «Самомотивація» (довільне керування своїми емоціями), «Емпатія», «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших); авторська анкета «Метод ненасильницького спілкування: реалії, можливості» (Додаток Б 5). Результати опитування загалом засвідчили поверховість теоретичних, психолого-педагогічних і практичних знань щодо мети, завдань і змісту взаємодії в освітньому процесі. Водночас вони дозволяють зробити висновок про необхідність роботи вчителів початкової школи над удосконаленням власної обізнаності щодо ефективної взаємодії прогнозування її результатів (див. табл.3.2).

**Таблиця 3.2 – Діагностика рівнів готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії за знаннєво-емпатійним критерієм**

Показники	ЕГ (164), %			КГ (162),%		
	Низький рівень	Достатній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Достатній рівень	Високий рівень
Компетентність педагогічного партнерства	15,24	32,93	51,83	15,43	34,57	50,00
Емоційно-етична компетентність	15,85	34,15	50,00	16,67	33,95	49,38

Дослідження рівня готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти за практико-коригувальним критерієм проводилося за спеціально розробленим діагностувальним опитуванням, що адекватне показникам означеного критерію, а саме: тест «Діагностика комунікативних і організаторських здібностей (КОЗ-2)» (Додаток Б 6); методика «Планування професійного вдосконалення» (Додаток Б 7), дає можливість побачити сильні та слабкі сторони компетентностей учителів початкової школи.

**Таблиця 3.3 – Діагностика рівнів готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії за практико-коригувальним критерієм**

Показники	ЕГ (164), %			КГ (162), %		
	Низький рівень	Достатній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Достатній рівень	Високий рівень
Здатність до міжособистісної ефективної взаємодії	17,07	34,76	48,17	16,67	32,72	49,39
Здатність до рефлексії і коригування саморозвитку	16,46	34,15	49,39	16,05	32,10	51,85

Проведена діагностика дозволила зробити узагальнення щодо неготовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти, невпевненого володіння проєктувальними, конструктивними, організаторськими, комунікативними, діалоговими та технологічними вміннями. При цьому нами зафіксований переважаючий низький рівень готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії за практико-коригувальним критерієм (див. табл. 3.3).

Завершальним етапом констатувального експерименту було визначення вихідних рівнів готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти. Для цього було розроблено експериментальну методику її визначення на підставі оцінки сформованості компонентів досліджуваного явища (згідно зі структурно-компонентною та рівневою характеристиками, з використанням діагностувальних методик (п. 2.1).

Результати констатувального зрізу щодо вихідних рівнів готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти за кожним критерієм наводимо в табл. 3.4.

**Таблиця 3.4 – Вихідні рівні готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти (констатувальний зріз)**

Критерії	Групи	Рівні готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії (кількість вчителів)					
		Високий		Достатній		Низький	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Спонукально-аксіологічний	ЕГ (164)	27	16,46	55	33,54	82	50,00
	КГ (162)	26	16,05	54	33,33	82	50,62
Знаннєво-емпатійний	ЕГ (164)	26	15,85	54	32,93	84	51,22
	КГ (162)	25	15,43	57	35,19	80	49,38
Практико-коригувальний	ЕГ (164)	28	17,07	56	34,15	80	48,78
	КГ (162)	27	16,67	52	32,10	83	51,23
Узагальнений показник	ЕГ (164)	27	16,46	55	33,54	82	50,00
	КГ (162)	26	16,05	54	33,33	82	50,62

Отже, як видно з таблиці 3.4. щодо вихідних рівнів готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти за спонукально-аксіологічним критерієм 16,46% респондентів ЕГ і 16,05% КГ мають високий рівень готовності;



знаннєво-емпатійний критерій – відповідно 15,85% ЕГ і 15,43% КГ; практико-коригувальний критерій – 17,07 % в ЕГ і 16,67% – КГ.

Інші рівневі дані такі:

- спонукально-аксіологічний критерій – достатній рівень: ЕГ – 33,54 %, КГ – 33,33 %; низький рівень: ЕГ – 50,00%, КГ – 49,38%;
- знаннєво-емпатійний критерій – достатній рівень: ЕГ – 32,93%, КГ – 35,19%; низький рівень: ЕГ – 51,22 %, КГ – 49,38%;
- практико-коригувальний критерій – достатній рівень: ЕГ – 34,15%, КГ – 32,10 %; низький рівень: ЕГ – 48,78%, КГ – 51,23%;

Узагальнені показники рівнів готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти дали змогу встановити, що 82 (50,00 %) респондентів ЕГ та 82 (50,62 %) респондентів КГ мають низький рівень готовності до забезпечення ефективної взаємодії; 55 (33,54 %) респондентів ЕГ та 54 (33,33 %) респондентів КГ виявили достатній рівень; і лише 27 (16,46 %) респондентів ЕГ та 26 (16,05 %) респондентів КГ досягли високого рівня готовності до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту свідчить про необхідність пошуку нових, більш ефективних форм, методів і засобів формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти.

Особливої актуальності набуває розробка моделі формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії, яка б: враховувала основні компоненти цієї готовності; відображала взаємозв'язки між її складовими та функційні ознаки; забезпечувала реалізацію визначених педагогічних умов, спрямованих на ефективне досягнення цілей. Наочно представлені рівні готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти на констатувальному етапі експерименту зображено на рис. 3.1.

Вірогідність результатів проведеної експериментальної роботи на констатувальному етапі й достовірність експериментальних даних визначено з використанням непараметричного критерію Пірсона  $\chi^2$ , який дозволяє знайти відмінності між двома розподілами та оцінити її достовірність, а також отримати надійність результатів у 95 % вірогідності (Боснюк, 2020).

Основна розрахункова формула критерію  $\chi^2$ -квадрат має такий вигляд

$$\chi_{емп}^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(f_{емп.} - f_{теор.})^2}{f_{теор.}}, \quad (3.1)$$

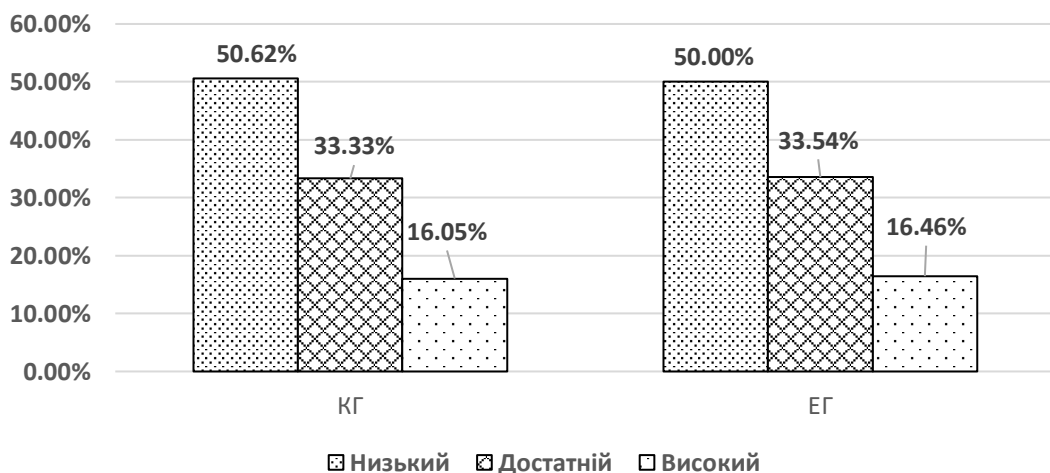


Рис. 3.1. Результати діагностики рівнів готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти (констатувальний експеримент)

де  $k$  – кількість класових інтервалів (градацій) досліджуваної ознаки;

$f_{емп.}$  та  $f_{теор.}$  – відповідно експериментальна та теоретична (обчислена) частоти, що відповідають визначеним градаціям змінної.

Для розрахунків представимо формулу (3.1) у вигляді:

$$\chi_{емп}^2 = N \times M \times \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}}, \quad (3.1)$$

$N$  – загальна кількість учителів початкової школи експериментальних груп (164 особи);

$M$  – загальна кількість учителів початкової школи контрольних груп (162 особи);

$n_i$  – кількість учителів початкової школи експериментальних груп (ЕГ), які мають середні бали за критеріями високого ( $n_1$ ), достатнього ( $n_2$ ), низького ( $n_3$ ) рівнів;

$m_i$  – кількість учителів початкової школи контрольної групи (КГ), які мають середні бали за критеріями високого ( $m_1$ ), достатнього ( $m_2$ ), низького ( $m_3$ ) рівнів;

Для  $\chi^2$ -квдрат критерію рівні значущості оцінені за кількістю ступенів вільності  $\nu$ , що обчислене за формулою:

$$\nu = (k - 1) \cdot (c - 1), \quad (3.2)$$

де  $k$  – кількість вибірок, стовпчиків (груп),  $s$  – кількість характеристик, за якими відрізняються вибірки, рядків (рівнів оцінювання).

Визначаємо число ступенів вільності за формулою (3.2)  $\nu = (k - 1) \cdot (c - 1) = (2-1)(3-1)=2$ .

У додатку 2 (Боснюк, 2020) знаходимо величини  $\chi_{кр}^2$  для рівнів значимості  $P=0,05$  та  $P=0,01$ :

$$\chi_{кр}^2 (0,05)=5,991 \quad \chi_{кр}^2 (0,01)=9,210$$

Результати статистичної перевірки даних на констатувальному етапі педагогічного експерименту відображено у таблиці 3.5.

**Таблиця 3.5 – Результати статистичної перевірки (констатувальний етап педагогічного експерименту)**

Критерії	Значення $\chi^2_{емп}$	$\chi^2_{крит}$	
		P=0,05	P=0,01
Спонукально-аксіологічний	<b>0,01577</b>	<b>5,991</b>	<b>9,210</b>
Знаннево-емпатійний	<b>0,18598</b>		
Практико-коригувальний	<b>0,20928</b>		
Узагальнений показник	<b>0,011577</b>		

Порівняльний аналіз отриманих значень критерію Пірсона ( $\chi^2_{емп}$ ) з таблиці 3.4 із критичним значенням критерію ( $\chi^2_{крит}$ ) ( $\chi_{емп}^2 < \chi_{кр}^2 (0,05)$ ) для всіх

критеріїв), ми дійшли висновку, що початковий рівень готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти в контрольних та експериментальних групах істотно не відрізняються.

Результати статистичного аналізу на рівнях значущості 0,01 та 0,05 свідчать про відсутність статистично значущих відмінностей у рівні готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти між групами, які брали участь у експерименті. Це дозволяє стверджувати, що вчителі початкової школи контрольних та експериментальних груп є рівноцінними за своїми характеристиками, що виключає можливість впливу цього фактора на достовірність та надійність результатів формувального етапу експерименту.

На підставі результатів констатувального етапу дослідження було зроблено такі висновки:

– компоненти, критерії та показники, розроблені на основі теоретичного аналізу, а також використані методи дослідження є інформативними щодо оцінки рівня готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти;

– кількісні значення показників рівнів готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти свідчать про недостатню ефективність традиційних форм та методів у розвитку даної готовності;

Отримані результати відображають актуальний стан досліджуваної проблеми у практиці інститутів післядипломної педагогічної освіти та створюють передумови для апробації педагогічних умов формування рівнів готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти на формувальному етапі педагогічного експерименту.

### **3.3. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти**

Результати констатувального експерименту визначили напрямок та зміст формувального етапу дослідження, який проводився у період з 2021 по 2023 роки. Кількісний склад учителів початкової школи, залучених до експерименту, залишився незмінним. На формувальному етапі було перевірено висунуту гіпотезу, оцінено ефективність визначених педагогічних умов, зокрема:

- *створення мотиваційного середовища для стимулювання вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії;*
- *оптимізація науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії;*
- *актуалізація особистісно-професійного потенціалу вчителя початкової школи до ефективної взаємодії засобами інтеракції.*

Умови, визначені в дослідженні, спрямовані на оптимізацію процесу підготовки вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти.

Ефективність запропонованої експериментальної моделі формування готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії була емпірично підтверджена на формувальному етапі педагогічного експерименту. Це стало можливим завдяки впровадженню обґрунтованих педагогічних умов у освітній процес закладів післядипломної педагогічної освіти. Реалізація дослідницького задуму передбачала застосування спеціально розроблених заходів, спрямованих на оптимізацію освітнього середовища та сприяння формуванню готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти.

При цьому акцентується на взаємодоповнюваності етапів досліджуваного процесу, що забезпечує можливість їх гнучкого переходу відповідно до розробленої структурно-компонентної та критеріально-рівневої характеристики досліджуваного феномену та спроектованої моделі.

Розглянемо особливості впровадження визначених педагогічних умов формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти на формувальному етапі педагогічного експерименту.

Реалізація педагогічної умови – *створення мотиваційного середовища для стимулювання вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії* – була здійснена через впровадження мотиваційних тренінгів. Обґрунтованість вибору саме цієї форми навчання зумовлена її здатністю актуалізувати суб'єктну позицію вчителів щодо забезпечення ефективної взаємодії в процесі підвищення кваліфікації. Проведення тренінгів сприяло підвищенню відповідальності педагогів, їхньої професійної самосвідомості та формуванню внутрішньої мотивації, необхідної для досягнення якісної та результативної взаємодії в освітньому середовищі.

Перші зустрічі вчителів початкової школи розпочинаємо зі знайомства за допомогою «м'ячика-мотиватора» – вчителі презентують себе та дають відповідь на запитання: «Чому я тут?», «Що я ціню?», «Для чого мені потрібні саме ці курси?», пропонуємо продовжити фразу: «Ефективна взаємодія – це про...» та інші. Таким чином ми використовуємо коучингові запитання, які активізують розумову діяльність, розвивають відповідальність, творчі здібності та самостійність. У процесі такої інтеракції всі учасники знайомляться, пізнають спільні інтереси, цінності, мотиви, проблеми, запити інших учителів.

Ранкові зустрічі як елементи створення мотиваційного середовища у процесі підвищення кваліфікації теж є ефективними стимулювальними чинниками, до проведення яких залучаються вчителі за принципом: «Моя найулюбленіша ранкова зустріч». При організації ранкових зустрічей

проводимо «ритуал привітань» – кожен день починаємо з різних форм привітань, використовуючи жести, міміку, рухи тіла, дотики, словесні звертання тощо, озвучуємо дію відповідно до календаря ресурсності С. Ройз.

На початку процесу курсів підвищення кваліфікації пропонуємо вчителям за технологією SMART визначити цілі навчання. Технологія SMART є ефективною для постановки (формулювання) цілей, оскільки передбачає: презентацію списку можливих цілей із передбачуваним результатом; обґрунтування кожної з цілей; оцінку можливості досягнення мети; вибір для кожної з цілей 3-5 критеріїв вимірювання та контролю досягнення; зазначення точних термінів досягнення обраних цілей. Згідно з цим принципом мета має бути:

- Specific – конкретною. Конкретність означає, що результатом формулювання мети є відповідь на питання: «Що треба зробити?». Варіанти: «Чого домогтися? Де? Коли? З ким? В якому обсязі?» тощо. При визначенні мети слід уникати слів, що не несуть смислового навантаження (оптимальний, гідний тощо), а також розпливчастих і двозначних формулювань.

- Measurable – вимірюваною. Як визначити, що мета досягнута, і якою мірою це сталося? Якщо йдеться про кількісну вимірюваність, слід використовувати чіткі показники.

- Achievable – досяжною. Наприклад, мета «стати професіоналом у ненасильницькому спілкуванні за 3 місяці» є недосяжною. Важливо об'єктивно враховувати професійні та особисті якості, встановлюючи досить високу планку та орієнтуючись на напружений ритм роботи.

- Result-oriented – орієнтованою на результат, а не на процес.

- Time-limited – обмеженою в часі. Під час постановки мети важливо визначити кінцевий термін та врахувати, що формулювання на зразок «виконати протягом 4 днів» більше орієнтується на процес, ніж на результат. Важливо вказати крайній термін виконання (deadline). Навіть якщо мета масштабна і важко зазначити конкретну дату, вона все одно повинна відповідати певному терміну.

На нашу думку, такий початок підвищення кваліфікації з використанням вище зазначених форм стимулює до активної позиції, сприяє створенню довірливої, позитивної атмосфери та кращому сприйняттю нової інформації у процесі підвищення кваліфікації. Безумовно, використання інтерактивних технологій навчання сприяє мотивації, інтересу здобувачів освіти усіх вікових категорій, серед яких вагоме місце посідає тренінг, зокрема мотиваційний.

Основними завданнями мотиваційного тренінгу є формування у вчителів початкової школи внутрішньої мотивації до ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти, усвідомлення необхідності особистісної й професійної самозміни у процесі педагогічної діяльності, а також розвиток позитивної мотивації як ключового механізму, що забезпечує професійне самовдосконалення та сприяє підвищенню рівня професійної майстерності вчителя.

Зазначимо, умотивовані вчителі початкової школи більше залучені в освітній процес, активно беруть участь у дискусіях, виконують завдання і демонструють високий рівень зацікавленості; швидше засвоюють новий матеріал і більш ефективно застосовують його на практиці – таким чином, підвищується ефективність навчання, позаяк вчителі вмотивовані до постійного саморозвитку і вдосконалення своїх професійних компетентностей. Коли вчителі отримують позитивний досвід підвищення кваліфікації, вони більше схильні рекомендувати заходи / курси своїм колегам і брати участь у подальших за іншими освітніми програмами – так створюється позитивний імідж інституту післядипломної педагогічної освіти, зокрема в дискурсі забезпечення ефективної взаємодії.

При реалізації другої педагогічної умови – *оптимізація науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії* – впроваджено освітні програми підвищення кваліфікації: освітня програма семінару-практикуму «Ресурси формування партнерської взаємодії в інклюзивному класі» (розкриваються проблеми формування партнерської взаємодії в інклюзивному класі крізь



теоретичний та практичний аспекти; ресурси формування партнерської взаємодії в інклюзивному класі в контексті ненасильницького спілкування) та освітня програма семінару-практикуму «Альтернативна і додаткова комунікація як засіб соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» (розкривається проблема соціалізації дітей з особливими освітніми потребами засобами альтернативної та додаткової комунікації через теоретичний та практичний аспекти; методи, інструменти, використання методу соціальних історій для розвитку навичок соціальної взаємодії в інклюзивному класі /групі). Форма підвищення кваліфікації: очна / онлайн, обсяг: 8 годин (Додаток А 1, А 2).

За принципом «навчання через гру» знайомимося зі стилями спілкування через іграшкові образи (одягаємо обручі «вуха шакала» і «вуха жирафи»). Цікавими є ці образи (Жирафа, Шакал) як для дітей, так і для дорослих. Починаємо з короткого оповідання про жирафів та шакалів, підкреслюючи їхні відмінності у спілкуванні. Жирафи відомі своєю спокійною вдачею та здатністю висловлювати свої почуття та потреби прямо і без агресії («влада з»). Шакали ж часто використовують залякування, образи та маніпуляції (домінуюча «влада над»). Учасники отримують картки з написами «мова жирафа» та «мова шакала» і мають записати на аркуші паперу слова, фрази або образи, які асоціюються у них із кожним із цих понять. Потрібно всі відповіді обговорити. Потім учасники об'єднуються в пари. Кожна пара отримує картку із ситуацією, в якій одному учаснику потрібно висловити своє невдоволення, а іншому – вислухати і відповісти.

Спочатку учасники розігрують ситуацію, використовуючи «мову шакала». Потім вони повторюють ту саму ситуацію, але вже застосовуючи «мову жирафи». Приклад ситуації: «Один із друзів постійно запізнюється на зустрічі». Після кожної рольової гри проводиться обговорення: «Які відчуття виникли під час виконання вправи?», «Яка мова (жирафа чи шакала) була більш ефективною для вирішення конфлікту?», «Які переваги та недоліки кожного стилю спілкування?» тощо.

На курсах підвищення кваліфікації вчителів початкової школи як засіб налагодження комунікації використовується гібридна модель Хібукі (автор Давна Шарон-Максимов, Ізраїль), розроблена у співпраці з українськими психологами та вчителями для швидкої стабілізації дитини / групи під час освітнього процесу. Перевагою гібридної моделі є комплексний підхід та можливість взаємодіяти з великою кількістю дітей одночасно. Важливо, що способи взаємодії з дітьми через Хібукі психолога і педагога майже не відрізняються.

Лялька Хібукі, що на івриті означає «обіймашка» – це м'який плюшевий песик із сумною мордочкою і довгими лапками – «іграшка, що ожила», яка обіймає дітей і завдяки спеціальним наліпкам на лапах може фізично бути присутньою з дитиною у повсякденному житті. Контакткування дитини з іграшкою створює ефект «перенесення» емоційних станів на об'єкт з можливістю виплеску нею своїх емоцій різної модальності; вона каналізує негативні емоції, реконструює почуття довіри, близькості, безпеки, плекає почуття турботи, що характеризує динаміку протікання процесу трансформації травмівних переживань і дозволяє повністю анігілювати негативний вплив травматичного досвіду на подальше життя дитини (Шарон-Максимов, 2023).

Історія методики Хібукі-терапії сягає 2006 року, часів другої ліванської війни, коли північ Ізраїлю накрило ворожим бомбардуванням. Доктор Шай Хен-Галь запропонував використовувати іграшку як терапевтичний об'єкт, бо це просто й зрозуміло кожній дитині, недорого й швидко у реалізації.

З березня 2022 року Україна переймає досвід Ізраїлю, але Хібукі вже трансформується не лише в повноцінну терапевтичну методику, а успішно застосовується в закладах освіти як психологічний і дієвий педагогічний інструмент, що добре інтегрується з програмою соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН).

Тема спілкування між дітьми, налагодження соціальних контактів, вміння самовиражатися та екологічно привертати на себе увагу – це те

важливе, на що мають звертати увагу заклади освіти, адже це саме той, перший соціум, у якому дитина вчиться взаємодіяти (Шарон-Максимов, Єфімцева, Сищук, 2023).

Педагог через взаємодію з Хібукі (впроваджували вчителі початкової школи) навчає дітей засвоювати алгоритми взаємодії, вчить розпізнавати емоції, потреби; моделює та відпрацьовує методи зниження тривожності та вгамування страху, конструктивно реагувати, вчить звертатися, ввічливо відповідати, чітко говорити «Ні» тощо.

«Для полегшення адаптаційного періоду (зокрема у 1 та 5 класах), усунення психоемоційного напруження, що може бути викликане зміною оточення, в яке потрапляє дитина, відсутністю рідних і близьких поруч, необхідністю пристосовуватися та виконувати нові правила колективу, коли неформована базова довіра, можливе відчуття загрози з боку нового оточення (перехід від одного/-ої учителя/-льки до великої кількості тощо), ми пропонуємо ввести Хібукі в колектив як учня», – рекомендують автор методики та фахівці.

Фахівці пропонують долучати Хібукі до щоденних рутин. Адже доведено, що структурування дня, традиції, повторення одних і тих самих ритуалів, дій (щоденні рутини) сприяють заспокоєнню нервової системи та покращують загальний психо-фізичний стан. Тому, використання Хібукі у ранкових зустрічах, ритуалах вдячності, емоційній шкалі, у підготовці до зміни діяльності, озвучуванні компліментів, що промовляє Хібукі дитині, яка перебуває поряд, в адаптації вправ для кращого сприйняття – розширює спектр можливостей взаємодії з дітьми та є найефективнішим варіантом всебічної психолого-педагогічної підтримки. Адже сьогодні дітям доводиться жити, навчатися в надскладних умовах, вони потребують підтримки та допомоги засобами, що дають найвищу ефективність та апробовані в інших країнах.

Хібукі-терапія стає надійним, ефективним інструментом забезпечення позитивної взаємодії в процесі навчання, адже сприяє усуненню проблем адаптації, має багато переваг, перед іншими методиками, є мотиваційним

фактором до пізнання, дієвим методом психолого-педагогічної підтримки дитини, що в сьогоденних умовах є надзвичайно актуально.

Як ефективна інтерактивна форма навчання вчителів початкових класів на курсах підвищення кваліфікації використовувалася дискусія. Наприклад, дискусія «Місток розуміння: роль емпатії у вирішенні конфліктів» допомагає поглибити розуміння емпатії як інструменту ефективної комунікації та вирішення конфліктів. Важливо коротко ознайомити учасників з темою дискусії та її метою, і використати «Айсбрекер» (невелике інтерактивне завдання, яке допоможе учасникам налаштуватися на обговорення (наприклад, «Асоціації зі словом «конфлікт»)). Потім відбувається обговорення відкритих питань: «Що для вас означає «конфлікт»? (важливо дозволити учасникам висловити різні думки та асоціації). «Які емоції виникають у вас під час конфлікту?» – це допоможе учасникам усвідомити власні емоції та реакції. «Які, на вашу думку, найпоширеніші причини конфліктів у вашій діяльності? (зв'язати тему дискусії з реальним досвідом учасників). «Як емпатія може допомогти у вирішенні конфлікту?» Важливо стимулювати обговорення конкретних прикладів. «Які бар'єри можуть перешкоджати прояву емпатії в конфлікті?» – це запитання допоможе учасникам усвідомити потенційні труднощі. «Які навички необхідні для ефективного застосування емпатії в конфлікті?» – важливо сфокусуватися на практичних аспектах.

Нами практикувалося об'єднання учасників у кілька груп, де пропонували кожній групі обговорити конкретну конфліктну ситуацію, розробити кілька стратегій вирішення конфлікту з використанням емпатії. Кожна група презентує свої ідеї та пропозиції. Ведучий викладач підсумовує основні ідеї та висновки дискусії. На завершення учасникам пропонувалося поділитися своїми враженнями від дискусії. Доречним у процесі дискусії виявилось використання схем, малюнків, метафор, які допомагали учасникам краще зрозуміти складні поняття. Зауважимо, що приклади з життя, реальні історії допомагали зробити дискусію більш цікавою та релевантною, а

обговорення конкретних ситуацій сприяло кращому зрозумінню учасниками, як емпатія працює на практиці. Таким чином, дискусія спрямовувалася на розвиток компетентностей, необхідних для забезпечення ефективної взаємодії в конфліктних ситуаціях.

Підхід до вирішення конфліктів через діалог, коли вчителі навчають учнів висловлювати свої почуття та потреби без агресії і поважати позицію інших, допомагає знаходити компроміси і консенсуси у складних ситуаціях. Розвиток в учнів навичок розпізнавання та управління власними емоціями, що формується в процесі практикування методу ненасильницького спілкування сприяє ефективнішій взаємодії з оточенням.

У контексті впровадження методу ненасильницького спілкування укладено методичні рекомендації «Педагогічна взаємодія: вчитель, учні, батьки», «Здатність педагога до ефективної взаємодії», навчальний посібник «Метод ненасильницького спілкування: кроки до ефективної взаємодії», що апробувалися в процесі формувального експерименту у базових закладах післядипломної педагогічної освіти (Додаток 3).

Третя педагогічна умова – *актуалізація особистісно-професійного потенціалу вчителя початкової школи до ефективної взаємодії засобами інтеракції* – передбачала створення таких умов, за яких учасники освітнього процесу можуть максимально ефективно взаємодіяти, розкривати та розвивати свій потенціал як суб'єктів професійної діяльності. У процесі післядипломної педагогічної освіти це передбачає впровадження інноваційних форм навчання, які ґрунтуються на діяльнісному підході, рефлексії та корекції, розвиток професійної компетентності педагогів через активну діяльність і осмислення власного досвіду. У цьому контексті інтерактивні методи навчання, рольова гра, групова робота та рефлексія дозволяють учителям початкової школи формувати навички ефективної взаємодії, усвідомлювати свої рольові функції у професійній діяльності, розвивати здатність до аналізу та коригування власного професійного саморозвитку.

Рольова гра включає елемент несподіванки («момент шоку»), що активізує увагу та залученість учасників. У процесі гри учасники повинні уважно слухати одне одного, швидко мислити та адекватно реагувати на репліки своїх партнерів. До прикладу, використовуючи рольову гру «В Китаї», пропонували вчителям, слухачам курсів підвищення кваліфікації, побути на екскурсії в глибокій провінції, де відсутній зв'язок, телефон розрядився і «ви відстали від групи, не розумієте, як це сталося, не знаєте мови, зустрічаєте місцевого жителя, старенького дідуса, який дивиться на вас і щиро усміхається нічого не розуміючи». Пропонуємо відповісти на запитання: «Що ви будете робити?», «Що ви відчуваєте? Які у вас відчуття в тілі?». Далі робимо перенос на дітей / дорослих осіб, які не розуміють зверненого мовлення чи тих, які мають труднощі зі зверненим мовленням (тема є актуальною в сучасних реаліях війни, безбар'єрності в освіті), щоб зрозуміти, що відчуває ця категорія осіб та зрозуміти їхні прояви небажаної (для нас) поведінки. Потім переносимо ситуацію «висловлююся – мене не чують» – «Які відчуття в цій ситуації виникають?». Такі прийоми сприяють кращому розумінню відчуттів та потреб інших людей, проживаючи «свій досвід».

Під час рольової гри виникає емоційний підйом, що сприяє більшій мотивації та захопленню процесом. Вона має значні переваги перед іншими методами, оскільки залучає всіх учасників та дозволяє кожному легше висловлювати свої думки, перебуваючи «під маскою» виконуваної ролі.

До прикладу, у грі «Стосунки» використовуємо ситуацію спілкування, коли вчитель пропонує учням висловитися на тему, що їх турбує (наприклад, взаємоповага в колективі). Завдання вчителя – продемонструвати підтримку та уважність до кожного учня (за методом ненасильницького спілкування). Метою гри є формування у вчителя початкових класів навичок забезпечення атмосфери довіри та відкритості з молодшими школярами. У результаті програвання такої ситуації розвиваються комунікативні навички, емпатії, міжособистісної взаємодії, створення позитивного психологічного клімату у класі, колективі.

При проведенні гри-ситуації «Зустріч із батьками» ставили за мету відпрацювати навички конструктивної взаємодії з батьками, коли один учасник виконує роль учителя, інші – батьків, які висловлюють свої претензії або запити (наприклад, низькі оцінки дитини, складні стосунки з однокласниками). Завдання вчителя – вислухати, знайти спільне рішення та продемонструвати підтримку. У процесі такої гри формуються навички аргументованого спілкування, зниження напруги у взаємодії, встановлення довіри.

При використанні гри-ситуації «Нестандартна поведінка учня» планували розвивати навички ефективного вирішення проблем поведінки молодших школярів. Пропонувалася ситуація, коли один учасник грає роль учня, який порушує дисципліну (не виконує завдання, відволікає однокласників), інший учасник – учитель, який має знайти спосіб мотивувати учня та забезпечити позитивний результат вирішення проблеми в конструктивний спосіб. У результаті програвання такої ситуації вдосконалювалися вміння індивідуально підходити до учнів, вирішувати проблеми дисципліни без конфліктів.

У процесі проведення гри-ситуації «Командна робота з колегами» прагнули пропрацювати навички роботи в команді з іншими вчителями. Пропонувалося учасникам виконати ролі вчителів, яким потрібно спільно розробити тематичний захід. У процесі обговорення можуть виникати розбіжності в думках тому завдання – знайти компроміс, визначити спільні дії. У результаті створеної ситуації розвиваються уміння домовлятися, делегувати обов'язки, працювати над спільною метою.

У грі «Керування емоціями в стресовій ситуації» слухачі курсів підвищення кваліфікації вчилися разом зберігати спокій у складних емоційних умовах. Для цього пропонували учасникам розіграти стресову ситуацію на їх вибір (раптова сварка між учнями, тиск з боку адміністрації чи батьків тощо). Завдання вчителя – знайти рішення без втрати контролю над емоціями. В

результаті такого практикування розвиваються навички саморегуляції та емоційної стійкості.

Актуальною темою на курсах підвищення кваліфікації виявилось програвання ситуації «Вирішення непорозумінь з адміністрацією», метою якої є навчити вчителя початкової школи знаходити конструктивні рішення в спілкуванні з керівництвом закладу освіти. Ситуація: учасник у ролі вчителя звертається до «директора» з пропозицією чи проблемою, а директор висловлює свою позицію. Завдання педагога – чітко та аргументовано донести свою думку, знайти компроміс. У результаті програвання такої ситуації формуються вміння конструктивно вести діалог із керівництвом. Як показує досвід, часто потрібно надавати підтримку вчителям. Після програвання ситуацій ставимо запитання «Що ви відчуваєте?», «Як ви почуваетесь?» і пропонуємо перенести фокус уваги в позицію учень-вчитель, аргументуючи це тим, що дорослі, маючи життєвий досвід, не завжди здатні врегульовувати певні проблемні ситуації, тому діти, не маючи ще такого досвіду, потребують підтримки «мудрого дорослого».

Цікавою у площині порушеної проблеми є рольова гра «Якби я був на твоєму місці». Учасники діляться на пари. Один із них анонсує ситуацію, у якій він/вона відчував(ла) сильні емоції (наприклад, радість, сум, страх). Другий учасник описує, що він/вона відчув(ла) би в цій ситуації. Після завершення обговорення ролі змінюються. У процесі програвання життєвих моментів учасники навчаються розуміти почуття інших, ставити себе на їхнє місце, формується розуміння різноманітності відчуттів залежно від життєвого досвіду.

Гра «Третій не зайвий» передбачає створення конфліктної ситуації, взятої з реального життя педагогічного колективу. Вчителі розподіляються на групи по троє: двоє грають ролі учасників конфлікту, а третій виконує роль «третейського судді». Мета гри – показати можливості третьої сторони у вирішенні конфлікту. Після гри варто обговорити позитивні та негативні аспекти діяльності учасників, які виступали в ролі «третейського судді», а



також враження учасників конфлікту від втручання третьої сторони, зацікавленої у вирішенні конфлікту.

Позитивний резонанс у слухачів курсів підвищення кваліфікації викликали: вправа «Калейдоскоп почуттів» (метою є вчити учасників ідентифікувати та вербалізувати свої почуття, коли учасники об'єднуються у групи по 3–4 особи і ведучий роздає картки з назвами емоцій; кожна група має придумати ситуацію, в якій вони відчували цю емоцію, потім групи обмінюються історіями та обговорюють, як би вони могли підтримати людину в такій ситуації) та вправа «Мої сильні сторони» (сприяє підвищенню самооцінки і повазі до інших). Кожен учитель пише на аркуші свої сильні сторони і те, що цінує в собі. Потім у парах обговорюють, що вони помітили сильного або позитивного у собі та у партнера.

У процесі підвищення кваліфікації проводимо вправу «Скринька доброти», яка стимулює позитивне ставлення та підтримку між учасниками курсів. Ставимо «скриньку доброти» у перший день курсів і пропонуємо щодня класти до скриньки приємні слова, подяки своїм колегам чи викладачам, а на завершення зачитуємо повідомлення.

Безумовно, в контексті забезпечення ефективної взаємодії акцентуємо увагу на тренуванні навичок емоційного інтелекту з використанням рольової гри, адже такі ігри передбачають моделювання ситуацій, у яких потрібно проявити емпатію, керувати емоціями чи вирішувати конфлікт. Наприклад, гра на роль «співчутливого слухача» або «конструктивного співрозмовника»; техніка активного слухання: фокусування на співрозмовнику, демонстрація уваги через невербальні сигнали, практика повторення й уточнення думок співрозмовника; вправи на емпатію, наприклад, «Переміщення в чужі черевики» (уявлення себе на місці іншої людини) та аналіз: «Як би я почувався в такій ситуації?» тощо.

Традиційною є практика усвідомленості (майндфулнес) (про медитації для зосередження на «тут і зараз», вправи на усвідомлення своїх емоцій без їх придушення). Наприклад, домашнє завдання «Попити улюблений напій»,

«Посмакувати цукерку» в техніці майндфулнес. Учителям пропонується щоденно виконувати домашнє завдання упродовж підвищення кваліфікації і ділитися своїми враженнями від практики. Вправа «Мандруємо в дитинство і насолоджуємося смаколиком» формує навичку усвідомленості та контролю думок.

Практичний аспект розкриває також робота з метафорами та арттерапія, нейрографіка, використання творчих методів (малювання, створення історій) для вираження емоцій, аналіз створених образів для кращого розуміння своїх внутрішніх станів. Рекомендуємо використовувати емоційні симулятори (інтерактивні програми або мобільні додатки, які допомагають імітувати ситуації управління емоціями), пропонуємо міні-відеотренінги (перегляд відеосцен з аналізом поведінки героїв та їхніх емоційних реакцій). Навчальні заняття проводимо з використанням дискусій, дебатів і командних завдань. Практикуємо групові рефлексивні сесії, що включають обговорення в групі емоційних переживань після спільної діяльності, обмін досвідом щодо ефективних способів керування емоціями. Цінними є супервізійні практики, що передбачають роботу з методистом-наставником чи тренером, який допомагає аналізувати ситуацію, давати конструктивний зворотний зв'язок.

Завершуємо курси підвищення кваліфікації такими інтерактивними вправами, як: «Подарунок емоцій» для розуміння того, як слова впливають на почуття інших. Учасники стають у колі та кожен по черзі «дарує» позитивну емоцію своєму сусіду, використовуючи комплімент або тепле побажання: «Я дарую тобі радість, бо...». Традиційними є: «Продовж фразу»: «Ми живемо у просторі дива, у просторі чуда тому, що...», «Все набагато краще, ніж могло бути тому, що...», «Дякую за...», «Беру з собою...», та інші. Такі інтерактивні вправи, ігри сприяють розвитку емпатії, формують доброзичливу атмосферу у колективі, налагоджують міжособистісну взаємодію мають практичне застосування у професійній діяльності вчителя початкової школи.

Зауважимо на грі «Територія без провини», що розроблена на основі методу Ненасильницького спілкування (ННС) Маршалла Розенберга. З нею

можна вчитися практикувати цей метод і визначати почуття, коли потреби задоволені чи не задоволені, вчитися трансформувати гнів і розпочати практикування ННС у повсякденному житті. За кожним почуттям знаходимо задоволену чи незадоволену потребу. Коли вчимося повідомляти іншим про власні почуття і потреби без жодної критики чи вимог, часто у конфліктних ситуаціях знаходимо рішення, за якого потреби кожної сторони задоволені. Ця гра розвиває самоусвідомленість, соціальний та емоційний інтелект, сприяє згуртованості та зв'язку в групі, активує навички слухання та емпатії, покращує розуміння у відносинах з собою та іншими, покращує якість спілкування, допомагає у вирішенні конфліктів. Гра містить матеріали для двох гравців (можливо, це є обмеженням, але інші учасники є активними спостерігачами). У комплекті є дві додаткові колоди з малюнками, жетонами, що дозволяє залучати в гру до 4 осіб; 2 ігрових поля, 2 колоди карток, у кожній колоді – картки почуттів (46+16), потреб (46+16) та вибору (16), 4 жетони, інструкція українською та англійською. За допомогою гри пропрацьовуються конфліктні ситуації. Гра рекомендована для використання в закладах освіти.

Розглянемо *коучингові технології*, які ми використовуємо у процесі підвищення кваліфікації вчителів початкової школи.

Запитання коучингового характеру стимулюють розумову діяльність, розвивають відповідальність, креативність і самостійність. Приклади таких запитань: «Хто я?», «Чого я прагну насправді?», «Що для мене є цінним і важливим?», «Що означає для мене бути щасливим?», «Ким я хочу стати?», «Яким я хочу бути?», «Що мені заважає?», «Як я можу подолати ці труднощі?», «Чого я хочу від життя?», «Що життя очікує від мене?», «Для чого я це роблю?», «Заради чого це все?», «Яким я хочу бути вчителем?», «Який я вчитель?», «Який я вчитель очима учнів?», «Яким я хочу бачити свій клас?», «Чи хотів би я вчитися в такому класі, що є?», «Що я можу зробити щоб стосунки покращилися?», «Чи почуваються діти щасливо у моєму класі?».

Такі питання дозволяють активізувати рефлексію, допомагають усвідомити свої прагнення, цінності та життєві цілі, що є основою для ефективного саморозвитку та особистісного зростання.

Коучингові запитання сприяють ясності в цілях, у майбутніх результатах, у розумінні себе: своїх цінностей, обмежень і можливостей. Технологія педагогічного коучингу сприяє створенню власного унікального педагогічного стилю. Водночас це розширює можливості і створює особливі умови коучингової взаємодії між педагогом і суб'єктами освітнього процесу (Чернова, Голяд, Тіщук, 2016).

У процесі підвищення кваліфікації доцільними виявилися методи з формування навичок емоційного інтелекту (ЕІ) через рефлексію. До прикладу, здійснюючи рефлексію своєї діяльності в процесі підвищення кваліфікації пропонуємо вчителям початкової школи використовувати аналітичні інструменти. Зокрема, Інструмент SWOT-аналіз надає можливість дізнатися про сильні та слабкі сторони вчителя, а також зовнішні можливості й загрози. Назва є абрєвіатурою англійських слів:

- S (Strengths) – сильні сторони: переваги, унікальні можливості або ресурси;
- W (Weaknesses) – слабкі сторони: недоліки, внутрішні проблеми чи обмеження;
- O (Opportunities) – можливості: зовнішні умови, які можуть бути використані для розвитку;
- T (Threats) – загрози: зовнішні ризики чи виклики, які можуть перешкодити досягненню цілей.

Аналітичний інструмент «Метаплан» сприяє актуалізації навчання в процесі підвищення кваліфікації, адже учасники мають можливість більше взаємодіяти один із одним під час дискусії. Методист / викладач озвучує проблему а вчителі працюють в групах за напрямками «Як є», «Як має бути?», «Чому не так? (причини)», «Що треба зробити? (висновки і пропозиції).

Безумовно, основою ефективної взаємодії вчителя з іншими учасниками освітнього процесу є вміння конструктивно комунікувати. Досвід роботи демонструє, що говоріння і слухання є вагомими вміннями для підтримки гарного діалогу. Часто педагогами сприймається слухання як пасивний вид роботи, тому важливо, щоб вони сприймали його як активний процес та формували професійні навички активного слухання. На вмінні слухати наголошує М. Розенберг важливо «слухати і чути».

Марк Твен говорив: «Якби передбачалося, що ми маємо говорити більше, ніж слухати, то ми мали б два язика й одне вухо». Спроможність слухати є однією з найважливіших для тих, хто працює з людьми (Арцимович, Бреус, Гошовський, Ібрагімова, Кулішова, Марчук, Мередова, Сінчук, 2019).

Педагоги мають усвідомлювати роль активного слухання у процесі взаємодії, важливості навчитися та вчити інших прийомів активного слухання, адже, на думку науковців – це ефективний метод забезпечення конструктивної взаємодії учасників освітнього процесу.

Укладачі посібника, підготовленого у рамках українсько-канадського проекту «Доступна та якісна правова допомога в Україні» представляють складові техніки активного слухання:

1. Мовчазне уважне слухання (використання невербальної комунікації: контакт очима, нахили уперед, кивки, тощо);
2. Заохочення відповіді співрозмовника («і», «і що далі», «ага», «зрозуміло, «цікаво», «так», інколи договорення слів, ніби «зняття їх з язика»);
3. Уточнення («Чи правильно я зрозумів...»);
4. Парафраз, переказ ключової інформації. Підведення підсумків;
5. Повідомлення (безоціночне) про стан співрозмовника – емоції, потреби («схоже, для Вас важливо...») (Арцимович, Бреус, Гошовський, Ібрагімова, Кулішова, Марчук, Мередова, Сінчук, 2019).

Активне слухання – це метод, який допомагає уважно слухати та спілкуватися, проявляючи підтримку.

У процесі спілкування фахівці рекомендують: не перебивати, поки він / вона не висловить думку; уникати оціночних суджень чи образ; якщо співбесідник не хоче щось розповісти – не потрібно наполягати; застосовувати парафраз, повертати співбесідника / співбесідницю до його або її слів, але в узагальненому, згорнутому вигляді. Ця техніка допоможе бути з людиною на одній хвилині. Почати можна зі слів: «Якщо я тебе правильно розумію...», «Ти маєш на увазі, що...», «Ти можеш пояснити ще раз?».

Інколи ми не знатимемо відповіді на запитання від співбесідника. Не варто при цьому мовчати. Важливо щиро сказати: «Я не знаю, що тобі відповісти, але я з тобою, я поруч».

Фахівець Березова Н. стверджує, що «коли ми слухаємо інших людей, ми показуємо їм їхню цінність, даємо можливість відчувати себе більш важливим. Вміння слухати створює довіру. Все просто: хочете, щоб вам довіряли колеги/друзі – вчіться слухати. Коли ми слухаємо іншу людину та приймаємо її точку зору стосовно важливих саме для неї питань, ми демонструємо турботу про неї. Так, і в цьому випадку все просто: хочете, щоб людина відчула вашу турботу – вчіться слухати, без настанов, нарікань, моралізування» (Березова, 2023).

Вчителі початкової школи, використовуючи метод активного слухання, демонструють учням/ батькам / колегам свою увагу та повагу до їхніх думок (слухають не перебиваючи, ставлять уточнюючі запитання і демонструють свою зацікавленість).

Інтерактивні вправи допомагають вчителям розвинути навички активного слухання, які є ключовими для побудови ефективних відносин з учнями і колегами, батьками. Наприклад, тренери ненасильницького спілкування пропонують проводити вправу в парах, де кожен з учасників по черзі має змогу упродовж 5 хвилин розказувати про свої потреби. Спочатку слухати і не реагувати, а потім слухати активно (емпатійно) «слухати серцем». Потім учасники обговорюють свої відчуття на різних етапах: коли були слухачами, і коли надавали або не надавали підтримку.

Наступна вправа «Парадокс». На етапі розминки рекомендується коротке обговорення: «Що для вас означає активне слухання? Які перешкоди можуть виникати під час спілкування?», «Поділіться своїм розумінням активного слухання та надайте кілька прикладів з повсякденного життя».

Потім учасники об'єднуються у пари. Кожна пара отримує картку із твердженням, з яким вони мають погодитися, навіть якщо воно здається парадоксальним або суперечить їхнім поглядам (наприклад, «Всі помиляються», «Конфлікти – це добре», «Учні завжди мають рацію», «Завжди хтось має бути переможцем у конфлікті»).

Завдання кожного учасника – протягом певного часу (2-3 хвилини) переконати свого партнера у правильності цього твердження, використовуючи лише активне слухання. Це означає, що вони повинні: уважно слухати свого партнера, не перебиваючи; перефразувати його слова, щоб показати, що вони розуміють; ставити уточнюючі питання; висловлювати свою точку зору, спираючись на те, що сказав партнер.

В інтерактивній вправі «Розмова без слів», учасники об'єднуються в групи по 3-4 особи. Кожна група отримує завдання – передати певну інформацію або ідею іншим членам групи за допомогою міміки, жестів, звуків, але без використання слів. Після виконання завдання, група обговорює, наскільки точно їм вдалося передати повідомлення і які труднощі виникли.

У вправі «Парафраз» з метою практикування методу активного слухання, пропонуємо прочитати кілька зразків початку парафразів. Ставимо запитання: «Яким із них ви скористалися б – і чому?» (зразки парафразів взято з навчального посібника для педагогів «Як навчати проводити діалог, переговори, дебати?», який розроблено в межах проєкту Британської Ради «Школа як осередок соціальної згуртованості та стійкості в громаді» за фінансової підтримки Посольства Великої Британії в Україні).

Пропонуємо такі зразки парафразів:

«Я так розумію, ти хотів сказати, що...», «Якщо я вас правильно зрозумів, ви мали на увазі...?», «Отже, ти кажеш, що...?», «Якщо я вас

правильно розумію...», «Якщо я вас добре розумію, ви кажете, що...?», «Я думаю, що нам слід краще спланувати...», «Ви маєте на увазі, що ви не можете цього зробити?», «Це означає, що ви зі мною не згодні?», «Отже, ви були розчаровані, коли...». Обов'язковим є етап обговорення і аргументування вибору зразків парафраз.

Важливо після виконання всіх вправ провести обговорення: «Які відчуття виникли під час виконання вправ?», «Які труднощі виникли?», «Що нового ви дізналися про активне слухання?», «Як ви можете застосувати набуті навички у своїй роботі?», «Що ви можете порекомендувати своїм колегам?» тощо.

Уважаємо, важливо практикувати такого типу інтерактивні вправи, адже учителі мають можливість відпрацювати навички активного слухання в безпечній атмосфері; обговорення дозволяє вчителям-учасникам отримати зворотний зв'язок і зрозуміти свої сильні сторони та області для вдосконалення; ситуації, що моделюються під час вправи, є близькими до реальних, що підвищує мотивацію учасників. Чи завжди усвідомлено учителі підходять до виконання вправ – не завжди. В цьому і полягає їхня неготовність до ефективної взаємодії, над чим все ж ми працюємо щоби вчителі мали бажання самовдосконалюватися і розвиватися, але на це впливають і зовнішні чинники, які ми, на жаль, змінити не можемо.

Оскільки освітній процес передбачає взаємодію педагога з колегами, здобувачами освіти, їх батьками – уважаємо, що вміння комунікувати є однією з обов'язкових умов досягнення його професійної майстерності та передбачає використання вище зазначених методів.

### **3.4. Результати експериментального дослідження та їх аналіз**

Перейдемо до аналізу результатів формувального етапу експерименту, зокрема до діагностики рівнів готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної



освіти, виходячи з визначених критеріїв. Діагностувальний інструментарій залишився незмінним, що забезпечує порівнянність результатів на різних етапах дослідження.

Результати оцінювання рівня готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти після завершення формувального етапу педагогічного експерименту за *спонукально-аксіологічним* критерієм представлено у таблиці 3.6. Ці дані дозволяють проаналізувати динаміку змін у рівні готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії та оцінити ефективність впроваджених педагогічних умов.

**Таблиця 3.6 – Динаміка рівнів готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти за спонукально-аксіологічним критерієм**

Групи	Етапи експерименту	Рівні готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії (кількість учителів)					
		Високий		Достатній		Низький	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
ЕГ (164)	Констатувальний	27	16,46	55	33,54	82	50,00
	Формувальний	53	32,32	91	55,49	20	12,19
КГ (162)	Констатувальний	26	16,05	54	33,33	82	50,62
	Формувальний	32	19,75	58	35,80	72	55,55

Результати оцінювання рівня готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти після формувального етапу педагогічного експерименту за *знаннєво-емпатійним* критерієм представлено у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7 – Динаміка рівнів готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти за знаннево-емпатійним критерієм

Групи	Етапи експерименту	Рівні готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії (кількість учителів)					
		Високий		Достатній		Низький	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
ЕГ (164)	Констатувальний	26	15,85	54	32,93	84	51,22
	Формувальний	57	34,76	84	51,22	23	14,02
КГ (162)	Констатувальний	25	15,43	57	35,19	80	49,38
	Формувальний	30	18,52	63	38,89	69	42,59

Результати оцінювання рівня готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти після формувального етапу педагогічного експерименту за *практико-коригувальним* критерієм представлено у таблиці 3.8

Таблиця 3.8 – Динаміка рівнів готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти за практико-коригувальним критерієм

Групи	Етапи експерименту	Рівні готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії (кількість учителів)					
		Високий		Достатній		Низький	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
ЕГ (164)	Констатувальний	28	17,07	56	34,15	80	48,78
	Формувальний	54	32,93	89	54,27	21	12,80
КГ (162)	Констатувальний	27	16,67	52	32,10	83	51,23
	Формувальний	31	19,14	60	37,04	71	43,82

Результати діагностики загального рівня готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної

педагогічної освіти після формувального етапу педагогічного експерименту представлено у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9 – Загальні рівні готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти

Групи	Етапи експерименту	Рівні готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії (кількість учителів)					
		Низький		Достатній		Високий	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
ЕГ (164)	Констатувальний	82	50,00	55	33,54	27	16,46
	Формувальний	21	12,8	88	53,66	55	33,54
КГ (162)	Констатувальний	82	50,62	54	33,33	26	16,05
	Формувальний	71	43,82	60	37,04	31	19,14

Отримані результати свідчать, що за *спонукально-аксіологічним* критерієм (*ціннісно-мотиваційний компонент*) високий рівень готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти у респондентів КГ зріс лише на 3,70%, у той час як в ЕГ він зріс на 15,86%; достатній рівень готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти в КГ зріс 2,47%, а в ЕГ – на 21,95%; низький рівень готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти в КГ знизився на 4,93%, у той час як в ЕГ знизився – на 37,81%.

За *знаннево-емпатійним* критерієм (*когнітивно-емоційний компонент*) високий рівень готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти у респондентів КГ зріс лише на 3,09%, у той час як в ЕГ він зріс на 18,91%; достатній рівень готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти в КГ зріс 3,70%, а в ЕГ – на 18,29%; низький рівень готовності вчителя початкової

школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти в КГ знизився на 6,79%, у той час як в ЕГ знизився – на 37,20%.

За *практико-коригувальним* критерієм (*діяльнісно-рефлексивний компонент*) високий рівень готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти у респондентів КГ зріс лише на 2,47%, у той час як в ЕГ він зріс на 15,86%; достатній рівень готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти в КГ зріс 4,94%, а в ЕГ – на 20,12%; низький рівень готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти в КГ знизився на 7,41%, у той час як в ЕГ знизився – на 35,98%.

Результати дослідницько-експериментальної роботи засвідчили, що згідно з встановленими рівнями готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти, кількість учителів початкової школи ЕГ, які досягли високого рівня готовності до забезпечення ефективної взаємодії, збільшилася на 17,08% (від 16,46 % до 33,54 %), а в КГ – лише на 3,09 % (від 16,05 % до 19,14 %). Чисельність учителів, які мають достатній рівень готовності, в ЕГ зросла на 20,12 % (від 33,54 % до 53,66 %), у КГ – на 3,71 % (від 33,33 % до 37,04 %). Найбільш суттєво змінилися показники низького рівня: в ЕГ кількість учителів зменшилася на 37,20 % (від 50,00 % до 12,80 %), у КГ – лише на 6,80 % (від 50,62 % до 43,82 %).

Зведені дані динаміки розподілу вчителів початкової школи за рівнями готовності до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти до і після експерименту в експериментальній і контрольній групах відображено на рис. 3.2.

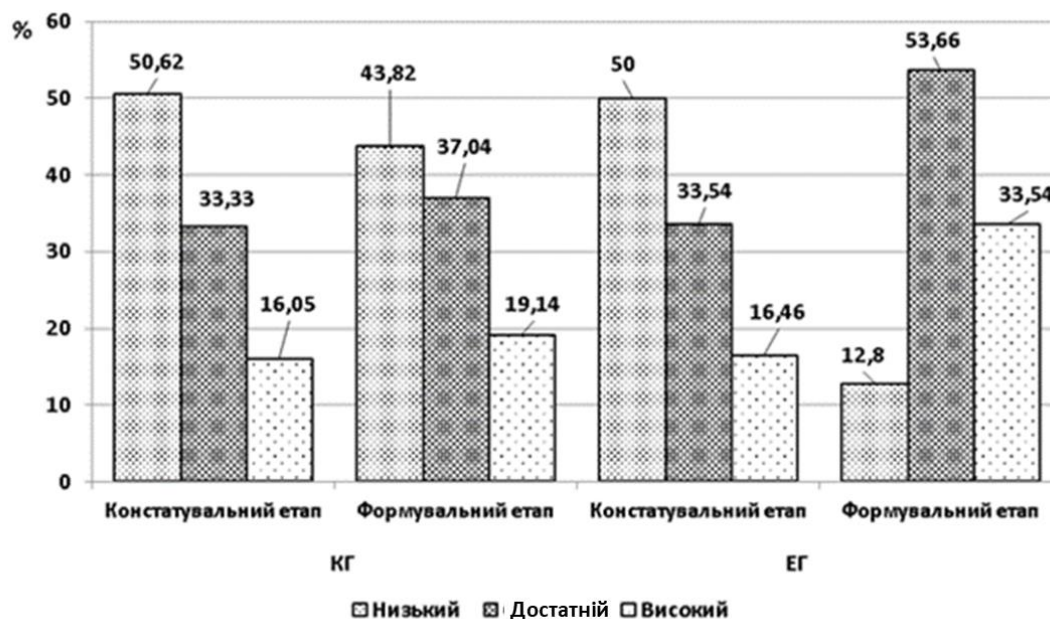


Рис. 3.2 Узагальнені результати діагностики рівнів готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної освіти

Як свідчать діаграми на рисунок 3.2 після проведення формувального етапу педагогічного експерименту у вчителів початкової школи ЕГ значно підвищилися показники високого рівня готовності до забезпечення ефективної взаємодії, відповідно, значно знизилися показники низького. Детальніше динаміку змін загального рівня готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти представлено у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10 – Динаміка змін загального рівня готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти (після експерименту)

Рівні готовності	Групи	
	КГ	ЕГ
Високий	+3,09	+17,08
Достатній	+3,71	+20,12
Низький	-6,80	-37,20

Для перевірки достовірності отриманих під час формувального етапу педагогічного експерименту висновків і гіпотези дослідження проведено статистичний аналіз (непараметричний критерій Пірсона  $\chi^2$ ). експериментальних даних для з'ясування того факту, що різниця показників у ЕГ та КГ є суттєвою, тобто наслідком впровадження розробленої моделі та педагогічних умов готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти, а не впливом випадкових факторів.

Отже, нульова гіпотеза  $H_0$ : експериментальна та контрольна вибірки за рівнем готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії за досліджуваним критерієм  $\chi^2$  однорідні; альтернативна гіпотеза  $H_1$ : експериментальна та контрольна вибірки різні за рівнем готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії за досліджуваним критерієм  $\chi^2$ .

Результати статистичної перевірки формувального етапу педагогічного експерименту за непараметричним критерієм Пірсона  $\chi^2$  представлено в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11 – Результати статистичної перевірки  
(формувальний етап педагогічного експерименту)

<i>Критерії</i>	<i>Значення <math>\chi^2_{емп}</math></i>	<i><math>\chi^2_{крит}</math></i>	
		<i>P=0,05</i>	<i>P=0,01</i>
Спонукально-аксіологічний	<b>41,87757</b>	5,991	9,21
Знаннєво-емпатійний	<b>34,36833</b>		
Практико-коригувальний	<b>39,03094</b>		
Узагальнений показник	<b>39,15809</b>		

Таким чином, отримані результати значимі на рівні 5% та 1% ( $\chi^2_{емп} > \chi^2_{крит}$ ), тому нуль-гіпотеза відхиляється і на високому рівні значущості приймається альтернативна гіпотеза  $H_1$  про те, що рівень

готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти після формувального етапу педагогічного експерименту респондентів контрольних і експериментальних груп відрізняється суттєво, що свідчить про ефективність запровадження педагогічних умов та моделі формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти і дають підстави стверджувати, що мета дослідження досягнута, визначені завдання виконані.

### **Висновки до третього розділу**

У розділі схарактеризовано програму, етапи й методику педагогічного експерименту; описано організацію, хід і результати констатувального й формувального етапів експерименту; узагальнено результати експериментальної роботи. Дослідницько-експериментальна робота проведена на базі Комунального закладу вищої освіти «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти», Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського, Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти впродовж 2017–2024 рр., включала 4 взаємопов'язані етапи: *підготовчий етап* (2017 – 2019 рр.), *констатувальний етап* експерименту (2019–2021 рр.), *формувальний етап* експерименту (2021–2023 рр.) та *узагальнювальний* (2024 р.), які ґрунтувалися на принципах науковості, системності, об'єктивності.

До експерименту залучено 338 осіб, із них: 12 викладачів (експертів) та 326 учителів початкової школи із яких були сформовані контрольна (КГ – 162 вчителя) та експериментальна (ЕГ – 164 вчителя) групи. Під час дослідження було використано комплекс розроблених і адаптованих діагностичних методик оцінювання рівня готовності учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної

педагогічної освіти на основі виокремлених критеріїв (спонукально-аксіологічного, знаннєво-емпатійного, практико-коригувального) та їхніх показників.

На констатувальному етапі (2019 – 2021 рр.) інтерпретовано ключові поняття дослідження; з'ясовано особливості професійної підготовки учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної освіти; обґрунтовано структуру та зміст готовності; виокремлено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії; створено програму дослідницько-експериментальної роботи; сформовано методичку діагностики готовності учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії; вибрано експериментальну базу та проведено констатувальний етап експерименту.

З'ясовано, що загальний рівень готовності учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної освіти на констатувальному етапі експерименту в КГ й ЕГ відрізняється несуттєво, а саме: високий рівень – ЕГ 16,46 % та КГ 16,05 %; достатній рівень – ЕГ 33,54 % та КГ 33,33 %; низький рівень – ЕГ 50,00 % та КГ 50,62 %, що засвідчує недостатній рівень готовності вчителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії.

На формувальному етапі (2021 – 2023 рр.) упроваджено педагогічні умови та модель підготовки учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної освіти та розроблене навчально-методичне забезпечення; проведено формувальний етап експерименту; узагальнено результати та скориговано їх; упроваджено основні результати дослідження в педагогічну практику ЗВО.

В ЕГ у процесі післядипломної педагогічної освіти застосовано методологічні підходи, загальнодидактичні й специфічні принципи, інноваційні методи, форми, засоби, технології, описані в роботі. У КГ навчання організоване за традиційними методиками. Викладачі, залучені до



реалізації експериментальної програми, створювали умови для підготовки учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної освіти. За результатами формувального етапу експерименту проведено підсумкову діагностику рівня готовності учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної освіти.

*На узагальнювальному етапі (2024 р.) систематизовано й статистично оброблено експериментальні дані; сформульовано основні висновки й рекомендації щодо впровадження результатів педагогічного експерименту в підготовку учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної освіти, окреслено перспективи подальшого вивчення проблеми.*

Загальні результати формувального етапу експериментальної роботи засвідчили, що кількість учителів ЕГ, які досягли високого рівня готовності до забезпечення ефективної взаємодії збільшилася на 17,08% (від 16,46 % до 33,54 %), а в КГ – лише на 3,09 % (від 16,05 % до 19,14 %). Чисельність учителів, які мають достатній рівень готовності, в ЕГ зросла на 20,12 % (від 33,54 % до 53,66 %), у КГ – на 3,71 % (від 33,33 % до 37,04 %). Найбільш суттєво змінилися показники низького рівня: в ЕГ кількість учителів зменшилася на 37,20 % (від 50,00 % до 12,80 %), у КГ – лише на 6,80 % (від 50,62 % до 43,82 %). Вірогідність результатів проведеної експериментальної роботи й достовірність експериментальних даних визначено з використанням непараметричного критерію *Пірсона*. Результати формувального етапу експерименту підтвердили правомірність й ефективність запропонованих педагогічних умов підготовки учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної освіти, послугувавши підставою для висновку, що мети дослідження досягнуто, окреслені завдання виконано.

## ВИСНОВКИ

1. Досліджено стан опрацювання проблеми формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти в педагогічній теорії і практиці; уточнено термінологічний апарат дослідження. З'ясовано, що проблема формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії є багатовимірним і актуальним феноменом педагогічної науки, що в умовах Нової української школи набуває особливого значення, оскільки взаємодія учасників освітнього процесу, педагогіка партнерства позиціонується як один із ключових принципів реформування освіти. Підтверджено, що поняття «взаємодія» в педагогіці є багатограним і еволюційно динамічним феноменом, що включає когнітивні, емоційні та соціальні компоненти і має відповідні характеристики (ефективна, конструктивна та партнерська взаємодія). Поняття «ефективна взаємодія» потрактовано як процес конструктивного впливу об'єктів (чи суб'єктів) один на одного та наслідки й зміни, спричинені таким впливом, що мають конструктивний, позитивний, підтримувальний характер. Готовність учителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти витлумачено як багатокomпонентне особистісно-професійне утворення, що конкретизується сукупністю таких атрибутивних ознак: сформованість цінностей, умотивованості; особистісних характеристик (освіта, емпатія, почуття, потреби тощо); знань, умінь, навичок, здатностей щодо забезпечення ефективної взаємодії у конструктивний спосіб. Поняття «післядипломна педагогічна освіта» потрактовано як інтегративний елемент неперервної освіти, що забезпечує зв'язок між формальною освітою, професійним життям і суспільними трансформаціями, сприяючи сталому професійному та особистісному розвитку вчителя, підвищення його кваліфікації. На підставі аналізу науково-методичної літератури в структурі готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в

процесі післядипломної педагогічної освіти виокремлено такі компоненти: ціннісно-мотиваційний компонент (ставлення до взаємодії, мотивація до саморозвитку), когнітивно-емоційний компонент (знання, уміння, емоційний інтелект) та діяльнісно-рефлексивний компонент (практичні навички, здатність до рефлексії).

2. Проаналізовано феномен ненасильницького спілкування як домінанти досліджуваного процесу. Метод ненасильницького спілкування потрактовано як домінанту, як основу для досягнення консенсусу, реалізації взаємоприйняттого дискурсу, конструктивного досягнення комунікативних цілей усіма учасниками міжособистісної взаємодії в професійній діяльності вчителя початкової школи. Підсумовано, що застосування методу ненасильницького спілкування в післядипломній педагогічній освіті сприятиме формуванню в учителя початкової школи необхідних компетентностей для створення сприятливого психологічного клімату в класі та ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

3. Схарактеризовано зміст, структуру, критерії та рівні готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти. Готовність учителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти витлумачено як багатокомпонентне особистісно-професійне утворення, що конкретизується сукупністю таких атрибутивних ознак: сформованість цінностей, умотивованості; особистісних характеристик (освіта, емпатія, почуття, потреби тощо); знань, умінь, навичок, здатностей щодо забезпечення ефективної взаємодії у конструктивний спосіб. У структурі готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти виокремлено ціннісно-мотиваційний, когнітивно-емоційний, діяльнісно-рефлексивний компоненти. Для оцінювання сформованості готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти диференційовано такі критерії: спонукально-аксіологічний, знаннево-

емпатійний. практико-коригувальний, що корелюють із виокремленими компонентами. Відповідно до розроблених критеріїв і показників та з урахуванням наукових позицій учених виокремлено методики дослідження, визначено три рівні сформованості готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти: високий, достатній, низький.

4. Обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти: створення мотиваційного середовища для стимулювання вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії; оптимізація науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії; актуалізація особистісно-професійного потенціалу вчителя початкової школи до ефективної взаємодії засобами інтеракції. Спроектовано модель формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної педагогічної освіти, що постає як сукупність взаємопов'язаних складників, взаємозв'язок яких допомагає цілеспрямовано відтворити досліджуваний процес: науково-методологічний, змістовно-технологічний та рефлексивно-результативний.

Унаслідок експериментальної перевірки педагогічних умов формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти, за результатами формувального етапу педагогічного експерименту підсумовано, що кількість учителів ЕГ, які досягли високого рівня готовності до забезпечення ефективної взаємодії збільшилася на 17,08% (від 16,46 % до 33,54 %), а в КГ – лише на 3,09 % (від 6,05 % до 19,14 %). Чисельність учителів, які мають достатній рівень готовності, в ЕГ зросла на 20,13 % (від 33,53 % до 53,66 %), у КГ – на 2,48 % (від 54,04 % до 56,52 %). Найбільш суттєво змінилися показники низького рівня: в ЕГ кількість учителів зменшилася на 37,20 % (від 50,00 % до 12,80 %), у КГ – лише на 5,56 %

(від 49,38 % до 43,82 %). Вірогідність результатів проведеної експериментальної роботи й достовірність експериментальних даних верифіковані з використанням непараметричного критерію Пірсона. Результати формувального етапу педагогічного експерименту доводять доцільність й ефективність педагогічних умов формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти.

5. Підготовлено та впроваджено в освітній процес закладів післядипломної педагогічної освіти навчально-методичне забезпечення для формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в умовах післядипломної освіти, що охоплює матеріали навчального посібника «Метод ненасильницького спілкування: кроки до ефективної взаємодії», який ознайомлює з сутністю та значенням ненасильницького спілкування, принципами та структурними компонентами методу; методичних розробок «Педагогічна взаємодія: вчитель, учні, батьки», де виокремлено провідні принципи взаємодії вчителя з учасниками освітнього процесу; «Здатність педагога до ефективної взаємодії», «Безбар'єрність в освіті: використання альтернативної і додаткової комунікації», що поглиблюють ключові аспекти професійної компетентності педагога до забезпечення ефективної міжособистісної взаємодії, використання засобів альтернативної і додаткової комунікації для налагодження взаємодії й уникнення бар'єрів.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективи подальших наукових розвідок спонукають до розроблення змісту, форм, методів, інноваційних технологій готовності вчителя до забезпечення ефективної взаємодії в умовах неперервної освіти, з огляду на сучасні виклики, вітчизняні та світові освітні тенденції.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук, І. В. (2013). Взаємодія як педагогічна категорія. *Педагогічний дискурс*, 14, 15–20.
2. Андрощук, І. В. (2015). Основні підходи до визначення видів педагогічної взаємодії. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2 (11), 118–127.
3. Андрощук, І. В. (2015). Принципи підготовки майбутніх вчителів технологій до педагогічної взаємодії. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 7(1), 111–114.
4. Андрощук, І. В. (2016). Готовність майбутніх вчителів трудового навчання до педагогічної взаємодії. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, 12, 51–57.
5. Андрощук, І. В. (2017). *Педагогічна взаємодія у професійній діяльності*. Хмельницький: ХНУ.
6. Андрощук, І. В. (2022). Комунікативна компетентність як важливий засіб ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. *Молодь і ринок*, 3-4 (201-202), 34-38.
7. Андрущенко, В. (2009). *Філософія освіти*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
8. Антонова, О. Є. (2014). *Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.
9. Арцимович, А. О., Бреус, С. М., Гошовський, В. Ю., Ібрагімова, І. М., Кулішова, Т. В., Марчук, М. Є., & Сінчук, О. А. (2019). *Орієнтація на клієнта: практичний poradnik для юриста системи надання БПД*. Проект «Доступна та якісна правова допомога в Україні». <https://qala-project-2.gitbook.io/robota-z-kl-ntami-pos-bnik/>

10. Барабаш, С. (2001). *Філософія серця, або гуманізм Василя Сухомлинського*. [https://zn.ua/ukr/SOCIUM/filosofiya\\_sertsya,\\_abo\\_gumanizm\\_vasilya\\_suhomlinskogo.html](https://zn.ua/ukr/SOCIUM/filosofiya_sertsya,_abo_gumanizm_vasilya_suhomlinskogo.html) [[https://zn.ua/ukr/SOCIUM/filosofiya\\_sertsya,\\_abo\\_gumanizm\\_vasilya\\_suhomlinskogo.html](https://zn.ua/ukr/SOCIUM/filosofiya_sertsya,_abo_gumanizm_vasilya_suhomlinskogo.html)]
11. Бахмат, Н. (2016). Вітчизняний і зарубіжний досвід підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2, 189–202.
12. Берегова, О. А. (2017). Міжнародний досвід професійного розвитку педагогічних працівників. *Молодий вчений*, 10 (50), 397–401.
13. Березова Н. (2021). *Як оцінити та розвивати навички активного слухання*. <https://budni.robota.ua/recruiting/yak-otsiniti-ta-rozvivati-navichki-aktivnogo-sluhannya>
14. Бех, І. Д. (2018). Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Початкова школа*, 1, 5-10.
15. Бех, І. Д. (2018). *Особистість на шляху до духовних цінностей*. Київ – Чернівці: Букрек.
16. Бібік, Н. М. (За ред.) (2019). *Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи*. Літера ЛТД.
17. Бібік, Н. М. (Ред.). (2017). *Нова українська школа: poradnik dla vchytelja*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
18. Біда, О. А., Олешко, П. С., Чичук, А. П., & Кучай, Т. П. (2024). Забезпечення ефективної взаємодії вчителя в процесі післядипломної педагогічної освіти. *Наука і техніка сьогодні. Серія «Педагогіка»*, 13 (41), 419–429.
19. Бідюк, Н. М. (2011). *Специфіка підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими у США*. Хмельницький національний університет.
20. Бідюк, Н. М. Ратушняк Н. (2022). Шведський досвід професійної підготовки вчителів в контексті освітніх реформ в Україні. *Порівняльна професійна педагогіка*. ХНУ. 45-53.

21. Біла книга. Навчання через гру та діяльнісний підхід: огляд доказів. (2017). Learning Through Play. [https://cms.learningthroughplay.com/media/byrpfw3p / навчання-через-гру-та-діяльнісний підхід – 4 -2017\\_ 1tr-a-review-of-the-evidence\\_ua.pdf](https://cms.learningthroughplay.com/media/byrpfw3p/навчання-через-гру-та-діяльнісний-підхід-4-2017-1tr-a-review-of-the-evidence_ua.pdf)
22. Богосвятська, А. М. (2024). 15 оригінальних вітань для початку уроку: як створити позитивну атмосферу в класі. <https://educationpakhomova.blogspot.com/2024/10/15.html>
23. Бондар, В. І., Ільченко, А. М. (2009). *Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі*. Полтава: РВВ ПДАА.
24. Борисенко, Ю., Венгловська, О., Гладкова, Г., Новик, І., Стягунова, О. Федоренко, О. (2024). *Учительський апгрейд: самооцінювання професійної діяльності : збірник діагностичних матеріалів*. Київ : УІРО.
25. Боснюк, В. Д. (2020). *Математичні методи в психології: Курс лекцій*. Харків: НУЦЗУ.
26. Буйняк, М. Г. (2019). *Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами* (Дис. канд. псих. наук, Кам'янець-Подільський). [https://old.npu.edu.ua/images/file/vidil\\_aspirant/dicer/%D0%94\\_26.053.23/Buinyak.pdf](https://old.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Buinyak.pdf)
27. Бусел, В. Т. (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (з дод. і допов.). Київ; Ірпінь: Перун.
28. Бусел, В. Т. (2009). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ, Ірпінь: Перун.
29. Бусел, В. Т. (2004). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ–Ірпінь: Перун.
30. Варецька, О. В. (2015). *Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти* (Дис. доктора пед. наук, Інститут вищої освіти НАПН України).



31. *Велика українська енциклопедія*. <https://vue.gov.ua/%D0%92%D0%B7%D0%B0%D1%94%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D1%96%D1%8F>
32. *Верховна Рада України прийняла законопроект про освіту дорослих*. (2023). <https://www.rada.gov.ua/news/razom/232071.html>
33. Волкова, Н. П. (2018). *Інтерактивні технології навчання у вищій школі*. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля.
34. Воловик, М. П. (2010). *Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці* : [монографія]. Хмельницький.
35. Гаркуша, С. В. (2019). *Методи математичної статистики в педагогічних дослідженнях*. Чернігів.
36. Гарт, С., Годсон, В. (2020). *Шанобливі батьки, шанобливі діти: 7 ключів до перетворення сімейного конфлікту на співпрацю*. Харків: Ранок.
37. Гарт, С., Годсон, В. К. (2020). *Клас без провини: інструменти для розв'язування конфліктів і сприяння розвитку міжособистісного інтелекту*. Харків: Ранок.
38. Глушко, О. (2023). Європейська рамка особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності (lifecomp): концептуальний вимір. *Український педагогічний журнал*, 4.
39. Гомонюк, О. М. (2017). Педагогічна етика у структурі професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій. *Освітній простір України*, 11, 58–63.
40. Гомонюк, О. М. (2020). Розвиток психолого-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти в умовах неперервної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 57, 155–164.
41. Гомонюк, О., & Левко, М. (2021). Особливості розвитку професійно-педагогічної культури майбутнього педагога. *Теорія та практика формування особистості як суб'єкта самотворення і самозбереження* (с. 36–64). ФОП Цюпак А. А.

42. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
43. Гончаренко, С. У. (2000). *Професійна освіта: словник*. Вища школа.
44. Гончарук, А. (2012). Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС. *Педагогічні науки*, 54, 31–36.
45. Горохівська, Т. М. (2021). *Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти* (Дис. доктора пед. наук, Вінниця).
46. Готтман, Дж., Деклер, Дж. (2022). *Емоційний інтелект у дитини*. Vivat.
47. Гоцуляк, К. (2018). Педагогічні умови підготовки вчителя в системі післядипломної освіти до диференційованого навчання молодших школярів. *Обрії*, 2 (47).
48. Гриневич, Л. (2023). *Успішна освітня реформа неможлива без навчання вчителів: як за кордоном підвищують кваліфікацію педагогів*. [https://nus.org.ua / view/ uspishna-osvitnya-reforma-nemozhlyva-bez-navchannya-vchyteliv-yak-za-kordonom-pidvyshhuyut-kvalifikatsiyu-pedagogiv/](https://nus.org.ua/view/uspishna-osvitnya-reforma-nemozhlyva-bez-navchannya-vchyteliv-yak-za-kordonom-pidvyshhuyut-kvalifikatsiyu-pedagogiv/)
49. Гриневич, Л. (2020). *Професійний стандарт вчителя*. Лілія Гриневич про його важливість і необхідність. Нова українська школа. <https://nus.org.ua/articles/profesijnyj-standart-vchytelya-liliya-grynevych-pro-jogo-vazhlyvist-i-neobhidnist/>
50. Гриньова, М., Карпенко, Д., Солнцева, О. (2023). *Стаємо сильнішими разом: методичний порадник з використання ресурсів ОДГ/ОПЛ у роботі з дитячими спільнотами задля сприяння інтеграції дітей, які опинилися в умовах війни*. Київ.
51. Гуркова, Т. (2020). Дефініція поняття «готовність» у психолого-педагогічній літературі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2020, (103), 317-329.
52. Демків, А. (2023). *Професійний розвиток викладачів навчально-методичних центрів цивільного захисту в процесі підвищення*

- кваліфікації. (Дис. доктора філософії, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Зязюна).
53. Державний стандарт початкової освіти (Постанова від 21.02.2018 р. № 87). <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>
54. Державний стандарт базової середньої освіти (Постанова № 898 від 30.09.2020 року). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
55. *Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників.* Постанова Кабінету міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800. (2019). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>
56. Дзвоник, Г. П. (2021). *Структурні компоненти психологічної готовності до педагогічної діяльності.* Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. [https://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2\\_dzvonik%20g..doc.htm](https://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_dzvonik%20g..doc.htm)
57. Дикун, М. В. (2019). *Метод ненасильницької комунікації як шлях до ефективного спілкування. Національна ідентичність в мові і культурі: збірник наукових праць* Київ: Талком.
58. Дідух, В. В. (2021). *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства* (Дис. канд. пед. наук, Чернівці).
59. *Документ ОЕСР «Освіта в часи кризи».* (2023). [https://drive.google.com/file/d/1FBXUP4ozmy8gklGm56h7h96YcK4K7LzM/view?fbclid=IwAR09nO1ELUgtkYAwMNeZkGwMKyx8WwlQZrK\\_y8nKYHtlstkYJhpriV1\\_y8](https://drive.google.com/file/d/1FBXUP4ozmy8gklGm56h7h96YcK4K7LzM/view?fbclid=IwAR09nO1ELUgtkYAwMNeZkGwMKyx8WwlQZrK_y8nKYHtlstkYJhpriV1_y8)
60. *Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2022/2023 навчальному році.* Матеріали дослідження. (2023). Державна служба якості освіти України. <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/yakist-osvity-v-umovah-viyny-web-3.pdf>

61. Дубасенюк, О. А. (2008). Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*. Житомир: Вид.-во ЖДУ ім. І. Франка.
62. Дубічинський, В. В. (2008). *Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів*. Харків: Школа.
63. Електронна версія «Великої української енциклопедії». (2015-2024). <https://vue.gov.ua/%D0%92%D0%B7%D0%B0%D1%94%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D1%96%D1%8F>
64. Задорожна-Княгницька, Л. В. (2020). *Історія педагогіки: навчальний посібник для студентів ЗВО*. Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС.
65. Закон України «Про освіту». (2017). [https://urst.com.ua/act/pro\\_osvitu](https://urst.com.ua/act/pro_osvitu)
66. Засекіна, Л. В., Засекін, С. В. (2008). *Психолінгвістична діагностика*. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки.
67. Інформаційно-аналітичний збірник «Освіта в умовах воєнного стану: виклики, розвиток, повоєнні перспективи». (2023). Міністерство освіти і науки України. [https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic\\_zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-vykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf](https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic_zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-vykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf)
68. Кампанія «Класний вчитель». Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/kampaniya-klasniy-vchitel>
69. Киричук, В. О. (2015). Соціально-педагогічне проектування розвитку обдарованості учня в системі взаємодії учасників навчально-виховного процесу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 6, 68-72.
70. Кінах, Н. В. (2022). *Теоретико-методичні засади формування професійно-педагогічного підприємництва учителя початкової школи в умовах неперервної освіти*. (Дис. доктора пед. наук, Хмельницький).

71. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (Розпорядження № 988-р від 14 грудня 2016 р.). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
72. Комар Т., Синюк В. (2024). Асертивність як ключовий фактор гармонізації взаємин у соціумі. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»* 6, 36-43.
73. Комар, Т., & Шістка, О. (2023). Психологічні особливості розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку. *Psychology Travelogs*, 4, 70–77.
74. Короткий термінологічний словник з інноваційних педагогічних технологій. <http://xt.od.ua/73-prohramno-metodychne-zabezpechennia/rekomendatsii/514-korotkij-terminologichnij-slovník-z-innovatsijnikh-pedagogichnikh-tekhnologij>
75. Котлова, Л. О., Пирог, Г. В. (2021). *Актуальні проблеми особистісного зростання*. Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.
76. Кремень, В. Г. (2003). *Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи)*. Київ: Грамота.
77. Кремень, В. Г. (2005). *Філософія: мислителі, ідеї, концепції*. Київ: Книга.
78. Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком.
79. Кремень, В. Г. (Ред.). (2014). *Синергетика і творчість*. Київ: Інститут обдарованої дитини.
80. Кремень, В. Г., Ничкало, Н. Г. (2018). *Освіта дорослих у вимірах людиноцентризму*. Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: збірник наукових статей. Знання України.
81. Кузава, І. Б. (2010). Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах

- інклюзивного навчання. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки*, 14, 40–43.
82. Куземко, Л. (2021). Досвід формування готовності до партнерської взаємодії у майбутніх вчителів початкових класів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 78, 198-203. [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38446/1/L\\_Kuzemko\\_PFTOVZSH\\_2\\_IS.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38446/1/L_Kuzemko_PFTOVZSH_2_IS.pdf)
83. Купрієвич, В. О. (2016). *Безперервне самовдосконалення керівників професійних навчальних закладів у системі післядипломної освіти*. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Херсонський державний університет. <https://lib.iitta.gov.ua/724360/>
84. Купрієвич, В. О. (2017). *Професійне самовдосконалення керівників професійно-технічних навчальних закладів: спецкурс для слухачів курсів підвищення кваліфікації керівних та пед. кадрів проф. освіти*. Київ. ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти».
85. Купрієвич, В. О. (2024). Зміст та функції післядипломної освіти як складової професійного розвитку педагогічних працівників в умовах відкритої освіти. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні тенденції розвитку освіти, науки та технологій»*. Вінниця. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741636/1/%D0%A1-193-196.pdf>
86. Кучай, Т. (2019). Освіта дорослих як пріоритет політики держави: досвід словацької республіки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*, 30, 111-113.
87. Кучай, Т. (2019). Самодостатність особистості у контексті концепції освіти дорослих. *Педагогічний часопис Волині*, 2(13), 20-27.
88. Кучай, Т., Кучай, О. (2019). Роль педагогічної системи Я. А. Коменського у вихованні особистості. *Гірська школа Українських Карпат*, 20, 252-255.

89. Кучай, Т., Кучай, О., Рокосовик, Н., & Зорочкіна, Т. (2022). Етична компетентність – базова складова професійності педагога. *Витоки педагогічної майстерності*, 29, 142-146.
90. Лещук, Г. (2022). Ненасильницька комунікація як механізм ефективної міжособистісної взаємодії в соціономічних професіях. *Науковий журнал Хортицької національної академії*, 2(7). <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/files/article/view/37/37>
91. Лисенко, Є., Мельник, В. (2023). Ненасильницьке спілкування як нова стратегія взаємодії учасників освітнього процесу під час підготовки майбутніх офіцерів. Збірник наукових праць «Актуальні проблеми гуманізації навчання у вищій школі», 63(2). [https://www.aphn-journal.in.ua/archive/63\\_2023/part\\_2/37.pdf](https://www.aphn-journal.in.ua/archive/63_2023/part_2/37.pdf)
92. Литвин, А. В. (2018). *Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: практичний посібник*. Львів: ЛДУБЖД
93. Луговий, В. І. (2010). *Вища школа*. Київ: Знання України.
94. Любчич Р. (2021). Характеристика поняттєво-термінологічного апарату проблеми формування фізичної готовності майбутніх офіцерів НГУ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 77(2). [http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/77/part\\_2/17.pdf](http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/77/part_2/17.pdf)
95. Маляр, Л., Милян, Ж. (2023). Зарубіжний досвід підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2(53), 89–93. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.89-93>
96. Мартиненко, С. М. (2009). *Система підготовки вчителя початкової школи до діагностичної діяльності* (Дис. канд. пед. наук, Київ).
97. Матвієнко, О. В. (2009). *Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.



98. Матвієнко, О. В. (2010). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня*. (Дис. доктора пед. наук, Київ).
99. Миколайчук, А. В. (2013). Взаємодія вчителя з батьками: форми та методи роботи. *Педагогічний пошук*, 2, 74-75.
100. Миколайчук, А. В. (2014). *Педагогічна взаємодія: вчитель, учні, батьки*. Методичні рекомендації. Луцьк: Іванюк В. П.
101. Миколайчук, А. В. (2015). *Готовність педагога до забезпечення ефективної взаємодії*. Методичні рекомендації. Луцьк: Іванюк В. П.
102. Миколайчук, А. В. (2016). *Здатність педагога до ефективної взаємодії*. Методичні рекомендації. Луцьк: Іванюк В. П.
103. Миколайчук, А. В. (2017). *Метод ненасильницького спілкування: кроки до ефективної взаємодії*. Луцьк: Іванюк В. П.
104. Миколайчук, А. В. (2018). *Творчий потенціал педагога – один із факторів ефективного розвитку обдарованості учня*. Збірник матеріалів обласної науково-практичної конференції «Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського в освітньому просторі Волині». Луцьк.
105. Миколайчук, А. В. (2019 а). *Моніторинг як технологія стратегій розвитку обдарованої особистості в умовах ІІІПО*. Збірник міжнародної науково-практичної конференції «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні». Львів.
106. Миколайчук, А. В. (2019 б). *Освітній моніторинг як технологія стратегій розвитку обдарованої особистості учня в умовах післядипломної педагогічної освіти*. Методичні рекомендації. Луцьк: ВІІПО.
107. Миколайчук, А. В. (2020). *Розвиток академічної обдарованості учнів в умовах післядипломної педагогічної освіти*. Матеріали Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції «Обдаровані діти – скарб нації». Київ.



108. Миколайчук, А. (2022). Метод ненасильницького спілкування як універсальний інструмент створення безпечного інклюзивного середовища. *Педагогічний пошук*, 2, 66-67.
109. Миколайчук, А. В. (2023). Готовність педагога до ефективної взаємодії в дискурсі ненасильницького спілкування. *Наука і техніка сьогодні*, 11(25), 480-492.
110. Миколайчук, А. В. (2023 а). Формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 5, 124-128.
111. Миколайчук, А. В. (2023 б). Нова Українська Школа: ресурси освіти для партнерської взаємодії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 211, 257-262.
112. Миколайчук, А. В. (2023 с). Особливості формування готовності педагога до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти: вітчизняний і закордонний досвід. *Area Nauki*, 2(11), 102-110.
113. Миколайчук, А. (2023 д). *Ненасильницьке спілкування як інноваційна стратегія Нової української школи в освіті дітей з особливими освітніми потребами. «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни»*. Матеріали ІХ Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ.
114. Миколайчук, А. В. (2023 е). Альтернативна і додаткова комунікація в навчанні дітей з ООП. *Педагогічний пошук*, 3, 46-49.
115. Миколайчук, А. В. (2023 ф). *Альтернативна і додаткова комунікація в інклюзивному навчанні*. Збірник матеріалів Всеукраїнської інтернет-конференції «Методологічні та методичні аспекти навчання в освітньому процесі НУШ». Луцьк.
116. Миколайчук, А. В. (2023 г). *Формування здатності педагога до конструктивної взаємодії в інклюзивному класі*. Матеріали науково-

- практичної конференції «Технології менеджменту в розбудові сучасного освітнього середовища у контексті реалізації формули НУШ». Луцьк.
117. Миколайчук, А. В. (2023 h). *Готовність педагога до формування ефективної взаємодії в інклюзивному середовищі*. Імплементація Державного стандарту базової середньої освіти: виклики, реалізація, перспективи: Матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції. Житомир: КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР.
118. Миколайчук, А. В. (2024). Гуманістичні підходи в освіті: минуле і сьогодення. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 216, 225-229.
119. Миколайчук, А. В. (2024 а). *Методи ефективної взаємодії в освітньому процесі Нової української школи*. *Multidisciplinární mezinárodní vědecký magazín "Věda a perspektivy"*, 11(42), 242-257.
120. Миколайчук, А. В. (2024 b). *Безбар'єрність в освіті: толерантна комунікація та взаємодія*. Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасної освіти та науки в контексті євроінтеграційного поступу». Луцьк.
121. Миколайчук, А. В. (2024 с). *Методи позитивної взаємодії педагога в інклюзивному класі*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-андрагогічний супровід розвитку педагога в умовах післявоєнного відновлення освітнього середовища» в межах Міжнародної науково-практичної конференції «Підтримка відновлення освіти в Україні : виклики та перспективи». Миколаїв.
122. Миколайчук, А. В. (2024 d). *Освітня безбар'єрність: сучасні тенденції та перспективи*. Збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції «Орієнтири національної освіти в умовах сьогодення». Луцьк. 177-182.
123. Миколайчук, А. В. (2024 е). *Використання засобів альтернативної і додаткової комунікації для ефективної взаємодії з дітьми з ООП*. Матеріали Регіональної науково-практичної інтернет-конференції «Інклюзивна освіта: ідеї та практичні кроки». Житомир.

124. Миколайчук, А. В. (2024 f). *Роль педагога у формуванні ефективної та конструктивної взаємодії учасників освітнього процесу*. Збірник матеріалів Всеукраїнської інтернет-конференції «Професійна компетентність педагога: теорія, методика, практика». Луцьк. 116-121.
125. Миколайчук, А. В. (2024 g). *Використання арттерапевтичних технік у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами*. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 106-й річниці від дня народження В. Сухомлинського «Соціально-психологічна підтримка учасників освітнього процесу». Кропивницький.
126. Миколайчук, А. В. (2024 h). *Ефективна взаємодія як фактор реалізації педагогіки партнерства*. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта та наука крізь виклики сьогодення». Запоріжжя.
127. Миколайчук, А. В. (2024 i). *Метод соціальних історій для формування ефективної взаємодії в інклюзивному класі*. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Індивідуальна освітня траєкторія формування професійної компетентності керівника закладу освіти в умовах змін та технології її впровадження». Луцьк.
128. Миколайчук, А. В. (2024 j). *Безбар'єрність в освіті: використання засобів альтернативної і додаткової комунікації*. Методичні рекомендації. Луцьк: ВІППО.
129. Миколайчук, А. В. (2024 k). Підтримка дітей з ООП в умовах війни засобами альтернативної та додаткової комунікації. *Педагогічний пошук*, 3, 59-62.
130. Миколайчук, А. В. (2024 l). *Ресурси формування партнерської взаємодії в інклюзивних класах: освітня програма підвищення кваліфікації*. Луцьк: ВІППО.
131. Миколайчук, А. В. (2024 m). *Альтернативна і додаткова комунікація як засіб соціалізації дітей з ООП: освітня програма підвищення кваліфікації*. Луцьк: ВІППО.

132. Миронова, С. (2020). *Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах*. Тернопіль: Астон.
133. Міністерство освіти і науки України. (2019). 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 № 1431 від 18 листопада 2019 р. <https://www.law.cornell.edu/uscode/text/50/1431>
134. Модель компетентностей, необхідних для демократичної культури та міжкультурного діалогу. [https://courses.prometheus.org.ua/assets/courseware/v1/5d4cec8bc4a0c7371aaea9a13b4f455a/asset-v1:EWC+DS101+2020\\_T3+type@asset+block/%D0%9C%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%8C\\_%D0%9A%D0%94%D0%9A.pdf](https://courses.prometheus.org.ua/assets/courseware/v1/5d4cec8bc4a0c7371aaea9a13b4f455a/asset-v1:EWC+DS101+2020_T3+type@asset+block/%D0%9C%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%8C_%D0%9A%D0%94%D0%9A.pdf)
135. Молчанова, А. О., Купрієвич, В. О. (2019). Підвищення кваліфікації як фактор компетентнісного зростання керівних кадрів професійної освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. Київ. Вип. 9(38). С. 78-98.
136. Морозов, С. М., Шкарапута, Л. М. (2000). *Словник іношомовних слів*. Київ: Наук. думка.
137. Москаленко, В. В. (2008). *Соціальна психологія*. Київ: Центр учбової літератури.
138. Ніколенко, Л. (2016). *Науково-методичний супровід формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих*. [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/pislya\\_dyplom\\_osvina/1\\_2\\_016/%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%9E%D0%9B%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9E.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/1_2_016/%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%9E%D0%9B%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9E.pdf)
139. Ніколл, Б. (2023). *5 лайфхаків для підтримки стійкості в дітей*. Матеріали онлайн-толоки стійкості 2/2023.

140. Нова українська школа. (2018). Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/nova-ukrainska-shkola/NEW-SCHOOL.pdf>
141. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
142. Нова українська школа. Що таке емоційний інтелект, ненасильницьке спілкування та як мирно розв'язувати конфлікти. (2021). <https://nus.org.ua/articles/shho-take-emotsijnyj-intelekt-nenasylnytske-spilkuвання-ta-yak-myrno-rozv-yazuvaty-konflikty/>
143. Огляд Концепції нової української школи. (2017). [https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/09/razdel\\_1\\_Oglyad.pdf](https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/09/razdel_1_Oglyad.pdf)
144. Орлова, О. А., Колеснікова, І. В. (2023). Післядипломна освіта як складова безперервної професійної освіти педагогів. *Інноваційна педагогіка*, 65(2), 87-90.
145. ОРОС, І. (2019). Роль формальної, неформальної та інформальної освіти у підготовці персоналу для системи освіти дорослих. *Науковий вісник мну імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 1(64).
146. Освіта і наука України в умовах воєнного стану. Інформаційно-аналітичний збірник. (2023). <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-vykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf>
147. *Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи*. (2018). Київ.
148. Павленко, В. В. (2010). *Педагогічні засади спілкування у творчості В. О. Сухомлинського*. Актуальні проблеми виховання і навчання школярів: збірн. наук. праць молодих дослідн. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка.

149. *Педагогічна інноватика: термінологічний словник.* (2019). Переяслав-Хмельницький. <https://ehsupir.uhsp.edu.ua/server/api/core/bitstreams/dc46e9fb-4bef-41f7-9298-1282a0b35b2d/content>
150. Петінова, О. Б., Грішина Б. В. (2019). «Філософія серця» Василя Сухомлинського як основа критичного мислення для сучасної школи. *Наукове пізнання: методологія та технологія. Філософія. Вип. 1.* - С. 29-34.
151. Петрова, С. О. (2020). *Застосування методу ненасильницького спілкування в сфері соціальної роботи сучасної України.* Соціальна робота і сучасність: теорія та практика професійного й особистісного розвитку соціального працівника: матеріали Десятої Міжнародної науково-практичної конференції. Київ: Ліра-К.
152. Петушкова, Л. А. (2016). Ненасильницьке спілкування як технологія побудови діалогу працівника соціальної сфери з клієнтом. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки, 1,* 64–69.
153. Пометун О. І. (2016). *Енциклопедія інтерактивного навчання.* Дніпропетровськ: Ліра.
154. Портрет ідеального вчителя очима українців: результати інтернет-опитування (2021). <https://mon.gov.ua/news/portret-idealnogo-vchitelya-ochima-ukraintsiv-rezultati-internet-opituvannya>
155. Пріма, Р. (2009). Модель формування професійно мобільного вчителя: постановка проблеми. *Наукові записки. Серія: Педагогіка, 3.*
156. Пріма, Р. М. (2022). *Професійна мобільність майбутнього фахівця початкової освіти.* Луцьк: ФОП Мажула Ю. М.
157. Пріма, Р.М., Пріма, Д.А., Рославець, Р.М. (2022 а). Проблема аксіологізації професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в наукових студіях. *Наукові записки. Серія Педагогічні науки.* Кропивницький: Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Випуск 207, 43-47.

158. Пріма Р., Огребчук С. (2022 b). Індивідуальний стиль учителя Нової української школи: теоретичні аспекти. *Acta Paedagogica Volynienses*. 6. С. 44-49. <https://doi.org/10.32782/apv/2022.6.7>
159. Пріма, Р., Пріма, Д. (2024). Готовність учителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в умовах післядипломної педагогічної освіти. *Педагогічні науки: теорія, Історія, інноваційні технології*. №5 (139), 345-351. DOI 10.24139/2312-5993/2024.05/345-351
160. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 16 жовтня 2019 р. № 688. (2019). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
161. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. (2018). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
162. 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 від 23.12.2020 № 2736-20. Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
163. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ від 29 серпня 2024 р. № 1225. Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>
164. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі. Указ Президента України № 195/2020 (2020). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text>

165. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. (2016). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
166. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. (2021). (Указ № 366/2021 від 12 квітня 2021 р.). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>
167. Професійний стандарт вчителя. Лілія Гриневич про його важливість і необхідність. (2020). <https://nus.org.ua/articles/profesijnyj-standart-vchytelya-liliya-grynevych-pro-jogo-vazhlyvist-i-neobhidnist/>
168. Ранкові зустрічі в початковій школі (2023). Методичний посібник. Запоріжжя: СТАТУС.
169. Рамбала, Е. (2016). *Як захистити себе через співпрацю та встановлення ближчого контакту?* EdCamp Ukraine [https://www.youtube.com/watch?v=uG00TWimSSE&ab\\_channel=EdCampUkraine](https://www.youtube.com/watch?v=uG00TWimSSE&ab_channel=EdCampUkraine)
170. Рамбала, Е. (2022). Метод ненасильницького спілкування. <https://www.empatia.pro/eva-rambala/>
171. Рамбала, Е. (2016). *Семінар «Ненасильницьке спілкування – фундамент нової школи»*. [https://www.youtube.com/watch?v=XLwq\\_nXmrHc&ab\\_channel=U-Integral](https://www.youtube.com/watch?v=XLwq_nXmrHc&ab_channel=U-Integral)
172. Рамка компетентностей для культури демократії. Рада Європи. [https://www.schools-for-democracy.org/images/documents/88/ramka\\_kompetentnoste\\_i\\_dlya\\_kultury\\_demokratiyi\\_ua.pdf](https://www.schools-for-democracy.org/images/documents/88/ramka_kompetentnoste_i_dlya_kultury_demokratiyi_ua.pdf)
173. Розенберг, М. (2019). *Ненасильницьке спілкування: мова життя*. Київ: Видавництво «Софія».
174. Розенберг, М. (2020). *Мова життя. Ненасильницьке спілкування*. Харків: Вид-во Ранок.



175. Ройз, С. (2020). *Календар-порадник*. [https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/11/2minutes\\_full3\\_HIQuality.pdf](https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/11/2minutes_full3_HIQuality.pdf)
176. Руденко, В. М., Руденко, Н. М. (2017). *Математичні методи в психології: підручник*. Київ : Академвидав.
177. Світич, С. А. (2013). *Особливості підготовки вчителів початкової школи до взаємодії з учнями, які часто хворіють*. <https://dspace.krok.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2dca96f8-60dc-4762-9279-d4d9c7d3cc3a/content>
178. Світич, С. А. (2013) *Формування готовності педагогів до взаємодії з соматичноослабленими дітьми*. [http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/56\\_1.pdf](http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/56_1.pdf)
179. Семенова, А. В. (2006). *Словник-довідник з професійної педагогіки*. Одеса: Пальміра.
180. Сергеева, В. (2015). Педагогічна комунікативна взаємодія в системі «учитель – учні» та її виховна цінність в умовах спільної творчої діяльності. *Педагогічний часопис Волині, 1, 57-63*.
181. Сігетій, І. П. (2021). Аналіз зарубіжного досвіду післядипломної освіти педагогів у контексті перспектив їхнього професійного розвитку. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 200, 125-129*. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-200-125-129>
182. Сліпич, Ю. В. (2011). Е. Віллекас-Раймерс про світовий досвід моделювання професійного розвитку педагогів. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки», 1(57), 362-369*.
183. Слободяник, Н. В. (2017). Психолого-педагогічна взаємодія суб'єктів освітнього процесу. <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v10/i31/18.pdf>
184. Слободяник, Н. В. (2018). Спілкування як основа психолого-педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. *Психологічний часопис, 4, 206-216*.

185. Словник іншомовних слів. Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Укр. мовно-інформ. фонд НАН України. (2000). Київ: Наук. думка.
186. Словник психолого-педагогічних понять і термінів. (2005). <https://osvita.ua/school/method/psychology/1270/>
187. Словник української мови: в 11 т. Інститут мовознавства; за К.: Наукова думка, 1970—1980.
188. Сорочан, Т. (2012). Співтворчість – одна з ознак технології науково-методичного супроводу. *Активізація творчого потенціалу учнівської молоді в контексті глобалізації освіти: матеріали науково-практичної конференції*. Луганськ.
189. Спілкування. Поради для коректної комунікації. (2023). [https://bf.in.ua/combat\\_exp/spilkuvannia-porady-dlia-korektnoi-komunikatsii/](https://bf.in.ua/combat_exp/spilkuvannia-porady-dlia-korektnoi-komunikatsii/)
190. Стасюк, В. Д. (2003). *Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі „школа – вищий заклад освіти”*. (Дис. канд. пед. наук, Одеса).
191. Степанов, О. М. (Упоряд.). (2006). Психологічна енциклопедія. Київ: Академвидав. 424 с.
192. Тадеєва, Т. (2012). Теорія самодетермінації Дісі–Раяна і навчальна мотивація. *Наукові записки. Серія: Педагогіка, 3*.
193. Термінологічний словник. Теоретико-методичні засади трансформації професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти. (2022). Біла Церква: ТОВ Білоцерківдрук.
194. Ткач, Л. В. (2019). Педагогічне моделювання практичної підготовки майбутніх техніків-технологів зі спеціальності «Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів». *Український електронний журнал*, 430. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/430/362>
195. Тлумачний словник української мови. (2005-2025). Портал української мови та культури. <https://slovnyk.ua/index>.

[php?swrd=%D0%BA%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B9](http://php?swrd=%D0%BA%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B9)

196. Трофименко, М. В. (2022). *Впровадження ненасильницького спілкування у закладах загальної середньої освіти на прикладі проєкту «Школа миру» ГО «Поруч» в Україні*. Київ.
197. Указ Президента № 344/2013. (2013). Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. *Офіційний вісник Президента України*, 17, 31.
198. Чайка, М. С., Усатенко, Г. В., Кривоногова, О. В. (2021). «Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами».
199. Чернишов О., Соф'янц, Е. (2011). Моделювання післядипломної педагогічної освіти на засадах неперервності професійного розвитку. *Рідна школа*, (4-5), 14-18.
200. Чернова, Т. Ю. (2012). Моделювання професійної компетентності директора професійно-технічного навчального закладу. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання*, 1, 163-167.
201. Чорна, І. М. (2003). *Формування психологічної готовності майбутнього вчителя до профорієнтаційної роботи у школі* (Дис. канд. психологічних наук, Тернопіль).
202. Шарон-Максимов, Д., Єфімцева, Г., Сишук, Г. (2023). *Хібукі-терапія: використання в освітньому процесі та в інтеграції з СЕЕН: практичний poradnik*. Харків.
203. Шарон-Максимов, Д., Садикіна, А. С. (2023). *Хібукі-терапія як один з методів формування резильєнтності у дітей*. Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження : Матеріали XXV Міжнародної конференції молодих науковців. Київ: Видавництво Ліра-К.
204. Шинкарук, В. І. (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ : Абрис.

205. Шлейхер, А. (2018). *Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття*. Львів: Літопис.
206. Шнайдер, А., Шнурер, М. (2009). *Навчання через дебати: різноманіття поглядів*. Київ. БФ «Вчителі за демократію та партнерство».
207. *Що таке програма соціально-емоційного та етичного навчання і як вона працює*. (2020). НУШ. <https://nus.org.ua/2020/12/07/shho-take-programa-sotsialno-emotsijnogo-ta-etychnogo-navchannya-i-yak-vona-pratsyuye/>
208. Ярмаченко, М. Д. (2001). *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка.
209. About NVC. <https://www.consciouscommunication.info/about/>
210. An Introduction to Nonviolent Communication By: Nora Chen, MSW Intern and Janelle Schenk, LLMSW 2022. <https://sunfieldcenter.com/an-introduction-to-nonviolent-communication/>
211. Angela Newton, (2024.). Active listening for effective student engagement. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 1409. <https://journal.aldinhe.ac.uk/index.php/jldhe/article/view/1409>
212. Basics of Nonviolent Communication. <https://thefearlessheart.org/nvc-reference-materials/basics-of-nonviolent-communication/>
213. Bidyuk, N. (2017). The development of psychological and pedagogicaladultscounselinginthe USA. *Interdyscyplinarność pedagogikiijejsubdyscypliny/ podred. Z.Szaroty, F. Szloska.Kraków–Warszawa–Radom: Wydawnictwo naukoweInstytutu Technologii Eksploatatsji. Radom, 363-373.*
214. Bonnell, H., Li, P., & van Lingen, T. (2017). *Nonviolent Communication – a Communication Tool to support the Adaptive Capacity of Organisations?* Thesis submitted for completion of Master of Strategic Leadership towards Sustainability, Blekinge Institute of Technology,

- Karlskrona, Sweden. <http://bth.diva-portal.org/smash/get/diva2:1119184/FULLTEXT01.pdf>
215. Certified Trainers. <https://www.cnvc.org/filter-results-pages/trainers-results/country-new/Ukraine>
216. Competences for democratic culture - Ukrainian version. (2016). [https://www.cnvc.org/membership?gad\\_source=1&gclid=CjwKCAiAwaG9BhAREiwAdhv6Y7GgEoUXhtfenUiwYK4fMtE8d3CBbCc\\_R60mVknMLTwsOwr4Ks9LBoCtVsQAvD\\_BwE](https://www.cnvc.org/membership?gad_source=1&gclid=CjwKCAiAwaG9BhAREiwAdhv6Y7GgEoUXhtfenUiwYK4fMtE8d3CBbCc_R60mVknMLTwsOwr4Ks9LBoCtVsQAvD_BwE)
217. Comunicación NoViolenta. <https://www.cnvc.org/store/nonviolent-communication-a-language-of-life-spanish>
218. Content by PuddleDancer Press. Use of content okay with attribution. Please visit [www.nonviolentcommunication.com](http://www.nonviolentcommunication.com) to learn more about Nonviolent Communication. (n.d.). <https://nonviolentcommunication.com/learn-nonviolent-communication/nvc-education/>
219. Costetti, V. (2001). *Nonviolent Communication Experimental Project in Primary Schools*. [https://nvc-global.net/wp-content/uploads/2019/04/Vilma\\_](https://nvc-global.net/wp-content/uploads/2019/04/Vilma_)
220. Cunningham, J. (2002). *Compassionate Communication and Waldorf Schools*. [https://www.nonviolentcommunication.com/pdf\\_files/nvc\\_waldorf\\_jcunningham.pdf](https://www.nonviolentcommunication.com/pdf_files/nvc_waldorf_jcunningham.pdf)
221. Drucker, P. (1994). *Post - Capitalist Society*. NY: Harper-Business.
222. EPALÉ - Electronic Platform for Adult Learning in Europe. <https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/nonviolent-communication-vision-humanity>
223. Four Steps of Nonviolent Communication. <https://www.epinsight.com/post/nonviolent-communication>
224. Government Offices of Sweden (2022). *Education and research*. [https://www-government-se.translate.google.com/government-policy/education-and-research/?\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=ru&\\_x\\_tr\\_hl=ru&\\_x\\_tr\\_pto=sc](https://www-government-se.translate.google.com/government-policy/education-and-research/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=sc)

225. Hart, S., & Hodson, V.K. (2004). *The Compassionate Classroom: Relationship Based Teaching and Learning*. Encinitas: PuddleDancer Press.
226. Holmberg, B. (2005). *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education, Vol.II*. B.Holmberg, Oldenburgh: B/S-Verlag der Carl von Ossietzky Universitat.
227. *Interpersonal Communication: A Mindful Approach to Relationships*  
<https://milneopentextbooks.org/interpersonal-communication-a-mindful-approach-to-relationships/>
228. Introduction to NVC. <https://www.cnvc.org/learn/what-is-nvc>
229. Kallos, D.(2003). *Teachers and teacher education in Sweden*. Recent developments. Paper presented at the International Meeting«La formazione iniziale degli insegnanti in Europa. Percorsi attuali e future», organized by C.I.R.E. (Centro interdipartimentale di Richeche Educative), Universita di Bologna,
230. Kendra Cherry. *Lev Vygotsky's Life and Theories*.  
<https://www.verywellmind.com/lev-vygotsky-biography-2795533>
231. Key Assumptions and Intentions of NVC. by Inbal Kashtan and Miki Kashtan. [https:// thefearlessheart. Org /nvc-reference-materials/ key-assumptions-and-intentions-of-nvc-2/](https://thefearlessheart.Org/nvc-reference-materials/key-assumptions-and-intentions-of-nvc-2/)
232. Key Facts About Nonviolent Communication (NVC). [https:// med-fom-learningcircle. sites.olt.ubc. ca/files/2015/11/key\\_facts\\_nvc.pdf](https://med-fom-learningcircle.sites.olt.ubc.ca/files/2015/11/key_facts_nvc.pdf)
233. Key Facts About Nonviolent Communication. [https://nonviolentcommunication. com/learn-nonviolent-communication/ key-facts/page ContentMain](https://nonviolentcommunication.com/learn-nonviolent-communication/key-facts/pageContentMain)
234. Kuchai, O., Hrechanyk, N., Pluhina, A., Chychuk, A., Biriuk, L., & Shevchuk I. (2022). World Experience in the Use of Multimedia Technologies and the Formation of Information Culture of the Future Primary School Teacher. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22 (3), 760-768.

235. Lev Vygotsky's theory in Primary classrooms today. <https://mrsanchez.co.uk/2023/07/16/lev-vygotskys-theory-in-primary-classrooms-today/>
236. Marshall, B. (2003) *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Encinitas: PuddleDancer Press.
237. Marshall Rosenberg's NVC Quotes. <https://nonviolentcommunication.com/resources/mbr-quotes/#pageContentMain>
238. Nonviolent Communication (NVC) in the Workplace <https://management30.com/blog/nonviolent-communication/>
239. Nonviolent Communication and Conflict Resolution. <https://nonviolentcommunication.com/learn-nonviolent-communication/nvc-conflict-resolution/>
240. Nonviolent Communication and Spirituality. <https://nonviolentcommunication.com/learn-nonviolent-communication/nvc-spirituality/>
241. Nonviolent Communication for Empathy and Emotional Intelligence. <https://nonviolentcommunication.com/learn-nonviolent-communication/nvc-empathy/>
242. Nonviolent Communication in the Workplace. <https://nonviolentcommunication.com/learn-nonviolent-communication/nvc-workplace/>
243. Nonviolent Communication Lessons. <https://ca01001129.schoolwires.net/cms/lib/CA01001129/Centricity/Domain/302/Nonviolent%20Communication%20Lessons%202-20-18.pdf>
244. Nonviolent Communication Quick Reference Guide. <https://thefearlessheart.org/nvc-reference-materials/nonviolent-communication-quick-reference-guide-2/>
245. Nonviolent Communication Self Help Books by Marshall Rosenberg. <https://nonviolentcommunication.com/about-marshall-rosenberg/books-and-products/>

246. Nonviolent Communication Skills and Education. <https://nonviolentcommunication.com/learn-nonviolent-communication/nvc-education/>
247. Nonviolent Communication Skills for Personal Development and Growth. <https://nonviolentcommunication.com/learn-nonviolent-communication/nvc-personal-growth/>
248. Nonviolent Communication. <https://nonviolentcommunication.com/learn-nonviolent-communication/4-part-nvc/>
249. NVC Resolutions. About Nonviolent Communication What is Nonviolent Communication (NVC). <https://nvc-resolutions.co.uk/about-nonviolent-communication/>
250. Oseredchuk, O., Mykhailichenko, M., Rokosovyk, N., Komar, O., Bielikova, V., Plakhotnik, O., Kuchai, O. (2022). Ensuring the Quality of Higher Education in Ukraine. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22 (12), 146-152.
251. Pederson, A.K., & Rasmussen, C.S. (2008). Conflict and communication: learning a new language. *Race Equality Teaching*, 26 (2), 44–48.
252. Puhach, S., Avramenko, K., Michalchenko, N., Chychuk, A., Kuchai, O., & Demchenko, I. (2021). Formation of Specialists' Legal Competence in the System of Life Long Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(4), 91-112.
253. Return to Essential Skills. NVC Non-Violent Communication. [https://www.com/Non-Violent\\_Communication.htm](https://www.com/Non-Violent_Communication.htm)
254. Rosenberg, M.B. (2003). *Life-Enriching Education. Nonviolent Communication helps schools improve performance, reduce conflict, and enhance relationships*. Encinitas: PuddleDancer Press.
255. Rosenberg, M.B. (2015). *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Encinitas: PuddleDancer Press.



256. Shetelya, N., Oseredchuk, O., Cherkasov, V., Kravchuk, O., Yarova, L., & Kuchai, O. (2023). Competency approach in preparing professionals in an innovative educational environment in higher education. *Revista Conrado*, 19 (S3), 298-307.
257. The 4 Components of Nonviolent Communication developed by Marshall Rosenberg, Ph. D. [https://www.nonviolentcommunication.com/bookshare/4\\_components\\_of\\_NVC\\_4\\_rev\\_6.20.19.pdf](https://www.nonviolentcommunication.com/bookshare/4_components_of_NVC_4_rev_6.20.19.pdf)
258. The purpose of NVC. <https://www.cnvc.org/about/purpose-of-nvc>
259. Vasylenko, O. (2022). Intercultural competence: concepts, structure, principles and methods of development. *Adult Education: Theory, Experience, Prospects*, 2(22), 59-67.
260. What is Nonviolent Communication (NVC)? <https://baynvc.org/what-nvc-is/>

**Додаток А****Додаток А 1.****Освітні програми семінарів-практикумів****ВОЛИНСЬКИЙ ІНСТИТУТ  
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ****СХВАЛЕНО**

вченою радою ВІППО,  
протокол № від 21.03.2024 р.

**ЗАТВЕРДЖЕНО**

наказом директора ВІППО  
№ 76-од від 28.03.2024 р.

**Освітня програма семінару-практикуму  
«Ресурси формування партнерської взаємодії в інклюзивному класі»**

**Луцьк - 2024**

**Розробник програми:** Миколайчук Анжела Володимирівна, методист ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти.

### Пояснювальна записка

Освітню програму семінару-практикуму «Ресурси формування партнерської взаємодії в інклюзивному класі» розроблено з врахуванням стратегій реформування інклюзивної освіти (Постанова КМУ № 957 від 15.09.2021 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти»), Наказу Мінекономіки про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (диплом молодшого спеціаліста)» №2736 від 23.12.2020 р., Наказу МОНУ від 18.10.2019 № 1310 «Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти відповідно до вимог Концепції "Нова українська школа"», Наказу МОНУ від 12.10.2022 № 904 «Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти», Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» та іншими нормативними документами, що врегульовують інклюзивне навчання.

Зміст освітньої програми враховує ключові аспекти діяльності педагогічних працівників в дискурсі формування партнерської взаємодії в інклюзивному класі в умовах Нової української школи.

**Актуальність** розроблення освітньої програми семінару-практикуму «Ресурси формування партнерської взаємодії в інклюзивному класі» визначається необхідністю впровадження у діяльність педагогічних працівників, які працюють в інклюзивному середовищі закладів освіти змісту, форм, методів, прийомів щодо формування ефективної партнерської взаємодії з урахуванням стратегій, цілей, завдань оновленого нормативного забезпечення інклюзивного навчання.

Програма передбачає формування загальних та фахових компетентностей щодо імплементації оновлених державних стандартів початкової та базової освіти з урахуванням особистісно орієнтованого, інтегрованого, компетентнісного та діяльнісного підходів.

**Мета:** розвиток інклюзивної компетентності педагогічних працівників закладів освіти щодо ресурсів формування партнерської взаємодії як важливого аспекту інклюзивного навчання відповідно до оновленого нормативного забезпечення, ціннісних орієнтирів Нової української школи та освітніх потреб споживачів освітніх послуг.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких **завдань:**

- здатність до планування, моделювання й організації процесу формування партнерської взаємодії в інклюзивному класі;
- готовність до коригування індивідуальних програм розвитку дітей із особливими освітніми потребами з врахуванням потреб їх взаємодії та комунікації у процесі навчання;
- поглиблення знань основних принципів і технологій формування партнерської взаємодії в інклюзивному класі;
- готовність до впровадження сучасних стратегій, технологій щодо ресурсів формування партнерської взаємодії в інклюзивному класі;
- готовність до командної взаємодії в команді психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП;
- удосконалення здатності та готовності педагогічних працівників, які працюють в інклюзивному класі, використовувати ресурси формування педагогічної взаємодії з урахуванням оновленого нормативного забезпечення інклюзивної освіти для реалізації їх індивідуальної освітньої траєкторії.

Напрямок підвищення кваліфікації	Розвиток інклюзивної компетентності				
Цільова група	Педагогічні працівники закладів освіти				
Зміст	№з /п	Модулі/ теми	Кількість годин		
			Л е к ці я	Пр ак ти ч н е за ня тт я	Вс ь о го
<p>Освітня безбар'єрність: стратегії, принципи (відповідно до Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року).</p> <p>Нормативно-правові засади формування інклюзивної компетентності педагога (відповідно до Професійного стандарту вчителя).</p> <p>Академічний аспект процесу формування партнерської взаємодії в інклюзивному класі. Особливості інклюзивного навчання. Ефективна взаємодія та комунікація. Бар'єри в комунікації. Теорія прийняття. Основні аспекти формування ефективною взаємодії в інклюзивному класі. Взаємодія в</p>	1	Проблема формування партнерської взаємодії в інклюзивному класі: теоретичний аспект.	1		1

команді психолого-педагогічного супроводу. Особливості сприйняття інформації дітьми з особливими освітніми потребами.					
Використання засобів альтернативної і додаткової комунікації (АДК) в інклюзивному навчанні; актуальність та ефективність використання, групи та види АДК, історії успіху. Методи візуальної підтримки в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Соціальні історії – як інструмент для формування загальноприйнятих навичок взаємодії та комунікації.	2.	Ресурси формування партнерської взаємодії в інклюзивному класі: практичний аспект. Альтернативна і додаткова комунікація (АДК) як інноваційна технологія формування ефективної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами.		1,5	1,5
Метод ненасильницької комунікації (ННС) (Маршал Розенберг): принципи, структурні компоненти, метафоричні образи. Етапи комунікативного акту: спостереження, відчуття/емоції, потреби, прохання. Дефініції «самоемпатія», «емпатія». Робота з картками ННС. Практичні кейси за структурою ННС. Практикування активного слухання, прийняття, підтримки, вдячності, майндфулнесу. Навчання через гру: територія без провини (гра для розвитку емпатії). Метод Д. Шерон «Тиша, спокій, рівновага». Самостійна робота.	3..	Ресурси формування партнерської взаємодії в інклюзивному класі (в контексті ненасильницького спілкування).		5	5
Підсумковий контроль.	4.	Перевірка результатів навчання		0,5	0,5
				1	7
<b>Обсяг (тривалість), що встановлюється в годинах та/або кредитах ЄКТС</b>	<b>8 годин</b>				
<b>Форма підвищення кваліфікації</b>	Очна / онлайн форма підвищення кваліфікації				
<b>Вид підвищення кваліфікації</b>	Навчання за освітньою програмою підвищення кваліфікації				
<b>Перелік компетентностей, що вдосконалюватимуться/</b>	<b>Загальні компетентності:</b>				

<p><b>набуватимуться</b></p>	<p>ЗК.01 Громадянська, ЗК.02 соціальна, ЗК.03 культурна, ЗК.04 лідерська.</p> <p>ЗК.01. Здатність діяти відповідально і свідомо на засадах поваги до прав і свобод людини та громадянина; реалізувати свої права і обов'язки; усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку.</p> <p>ЗК.02. Здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня.</p> <p>ЗК.03. Здатність виявляти повагу та цінувати українську національну культуру, багатоманітність і мультикультурність у суспільстві; здатність до вираження національної культурної ідентичності, творчого самовираження.</p> <p>ЗК.04. Здатність до прийняття ефективних рішень у професійній діяльності та відповідального ставлення до обов'язків, мотивування людей до досягнення спільної мети.</p> <p><b>Професійні компетентності:</b> А2 предметно-методична, А3 інформаційно-цифрова, Б1 психологічна, Б2 емоційно-етична, Б3 компетентність педагогічного партнерства, В1 інклюзивна, Г2 організаційна, Г3 оцінювально-аналітична, Д3 рефлексивна.</p> <p><b>А.2. Предметно-методична компетентність</b></p> <p>А2.1. Здатність моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів.</p> <p>А2.2. Здатність формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та вміння, спільні для всіх компетентностей.</p> <p>А2.3. Здатність здійснювати інтегроване навчання учнів.</p> <p>А2.4. Здатність добирати і використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання, виховання і розвитку учнів.</p> <p>А2.5. Здатність розвивати в учнів критичне мислення.</p> <p>А2.6. Здатність здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу.</p> <p>А2.7. Здатність формувати ціннісні ставлення в учнів.</p> <p><b>А3. Інформаційно-цифрова компетентність</b></p>
------------------------------	--

	<p>A3.1. Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності.</p> <p>A3.2. Здатність ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси.</p> <p>A3.3. Здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі.</p> <p><b>Б1 Психологічна</b></p> <p>Б1.1. Здатність визначати і враховувати в освітньому процесі вікові та інші індивідуальні особливості учнів.</p> <p>Б1.2. Здатність використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності.</p> <p>Б1.3. Здатність формувати мотивацію учнів та організовувати їхню пізнавальну діяльність.</p> <p>Б1.4. Здатність формувати спільноту учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною.</p> <p><b>Б2 Емоційно-етична</b></p> <p>Б2.1. Здатність усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, потреби, керуватися власними емоційними станами.</p> <p>Б 2.2. Здатність конструктивно та безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу.</p> <p>Б 2.3. Здатність усвідомлювати та поцінювати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі.</p> <p><b>Б3 Компетентність педагогічного партнерства</b></p> <p>Б 3.1. Здатність до суб'єкт-суб'єктної (рівноправної та особистісно зорієнтованої) взаємодії з учнями в освітньому процесі.</p> <p>Б 3.2. Здатність залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства.</p> <p>Б3.3. Здатність працювати в команді із залученими фахівцями, асистентами вчителя для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами.</p> <p><b>В1 Інклюзивна компетентність</b></p> <p>В1.1. Здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища.</p> <p>В1.2. Здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами.</p> <p>В1.3. Здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для</p>
--	--

	<p>кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.</p> <p><b>Г2 Організаційна компетентність</b></p> <p>Г2.1. Здатність організовувати процес навчання, виховання і розвитку учнів.</p> <p>Г2.2. Здатність організовувати різні види і форми навчальної та пізнавальної діяльності учнів.</p> <p><b>Г3 Оцінювально-аналітична компетентність</b></p> <p>Г3.1. Здатність здійснювати оцінювання результатів навчання учнів</p> <p>Г3.2. Здатність аналізувати результати навчання учнів.</p> <p>Г3.3. Здатність забезпечувати самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання учнів.</p> <p><b>Д3 Рефлексивна компетентність</b></p> <p>Д3.1. Здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності і визначати індивідуальні професійні потреби.</p>
<p><b>Очікувані результати навчання</b></p>	<p>Уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• впроваджувати у діяльність педагогічних працівників інклюзивних класів/груп змісту, форм, методів соціалізації дітей з ООП з урахуванням стратегії, цілей, завдань оновленого нормативного забезпечення інклюзивної освіти (A2.1.U1; A2.2.U1; A2.4.U3);</li> <li>• застосовувати міжгалузеві зв'язки та інтеграцію змісту різних освітніх напрямів під час підготовки та проведення навчальних занять (A2.3.U1);</li> <li>• добирати доцільні форми, методи та засоби соціалізації відповідно до мети і завдань відповідних заходів, вікових та інших індивідуальних особливостей дітей; застосовувати інноваційні технології взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами (A2.4.U1; A2.4.U2; A2.4.U3; A2.5.U2);</li> <li>• конструктивно реагувати на стрес, конфліктні ситуації, сприяти порозумінню (B2.1.U2);</li> <li>• застосовувати в освітньому процесі практики концентрації уваги, усвідомленого емоційного реагування (B2.1.U3);</li> <li>• організовувати освітній процес відповідно до вимог законодавства;</li> </ul>



	<p>раціонально використовувати навчальний час (Г2.1.У.1; Г2.2.У.3);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>враховувати у власному професійному розвитку зміни в системі освіти, її законодавчому забезпечені, в діяльності закладу освіти, учнівському колективі; визначати відповідність власних професійних компетентностей чинним вимогам (ДЗ.1.У.3; ДЗ.1.У2).</li> </ul>
<b>Результати навчання</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Знання стратегій соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.</li> <li>Здатність до впровадження сучасних технологій соціалізації дітей з ООП.</li> <li>Готовність усунути бар'єри соціальної взаємодії в дитячому колективі.</li> </ol>
<b>Особа (особи), які виконують освітню програму</b>	Миколайчук А. В.
<b>Строки виконання програми</b>	<b>2024 – 2026</b>
<b>Місце виконання програми</b>	Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти 43006 м. Луцьк вул. Винниченка, 31
<b>Вартість/ безоплатність надання освітньої послуги</b>	Собівартість обраховується згідно з вимогами чинного законодавства
<b>Графік освітнього процесу</b>	Відповідно до плану-графіка підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів
<b>Мінімальна та максимальна кількість осіб у групі</b>	Академічна група
<b>Додаткові послуги</b>	Можливість проживання в гуртожитку та харчування в їдальні
<b>Документ, що видається за результатами підвищення кваліфікації</b>	Сертифікат про підвищення кваліфікації
<b>Забезпечення розміщення освітньої програми на сайті</b>	<a href="https://docs.google.com/document/d/1-r2uNSHld14E0nMYT7FMN9MradU6hmSZ1_r9ScJK3M4/edit?tab=t.0#heading=h.gjdgxs">https://docs.google.com/document/d/1-r2uNSHld14E0nMYT7FMN9MradU6hmSZ1_r9ScJK3M4/edit?tab=t.0#heading=h.gjdgxs</a>

### Список рекомендованих джерел

#### Основна література

- Абетка інклюзивності і толерантності: науково-популярне видання / ГО «Соціальна синергія». Київ: Видавництво «Теза», 2020. 30 с.
- Воронцова Т. В. Вчимося жити разом: посіб. для вчителя з розвитку соціальних навичок у курсі «Основи здоров'я» (початкова школа) / Воронцова Т. В., Пономаренко В. С. та ін. – Київ: Видавництво «Алатон», 2016. – 232 с.
- Даніелс Е. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів / Даніелс Е., Стаффорд К. – Львів: Т-во «Надія», 2000. – 255 с.
- Данілавічюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.- метод. посіб. / Е. А. Данілавічюте, С. В. Литовченко; За заг. ред. Колупаєвої А. А. – Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

5. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / Колупаєва А. А., Савчук Л. О. – Київ: Видавнича група «Атопол», 2011. – 274 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
6. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практич. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Дешпелер, Девід Харві]. Пер. з англ. – Київ: – СПД-ФО Парашин І. С., 2010. – 296 с.
7. Інтерактивні технології: теорія та методика / Пометун О. І., Побірченко Н. С., Коберник Г. І., Комар О. А., Торчинська Т. А. – Умань–Київ, 2008. – 95 с.
8. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта від основ до практики: моногр. / Колупаєва А. А., Таранченко О. М. – Київ : Атопол, 2016. – 152 с.
9. Колупаєва А. А. Методологічні та стратегічні виміри освіти дітей з особливими потребами у контексті освітнього реформування / Колупаєва А. А. // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2018. – №1(85). – С. 7.
10. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади / Колупаєва А. А. – Київ: Педагогічна думка, 2007. – 458 с.
11. Колупаєва А. А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / Колупаєва А. А. Данілявічуте Е. А. , Литовченко С. В. – Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 197 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
12. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Пугівник для педагогів: навч.-метод. посіб. / Колупаєва А. А., О. М. Таранченко. – Київ, 2010. – 96 с.
13. Миколайчук А. В. Метод ненасильницького спілкування: кроки до ефективної взаємодії. Іванюк. 2017. Луцьк. 75 с.
14. Миронова С. П. Роль педагогічної оцінки в соціальній та психологічній адаптації учнів з особливими потребами до інклюзивного навчання. Нові технології навчання: збірник наук. праць / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України; Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця–Київ, 2014. С. 174–177.
15. Працюємо разом: дитина з особливими потребами в школі. Довідник для батьків. Досвід Канади: посіб. – Київ: Паливода А. В., 2012. – 50 с.
16. Таранченко О. М. Соціальне інтегрування: ключовий концепт інклюзії / О. М. Таранченко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2017. – №3 (83). – С. 7–15.
17. Школа для кожного: посібник / Упорядник: Байда Л. Ю. – К., 2015. – 60 с.
18. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. — Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2021. — 80 с.
19. Розенберг М. Ненасильницьке спілкування: мова життя. Харків, 2020. 256 с.
20. Стаємо сильнішими разом : методичний порадище з використання ресурсів ОДГ/ОПЛ у роботі з дитячими спільнотами задля сприяння інтеграції дітей, які опинилися в умовах війни / укладачі: М. Гриньова, Д. Карпенко, О. Солнцева; за заг. ред.: Н. Г. Протасової, В. В. Полторака, Ю. О. Молчанової. — Київ, 2023. — 165 с.

## **Додаток А 2.**

### **ВОЛИНСЬКИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

#### **СХВАЛЕНО**

вченою радою ВІППО,  
протокол № від 21.03.2024 р.

#### **ЗАТВЕРДЖЕНО**

наказом директора ВІППО  
№ 76-од від 28.03.2024 р.

**Освітня програма семінару-практикуму  
«Альтернативна і додаткова комунікація  
як засіб соціалізації дітей з ООП»**

**Луцьк - 2024**

**Розробник програми:**

Миколайчук Анжела Володимирівна, методист ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти.

**Пояснювальна записка**

Освітню програму семінару-практикуму «Альтернативна і додаткова комунікація як засіб соціалізації дітей з ООП» розроблено з врахуванням стратегій реформування інклюзивної освіти (Постанова КМУ № 957 від 15.09.2021 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти»), Наказу Мінекономіки про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (диплом молодшого спеціаліста)» №2736 від 23.12.2020 р., Наказу МОНУ від 18.10.2019 № 1310 «Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти відповідно до вимог Концепції "Нова українська школа"», Наказу МОНУ від 12.10.2022 № 904 «Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти», Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» та іншими нормативними документами, що врегульовують інклюзивне навчання.

Зміст освітньої програми враховує ключові аспекти діяльності педагогічних працівників в дискурсі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами з використанням засобів альтернативної і додаткової комунікації в умовах реформування освіти та впровадження стратегій Нової української школи.

**Актуальність** розроблення освітньої програми семінару-практикуму «Альтернативна і додаткова комунікація як засіб соціалізації дітей з ООП» визначається необхідністю впровадження у діяльність педагогічних працівників, які працюють в інклюзивному середовищі закладів освіти змісту, форм, методів щодо використання засобів альтернативної та додаткової комунікації як інструменту соціалізації дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням стратегій, цілей, завдань оновленого нормативного забезпечення інклюзивного навчання.

Програма передбачає формування загальних та фахових компетентностей щодо імплементації оновлених державних стандартів

початкової та базової освіти з урахуванням особистісно орієнтованого, інтегрованого, компетентнісного та діяльнісного підходів.

**Мета:** розвиток інклюзивної компетентності педагогічних працівників закладів освіти щодо ефективної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами засобами альтернативної і додаткової комунікації як важливого аспекту інклюзивного навчання відповідно до оновленого нормативного забезпечення, ціннісних орієнтирів Нової української школи та освітніх потреб споживачів освітніх послуг.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких **завдань**:

- здатність до планування, моделювання й організації соціалізації дітей з особливими освітніми потребами засобами альтернативної та додаткової комунікації в інклюзивному класі;
- готовність до коригування індивідуальних програм розвитку дітей із особливими освітніми потребами з врахуванням потреб їх соціалізації з використанням засобів альтернативної і додаткової комунікації;
- поглиблення знань основних принципів і технологій соціалізації дітей з особливими освітніми потребами засобами альтернативної і додаткової комунікації;
- готовність до впровадження сучасних стратегій, технологій соціалізації дітей з особливими освітніми потребами з використанням засобів альтернативної і додаткової комунікації;
- готовність до командної взаємодії в межах команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП;
- удосконалення здатності та готовності педагогічних працівників, які працюють в інклюзивному просторі, використовувати засоби альтернативної і додаткової комунікації плануючи процес соціалізації дітей з ООП з урахуванням оновленого нормативного забезпечення інклюзивної освіти для реалізації їх індивідуальної освітньої траєкторії.

Напря́м підвищення кваліфікації	Розвиток інклюзивної компетентності				
Цільова група	Педагогічні працівники закладів освіти				
Зміст	№з /п	Модулі/ теми	Кількість годин		
			Лекція	Практичне заняття	Всього

<p>Освітня безбар'єрність: стратегії, принципи (відповідно до Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року).</p> <p>Нормативно-правові засади формування інклюзивної компетентності педагога (відповідно до Професійного стандарту вчителя).</p> <p>Поняття та етапи соціалізації. Родинна соціалізація (Чарльз Кулі). Теорія соціалізації І. Гоффмана. Механізми соціалізації (по Фрейду): імітація, ідентифікація, сором і провина.</p> <p>Стадії соціалізації Еріка Еріксона, Шляхи формування «Я-концепції».</p> <p>Академічний аспект процесу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами засобами альтернативної та додаткової комунікації.</p> <p>Стратегії формування соціальних якостей, цінностей, знань, навичок дитини; засвоєння соціальних норм та правил.</p>	1	<p>Проблема соціалізації дітей з особливими освітніми потребами засобами альтернативної та додаткової комунікації (АДК) в умовах інклюзивного навчання: теоретичний аспект.</p>	2		2
<p>Методи формування основних груп соціальних навичок засобами альтернативної та додаткової комунікації: елементарних (вміння просити, повідомляти про свої потреби, вміння слухати, розпочати розмову, підтримувати розмову, ставити запитання, вміння подякувати, відрекомендуватися, вміння відрекомендувати інших та робити компліменти) та вищих соціальних вмінь (вміння звернутися по допомогу, прилучитися до групи, вміння пояснювати, дотримуватися вказівок, просити вибачення, переконувати інших).</p> <p>Особливості сприйняття інформації дітьми з особливими освітніми потребами.</p> <p>Етапи комунікативного акту.</p>	2	<p>Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами засобами альтернативної та додаткової комунікації (АДК) в умовах інклюзивного навчання: практичний аспект.</p>		2	2

Теоретичні та практичні аспекти використання засобів альтернативної і додаткової комунікації (АДК) в інклюзивному навчанні; актуальність та ефективність використання, групи та види АДК, принципи, алгоритм введення засобів АДК, рекомендації щодо використання, практичні кейси, міфи, історії успіху.	3	Альтернативна і додаткова комунікація (АДК) як інноваційна технологія соціалізації дітей з ООП: методи, інструменти.		2	2
Соціальні історії Керол Грей (Carol Grey) – як інструмент ефективної взаємодії, соціального навчання дітей з особливими освітніми потребами. Методологія складання: схема (описові, перспективні, директивні та стратегічні речення), правила створення, приклади, особливості, вимоги до оформлення, рекомендації для використання методу в роботі над самостійністю учнів.	4	Використання методу соціальних історій для розвитку навичок соціальної взаємодії в інклюзивному класі /групі.		1,5	1,5
Рефлексія.	5.	Підсумковий контроль		0,5	0,5
			2	6	8
<b>Обсяг (тривалість), що встановлюється в годинах та/або кредитах ЄКТС</b>	<b>8 годин</b>				
<b>Форма підвищення кваліфікації</b>	Очна / онлайн форма підвищення кваліфікації				
<b>Вид підвищення кваліфікації</b>	Навчання за освітньою програмою підвищення кваліфікації				
<b>Перелік компетентностей, що вдосконалюватимуться/ набуватимуться</b>	<p><b>Загальні компетентності:</b>  ЗК.01 Громадянська, ЗК.02 соціальна, ЗК.03 культурна, ЗК.04 лідерська.  ЗК.01. Здатність діяти відповідально і свідомо на засадах поваги до прав і свобод людини та громадянина; реалізувати свої права і обов'язки; усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку.  ЗК.02. Здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня.</p>				

	<p>ЗК.03. Здатність виявляти повагу та цінувати українську національну культуру, багатоманітність і мультикультурність у суспільстві; здатність до вираження національної культурної ідентичності, творчого самовираження.</p> <p>ЗК.04. Здатність до прийняття ефективних рішень у професійній діяльності та відповідального ставлення до обов'язків, мотивування людей до досягнення спільної мети.</p> <p><b>Професійні компетентності:</b> А2 предметно-методична, А3 інформаційно-цифрова, Б1 психологічна, Б2 емоційно-етична, Б3 компетентність педагогічного партнерства, В1 інклюзивна, Г2 організаційна, Г3 оцінювально-аналітична, Д3 рефлексивна.</p> <p><b>А.2. Предметно-методична компетентність</b></p> <p>А2.1. Здатність моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів.</p> <p>А2.2. Здатність формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та вміння, спільні для всіх компетентностей.</p> <p>А2.3. Здатність здійснювати інтегроване навчання учнів.</p> <p>А2.4. Здатність добирати і використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання, виховання і розвитку учнів.</p> <p>А2.5. Здатність розвивати в учнів критичне мислення.</p> <p>А2.6. Здатність здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу.</p> <p>А2.7. Здатність формувати ціннісні ставлення в учнів.</p> <p><b>А3. Інформаційно-цифрова компетентність</b></p> <p>А3.1. Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності.</p> <p>А3.2. Здатність ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси.</p> <p>А3.3. Здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі.</p> <p><b>Б1 Психологічна</b></p>
--	---



	<p>Б1.1. Здатність визначати і враховувати в освітньому процесі вікові та інші індивідуальні особливості учнів.</p> <p>Б1.2. Здатність використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності.</p> <p>Б1.3. Здатність формувати мотивацію учнів та організувати їхню пізнавальну діяльність.</p> <p>Б1.4. Здатність формувати спільноту учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною.</p> <p><b>Б2 Емоційно-етична</b></p> <p>Б2.1. Здатність усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, потреби, керуватися власними емоційними станами.</p> <p>Б 2.2. Здатність конструктивно та безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу.</p> <p>Б 2.3. Здатність усвідомлювати та поцінювати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі.</p> <p><b>Б3 Компетентність педагогічного партнерства</b></p> <p>Б 3.1. Здатність до суб'єкт-суб'єктної (рівноправної та особистісно зорієнтованої) взаємодії з учнями в освітньому процесі.</p> <p>Б 3.2. Здатність залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства.</p> <p>Б 3.3. Здатність працювати в команді із залученими фахівцями, асистентами вчителя для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами.</p> <p><b>В1 Інклюзивна компетентність</b></p> <p>В1.1. Здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища.</p> <p>В1.2. Здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами.</p> <p>В1.3. Здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.</p> <p><b>Г2 Організаційна компетентність</b></p> <p>Г2.1. Здатність організувати процес навчання, виховання і розвитку учнів.</p> <p>Г2.2. Здатність організувати різні види і форми навчальної та пізнавальної діяльності учнів.</p> <p><b>Г3 Оцінювально-аналітична компетентність</b></p> <p>Г3.1. Здатність здійснювати оцінювання результатів навчання учнів</p>
--	---

	<p>Г3.2. Здатність аналізувати результати навчання учнів.</p> <p>Г3.3. Здатність забезпечувати самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання учнів.</p> <p><b>Д3 Рефлексивна компетентність</b></p> <p>Д3.1. Здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності і визначати індивідуальні професійні потреби.</p>
<p><b>Очікувані результати навчання</b></p>	<p>Уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• впроваджувати у діяльність педагогічних працівників інклюзивних класів/груп змісту, форм, методів соціалізації дітей з ООП з урахуванням стратегії, цілей, завдань оновленого нормативного забезпечення інклюзивної освіти (A2.1.У1; A2.2.У1; A2.4.У3);</li> <li>• застосовувати міжгалузеві зв'язки та інтеграцію змісту різних освітніх напрямів під час підготовки та проведення навчальних занять (A2.3.У1);</li> <li>• добирати доцільні форми, методи та засоби соціалізації відповідно до мети і завдань відповідних заходів, вікових та інших індивідуальних особливостей дітей; застосовувати інноваційні технології взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами (A2.4.У1; A2.4.У2; A2.4.У3; A2.5.У2);</li> <li>• конструктивно реагувати на стрес, конфліктні ситуації, сприяти порозумінню (Б2.1.У2);</li> <li>• застосовувати в освітньому процесі практики концентрації уваги, усвідомленого емоційного реагування (Б2.1.У3);</li> <li>• організувати освітній процес відповідно до вимог законодавства; раціонально використовувати навчальний час (Г2.1.У.1; Г2.2.У.3);</li> <li>• враховувати у власному професійному розвитку зміни в системі освіти, її законодавчому забезпеченні, в діяльності закладу освіти, учнівському колективі; визначати відповідність власних професійних компетентностей чинним вимогам (Д3.1.У.3; Д3.1.У2).</li> </ul>
<p><b>Результати навчання</b></p>	<p>4. Знання стратегій соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.</p> <p>5. Здатність до впровадження сучасних технологій соціалізації дітей з ООП.</p>

	6. Готовність усувати бар'єри соціальної взаємодії в дитячому колективі.
<b>Особа (особи), які виконують освітню програму</b>	Миколайчук А. В.
<b>Строки виконання програми</b>	<b>2024 – 2026</b>
<b>Місце виконання програми</b>	Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти 43006 м. Луцьк вул. Винниченка, 31
<b>Вартість/ безоплатність надання освітньої послуги</b>	Собівартість обраховується згідно з вимогами чинного законодавства
<b>Графік освітнього процесу</b>	Відповідно до плану-графіка підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів
<b>Мінімальна та максимальна кількість осіб у групі</b>	Академічна група
<b>Додаткові послуги</b>	Можливість проживання в гуртожитку та харчування в їдальні
<b>Документ, що видається за результатами підвищення кваліфікації</b>	Сертифікат про підвищення кваліфікації
<b>Забезпечення розміщення освітньої програми на сайті</b>	<a href="https://docs.google.com/document/d/1h0gFwVBY1xAcsc-k58IPKHdIHazyUWru8NYbL2Nx7wM/edit?tab=t.0#heading=h.gjdgxs">https://docs.google.com/document/d/1h0gFwVBY1xAcsc-k58IPKHdIHazyUWru8NYbL2Nx7wM/edit?tab=t.0#heading=h.gjdgxs</a>

## Список рекомендованих джерел

### Основна література

1. Абетка інклюзивності і толерантності: науково-популярне видання / ГО «Соціальна синергія». Київ: Видавництво «Теза», 2020. 30 с.
2. Воронцова Т. В. Вчимося жити разом: посіб. для вчителя з розвитку соціальних навичок у курсі «Основи здоров'я» (початкова школа) / Воронцова Т. В., Пономаренко В. С. та ін. – Київ: Видавництво «Алатон», 2016. – 232 с.
3. Даніелс Е. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів / Деніелс Е., Стаффорд К.. – Львів: Т-во «Надія», 2000. – 255 с.
4. Данілавічюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.- метод. посіб. / Е. А. Данілавічюте, С. В. Литовченко; За заг. ред. Колупаєвої А. А. – Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
5. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / Колупаєва А. А., Савчук Л. О. – Київ: Видавнича група «Атопол», 2011. – 274 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

6. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві]. Пер. з англ. – Київ: – СПД-ФО Парашин І. С., 2010. – 296 с.
7. Інтерактивні технології: теорія та методика / Пометун О. І., Побірченко Н. С., Коберник Г. І., Комар О. А., Торчинська Т. А. – Умань–Київ, 2008. – 95 с.
8. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта від основ до практики: моногр. / Колупаєва А. А., Таранченко О. М.. – Київ : Атопол, 2016. – 152 с.
9. Колупаєва А. А. Методологічні та стратегічні виміри освіти дітей з особливими потребами у контексті освітнього реформування / Колупаєва А. А. // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2018. – №1(85). – С. 7.
10. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади / Колупаєва А. А. – Київ: Педагогічна думка, 2007. – 458 с.
11. Колупаєва А. А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / Колупаєва А. А., Данілявічуте Е. А. , Литовченко С. В. – Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 197 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
12. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: навч.-метод. посіб. / Колупаєва А. А., О. М. Таранченко. – Київ, 2010. – 96 с.
13. Миколайчук А. В. Безбар'єрність в освіті: використання засобів альтернативної і додаткової комунікації : методичні рекомендації / уклад. А.В. Миколайчук; за ред. Т. В. Мазурик. Луцьк : ВІППО, 2024. 148 с.
14. Миронова С. П. Роль педагогічної оцінки в соціальній та психологічній адаптації учнів з особливими потребами до інклюзивного навчання. Нові технології навчання: збірник наук. праць / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України; Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця–Київ, 2014. С. 174–177.
15. Працюємо разом: дитина з особливими потребами в школі. Довідник для батьків. Досвід Канади: посіб. – Київ: Паливода А. В., 2012. – 50 с.
16. Таранченко О. М. Соціальне інтегрування: ключовий концепт інклюзії / О. М. Таранченко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2017. – № 3(83). – С. 7-15.
17. Школа для кожного: посібник /Упорядник: Байда Л. Ю. – К., 2015. – 60 с.
18. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. — Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2021. — 80 с.

## Додаток Б

### Діагностувальний інструментарій формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії

#### Додаток Б 1.

##### Анкета

для виявлення потреб у розвитку готовності вчителя початкової школи до забезпечення взаємодії в процесі післядипломної освіти

1. **Що Ви розумієте під поняттям «готовність до забезпечення ефективної взаємодії у процесі післядипломної освіти»?**
2. **Оцініть важливість формування готовності до забезпечення ефективної взаємодії за такими критеріями (оберіть свій варіант та обґрунтуйте його):**
  - дуже важливий;
  - важливий;
  - важливий, але не завжди;
  - неважливий.
3. **Чи достатньо Вам власної готовності до забезпечення ефективної взаємодії?**
  - а) цілком достатньо;
  - б) достатньо;
  - в) наскільки достатньо, настільки ні;
  - г) не зовсім достатньо;
  - д) не достатньо.
4. **Як Ви вважаєте, які з перелічених знань учителя початкової школи щодо забезпечення ефективної взаємодії є найбільш важливими?**
  - а) глибоке розуміння сучасних педагогічних теорій та концепцій, знання про ефективні методи, технології навчання та виховання;
  - б) наявність необхідних знань, умінь, уявлень щодо проблеми, самоусвідомлення, самомотивації, самоконтролю, саморегуляції, самоемпатії, емпатії, соціалізації;
  - в) вибудовування довірливих відносин з учнями, колегами та батьками;
  - г) уміння планувати та організовувати освітній процес, розробляти ефективні навчальні програми та матеріали;

- д) здатність аналізувати власну педагогічну діяльність, виявляти сильні сторони та недоліки, формулювати цілі для подальшого розвитку;
- е) орієнтація на інтереси учнів та їхнє всебічне становлення;
- є) наявність сформованих педагогічних цінностей, позитивне ставлення до даного виду діяльності;

**5. Чи згодні Ви з думкою, що рівень готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії є ознакою його професіоналізму?**

- так;
- ні;
- не можу відповісти.

**6. Чи замислювалися Ви над власною готовністю до забезпечення ефективної взаємодії?**

- так;
- ні;
- не можу відповісти.

**7. Що, на Вашу думку, варто було б запровадити в підготовці вчителів початкової школи задля більш ефективного формування готовності до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної освіти**

*Щиро вдячні Вам за співпрацю!*

## Додаток Б 2

### Мотивація професійної діяльності

(методика К. Замфір в модифікації А. Реана)

Методика може застосовуватися для діагностики мотивації професійної діяльності, в тому числі мотивації професійно-педагогічної діяльності. В основу покладена концепція внутрішньої і зовнішньої мотивації.

Про внутрішній тип мотивації потрібно говорити, коли для особистості має значення сама діяльність. Якщо ж основою мотивації професійної діяльності є прагнення до задоволення інших зовнішніх потреб по відношенню до змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплатні тощо), то в цьому випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію.

Самі ж зовнішні мотиви тут диференціюються на зовнішні позитивні та зовнішні негативні. Зовнішні позитивні мотиви, безперечно, більш ефективні та бажані ніж негативні мотиви.

#### **Інструкція:**

Прочитайте перераховані нижче мотиви професійної діяльності та дайте оцінку їх значущості для Вас за п'ятибальною шкалою.

Таблиця Б 2. 1. – Мотивація професійної діяльності

№ з\п		У дуже незначній мірі	У достатньо незначній мірі	У невеликій, але значній мірі	У достатньо великій мірі	У дуже значній мірі
1	Грошове забезпечення					
2	Прагнення до просування по роботі					
3	Прагнення уникнення критики зі сторони керівника чи колег					

Продовження таблиці Б 2. 1.

4	Прагнення уникати можливих покарань чи неприємностей					
5	Потреба у досягненні соціального престижу та поваги оточуючих					
6	Задоволення від самого процесу та результату роботи					
7	Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності					

### **Обробка:**

Підрховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) у відповідності до наступних ключів:

$$ВМ = (\text{оцінка пункту 6} + \text{оцінка пункту 7}) / 2;$$

$$ЗПМ = (\text{оцінка п. 1} + \text{оцінка п. 2} + \text{оцінка п.5}) / 3;$$

$$ЗНМ = (\text{оцінка п. 3} + \text{оцінка п.4}) / 2.$$

Показником значущості кожного типу мотивації буде число, яке знаходиться у межах від 1 до 5 (у тому числі можливо і дробове).

### **Інтерпретація**

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Він уявляє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ. До найкращих, оптимальних мотиваційних комплексів слід відносити два типи сполучення:

$$ВМ > ЗПМ > ЗНМ \text{ та } ВМ = ЗПМ > ЗНМ;$$

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип  $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$ .



Між цими комплексами заключні проміжні з точки зору їх ефективності інші мотиваційні комплекси.

Потрібно враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але й те, наскільки сильно один тип мотивації превалює над іншим по ступеню значущості. Наприклад, неможливо два нижче приведені мотиваційних комплекси вважати абсолютно однаковими:

	ВМ	ВПМ	ЗНМ
1.	1	2	5
2.	2	3	4

І перший, і другий мотиваційний комплекс відносяться до одного і того ж неоптимального типу: ЗНМ>ЗПМ>ВМ.

У першому випадку мотиваційний комплекс особистості є значно негативним, ніж у другому. У другому випадку в порівнянні з першим має місце зниження показника негативної мотивації та підвищення показників зовнішньої позитивної і внутрішньої мотивації. Задоволеність професією тим вища, чим оптимальніший мотиваційний комплекс: значна перевага внутрішньої позитивної мотивації і низька – зовнішньої негативної. Чим оптимальніший мотиваційний комплекс, чим більша активність, мотивована самим змістом діяльності, прагненням досягти в цій діяльності певних позитивних результатів, тим нижча емоційна нестабільність. І навпаки, чим більша діяльність досліджуваного, яка обумовлена мотивами уникнення (що починають превалювати над мотивами, що пов'язані з цінністю самої діяльності, а також над зовнішньою позитивною мотивацією), тим вище рівень емоційної нестабільності.

### Додаток Б 3.

#### Методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С. Бубнова)

Методика спрямована на вивчення реалізації ціннісних орієнтацій особистості в реальних умовах життєдіяльності.

Інструкція. Цей питальник спрямований на дослідження вашої особистості і ваших відносин. Відповідайте по можливості швидко, довго не роздумуючи над кожним питанням. Пам'ятайте, що поганих або хороших відповідей немає. У бланку подано 66 питань, на які потрібно дати відповідь «так» або «ні». Фінальні відповіді вносяться в таблицю та підраховуються результати.

#### Тест

1. Чи любите Ви лежати на дивані і нічого не робити?
2. Любите Ви самі заробляти гроші і отримувати від цього задоволення?
3. Чи часто Вас відвідує думка, що хочеться сходити в театр або на виставку?
4. Чи часто Ви допомагаєте близьким по господарству?
5. Вважаєте Ви, що любов – визначальне почуття в житті?
6. Чи любите Ви читати книги про щось нове, ще невідоме вам?
7. Чи хочете Ви стати босом (начальником якої-небудь компанії)?
8. Чи хочете Ви, щоб вас поважали друзі за ваші особистісні якості?
9. Чи хочете Ви самі приймати участь у будь-яких громадських заходах (мітингах, страйках) на користь близького вам населення?
10. Вважаєте Ви, що без спілкування з друзями ваше життя буде тьмяним і безрадісним?
11. Вважаєте Ви, що було б здоров'я, а все інше добавиться?
12. Чи часто Вам хочеться розслабитися (послухати легку музику, наприклад)?
13. Ви обрали свою професію в основному тому, що вона може вам приносити великий матеріальний достаток?
14. Вважаєте Ви, що в житті важливо вміти грати на музичних інструментах, малювати, тощо?
15. Якщо хтось із ваших знайомих захворів, чи виберете ви час, щоб його відвідати?
16. Ваш шлюб укладено (буде укладено) по любові?
17. Чи любите Ви читати науково-популярні книги?
18. Чи хотіли Ви в школі стати організатором чогось?
19. Якщо Ви вчинили непорядно по відношенню до друзів або співробітників, чи будете Ви переживати з цього приводу?
20. Вважаєте Ви, що шляхом громадських дій (мітингів, зібрань) можна щось змінити в суспільному житті?

21. Чи можете Ви спокійно обійтися без частого спілкування зі своїми знайомими?
22. Вважаєте Ви, що необхідно будь-яким чином зміцнювати своє здоров'я (плавати, бігати, грати в теніс, тощо)?
23. Головне для Вас – ваш настрій в даний момент, а що буде потім – не так важливо?
24. Вважаєте Ви, що головне – це придбати будинок (квартиру), машину та інші матеріальні блага?
25. Чи любите Ви гуляти лісом, парком?
26. Як Ви вважаєте, чи потрібно допомагати матеріально тим, хто просить милостиню, чи ні?
27. Любов – це почуття, яке народжується і помирає?
28. Хотіли б Ви стати вченим або науковим співробітником?
29. Влада – це почесно і значимо або від неї більше клопоту і всяких неприємностей?
30. Хотіли б Ви, щоб у вас було більше друзів?
31. Чи спадало Вам на думку зайнятися перебудовою якоїсь громадської організації?
32. Чи багато свого вільного часу Ви хотіли б приділяти спілкуванню?
33. Чи часто Ви замислюєтеся про своє здоров'я?
34. Вважаєте Ви, що дуже важливо вміти приносити собі задоволення?
35. Якщо все почати спочатку, обрали б Ви зараз більш високооплачувану роботу, ніж справжня?
36. Хотіли б ви зайнятися фотографією?
37. Вважаєте Ви, що потрібно обов'язково допомагати людині яка впала?
38. Почуття любові для Вас – це першооснова життя чи ні?
39. Чи часто Ви задаєте собі питання: «А чому саме так?»?
40. Хотіли б Ви «робити» політику?
41. Чи часто ваш внутрішній голос задає вам питання: «А чи поважають мене оточуючі?»
42. Чи є для вас суспільні явища предметом обговорення вдома або на роботі?
43. Якщо Ви три дні проведете на безлюдному острові, помрете Ви від самотності?
44. Катаєтесь Ви на лижах, щоб зміцнити своє здоров'я?
45. Чи часто Ви мрієте, лежачи з закритими очима?
46. Головне в житті – це робити гроші і створювати власний бізнес?
47. Чи часто Ви купуєте картини та інші художні вироби або хотіли б їх купити?
48. Якщо хтось із близьких досить довго хворіє, чи будете Ви за нього виконувати його обов'язки по господарству смиренно і покійно?
49. Чи любите Ви маленьких дітей?
50. Хотіли б Ви створити якусь свою «теорію» (відносності, тощо)?
51. Чи хочете Ви буди схожими на якусь відому людину (актора, політика, бізнесмена)?

52. Важливо Вам, щоб вас поважали товариші по службі за Ваші професійні знання?
53. Хотіли б Ви в даний час що-небудь самі зробити в політиці?
54. Ви людина рішуча?
55. Чи ходите Ви в сауну, басейн, лазню, чи займаєтеся аеробікою для підтримки хорошого фізичного стану?
56. Нормальний відпочинок – це надзвичайно важливо, чи не так?
57. У житті надзвичайно важливо накопичити матеріальні засоби і передати їх дітям?
58. Чи хотілося вам коли-небудь самому намалювати картину або скласти музику?
59. Коли маленька дитина плаче – «це крик про допомогу»?
60. Для Вас важливіше любити самому, ніж бути коханим?
61. «У всьому хочеться дійти до самої суті» – це про Вас?
62. Ви хотіли б, щоб Ваші діти стали знаменитими людьми?
63. Хотіли б Ви, щоб товариші по службі зверталися до вас за допомогою в особистому плані, як до людини?
64. У суспільному житті нехай залишається все як є?
65. Спілкування – це лише марна трата часу?
66. Здоров'я – це не найголовніше в житті, чи не так?

### **Обробка та інтерпретація результатів тесту.**

Ступінь виразності кожної з поліструктурності ціннісних орієнтацій особистості визначається за допомогою ключа, представленого у бланку відповідей. Відповідно цьому підраховується кількість позитивних відповідей у всіх одинадцяти стовпчиках.

За результатами індивідуальних даних будується графічний профіль, що відображає вираженість кожної цінності. Для цього по вертикалі фіксується кількісна вираженість цінностей (по 6 – бальній системі), а по горизонталі – види цінностей.

Питальник «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій»

С. Бубнової дає можливість дослідити такі параметри як:

1. Приємне проведення часу, відпочинку;
2. Високе матеріальне благополуччя;
3. Пошук і насолода прекрасним;
4. Допомога і милосердя до інших людей;
5. Любов;

6. Пізнання нового в світі, в природі, людині;
7. Високий соціальний статус і управління людьми;
8. Визнання і повага людей, та управління людьми;
9. Соціальна активність для досягнення позитивних змін в суспільстві;
10. Спілкування;
- 11.Здоров'я.

<b>1. Приємне проведення часу, відпочинку</b>	<b>2. Високе матеріальне благополуччя</b>	<b>3. Пошук і насолода прекрасним</b>	<b>4. Допомога і милосердя до інших людей</b>	<b>5. Любов</b>	<b>6. Пізнання нового в світі, в природі, людині</b>	<b>7. Високий соціальний статус і управління людьми</b>	<b>8. Визнання і повага людей, та управління людьми</b>	<b>9. Соціальна активність для досягнення позитивних змін в суспільстві</b>	<b>10. Спілкування</b>	<b>11. Здоров'я</b>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	XI	XI

## Додаток Б 4.

### Діагностика емоційного інтелекту (Н. Холл)

Методика призначена для виявлення здатності особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

- шкала 1 – «Емоційна обізнаність»;
- шкала 2 – «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість);
- шкала 3 – «Самотивація» (довільне керування своїми емоціями);
- шкала 4 «Емпатія»;
- шкала 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших).

#### Інструкція

Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з вашої ступеня згоди з ним: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); почасти не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

#### Тестовий матеріал:

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе відчуваю.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.

12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реауюю на настрої, спонукання і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і розбираюся, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливе для підтримки «хорошої форми».
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.
26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх мотивацію для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

#### **КЛЮЧ:**

**Шкала 1** – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25;

**Шкала 2** – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30;

**Шкала 3** – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22;

**Шкала 4** – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28;

**Шкала 5** – пункт 12, 15, 24, 26, 27, 29

#### **Обробка та інтерпретація результатів**

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів: **14 і більше** – високий; **8-13** – середній; **7 і менше** – низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками: **70 і більше** – високий; **40–69** – середній; **39 і менше** – низький.

## Додаток Б 5.

### Авторська анкета «Метод ненасильницького спілкування: реалії, можливості»

Авторська анкета «Метод ненасильницького спілкування: реалії, можливості» дозволяє оцінити готовність учителів початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії, потенціал та потреби вчителів початкової школи щодо розвитку емоційно-етичних навичок та використання методу ненасильницького спілкування. Анкета складається з 30 питань, які передбачають закриті та відкриті відповіді респондентів.

Анкета проводиться у двох групах (1 – експериментальна, 2 – контрольна).

Структура анкети:

1. **Скільки Вам років?**
  - До 30 років включно;
  - 31-40 років;
  - 41-50 років;
  - 51-60 років;
  - 61- старше.
2. **Який Ваш стаж роботи?**
  - До 3 років включно;
  - 4-10 років;
  - 11-20 років;
  - 21 і більше років.
3. **Яка у Вас кваліфікаційна категорія?**
  - Не маю категорії;
  - Спеціаліст;
  - Спеціаліст другої категорії;
  - Спеціаліст першої категорії;
  - Спеціаліст вищої категорії.
4. **Як часто Ви відвідуєте курси підвищення кваліфікації?**
  - 1 раз на 5 років;
  - Щороку;
  - Як виходить;
  - Ваша відповідь.
5. **Як Ви розумієте поняття «ефективна взаємодія»?**
6. **Які, на Вашу думку, ключові компоненти ефективної взаємодії в освітньому процесі?**
7. **Які з наведених нижче навичок, на Вашу думку, є найважливішими для ефективної взаємодії вчителя з учнями? (багатовибіркова відповідь)**
  - Уміння слухати;



- Уміння задавати запитання;
- Уміння давати зворотний зв'язок;
- Уміння вирішувати конфлікти;
- Уміння розуміти почуття, потреби свої та інших;
- Інше (вказіть).

**7. Які форми роботи найчастіше Ви використовуєте?**

(багатовибіркова відповідь)

- Робота в парах;
- Робота в групах;
- Проекти;
- Дискусії;
- Рольові ігри;
- Інтерактивні вправи.

**9. Наскільки Вам вдається налагодити співпрацю з колегами, адміністрацією школи, батьками учнів? (за 5 бальною системою).**

**10. Які бар'єри, на Вашу думку, заважають ефективній співпраці?**

**11. Наскільки Ви впевнено почуваєте себе під час публічних виступів, презентацій?**

- Впевнено;
- Не впевнено;
- Залежить від ситуації.

**12. Як Ви вирішуєте конфліктні ситуації в колективі?**

**13. Наскільки легко Вам дається встановлення контактів з новими людьми?**

- Легко;
- Важко;
- Залежить від ситуації.

**13. Які з наведених навичок, на Вашу думку є розвиненими у половини ваших учнів? (багатовибіркова відповідь).**

- Співпереживання;
- Регулювання власних емоцій;
- Співпраця;
- Приймати себе;
- Емпатія;
- Самоемпатія;
- Здатність давати собі раду зі стресом;
- Здатність давати собі раду зі гнівом;
- Відповідальність;
- Вдячність.

**14. Які наведені навички розвинуті у Вас? (багатовибіркова відповідь).**

- Співпереживання;
- Регулювання власних емоцій;
- Співпраця;
- Приймати себе;

- Емпатія;
  - Самоемпатія;
  - Здатність давати собі раду зі стресом;
  - Здатність давати собі раду зі гнівом;
  - Активне слухання;
  - Відповідальність;
  - Вдячність;
  - Втілювати в життя ключові гуманістичні цінності (повага, справедливість, відповідальність).
- 15. Чи вдається Вам формувати в учнів навички ненасильницького спілкування?**
- Вдається;
  - Частково вдається;
  - Не вдається.
- 16. Чи брали Ви участь у підвищенні кваліфікації з теми ненасильницького спілкування?**
- Так;
  - Ні.
- 17. Чи хотіли б Ви набути чи вдосконалити компетентності щодо ненасильницького спілкування?**
- Так;
  - Ні;
  - У чомусь так, у чомусь ні.
- 18. Як Ви вважаєте, на скільки важливе і затребуване сьогодні формування в учнів навичок ненасильницького спілкування?**
- Дуже важливо;
  - Не важливо;
  - У чомусь важливо, у чомусь ні.
- 19. На скільки навички ненасильницького спілкування затребувані, важливі для Вас?**
- Дуже важливі;
  - Не важливі;
  - У чомусь важливі, у чомусь ні.
- 20. Хто з осіб які працюють в закладі освіти обов'язково мають володіти навичками ненасильницького спілкування?**
- 21. Чи знайомі Ви з концепцією ненасильницького спілкування?**
- Так;
  - Ні;
  - Частково.
- 22. Чи вважаєте Ви себе компетентним / ою у питаннях методу ненасильницького спілкування?**
- Так;
  - Ні;
  - Частково.

**23. Як Ви вважаєте, до яких компетентностей відносяться навички ненасильницького спілкування?**

**24. На Вашу думку, хто з осіб, які працюють у закладі освіти, передусім потребують володіння методом ННС?**

- Психолог;
- Соціальний педагог закладу освіти;
- Особа з числа адміністрації;
- Класні керівники;
- Учителі, які працюють у початковій школі;
- Учителі, які працюють у базовій школі;
- Учителі які працюють у старшій школі;
- Лише ті, які дійсно прагнуть цього;
- Усі педагогічні працівники.

**25. На Вашу думку, яких позитивних змін варто очікувати у разі системного навчання за методом ненасильницького спілкування?**

- Зміняться цінності, світосприйняття;
- Покращаться взаємини в учнівському середовищі;
- Покращаться взаємини з колегами;
- Зменшиться кількість випадків антисоціальної поведінки в класі;
- Покращаться взаємини з батьками;
- Підвищиться мотивація до саморозвитку.

**26. Чи читаєте Ви професійну літературу щодо забезпечення ефективної взаємодії за методом ненасильницького спілкування?**

- Так;
- Ні;
- За потреби.

**27. Якщо так, то що саме читаєте?**

**28. Які проблеми щодо забезпечення ефективної взаємодії методом ненасильницького спілкування виникають у Вас?**

**29. Чи хотіли б Ви системно проходити навчання за методом ненасильницького спілкування?**

- Однозначно так;
- У чомусь так, у чомусь – ні;
- Однозначно ні.

**30. Які варіанти впровадження навчання ненасильницького спілкування (ННС) на Вашу думку є найбільш продуктивними?**

- Тематичні курси підвищення кваліфікації;
- Тренінги;
- Семінар-практикум;
- Онлайн-зустрічі;
- Ваші пропозиції.

*Дякуємо за Ваші відповіді.*

## Додаток Б 6.

### Тест «Діагностика комунікативних і організаторських здібностей (КОЗ-2)»

Категорія Soft Skills.

Діагностика комунікативних та організаторських здібностей допоможе особистості самостійно оцінити наявний рівень розвитку цих здібностей та, за потреби, продумати шлях їхнього подальшого розвитку.

Інструкція.

Методика визначення комунікативних і організаторських здібностей містить 40 питань. На кожне питання слід відповісти «так» (+) або «ні» (-). Якщо вам важко у виборі відповіді, необхідно все-таки обрати між двома альтернативами.

1. Чи є у Вас прагнення до вивчення людей і знайомств з різними людьми?
2. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
3. Чи довго Вас турбує почуття образи, завданої вам ким-небудь з Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?
5. Чи багато у Вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтеся?
6. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними вашої думки?
7. Чи вірно, що Вам приємніше і простіше проводити час за книгами або за яким-небудь іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли перешкоди у здійсненні ваших намірів, чи легко Вам відмовитися від своїх намірів?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які старші за вас за віком?
10. Чи любите Ви придумувати або організовувати зі своїми товаришами різні ігри та розваги?
11. Чи важко Вам включатися в нові для вас компанії (колективи)?
12. Чи часто Ви відкладаєте на потім справи, які потрібно виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти та спілкуватися з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви домогтися того, щоб ваші товариші діяли відповідно до вашої думки?
15. Чи важко Ви освоюєтеся в новому колективі?
16. Чи правда, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?
17. Чи прагнете Ви при нагоді познайомитися і поговорити з новою людиною?
18. Чи часто при вирішенні важливих справ Ви приймаєте ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас навколишні люди та чи хочеться вам побути на самоті?
20. Чи правда, що Ви погано орієнтуєтеся в незнайомій для вас обстановці?
21. Чи подобається Вам постійно знаходитися серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо вам не вдається закінчити розпочату справу?

23. Чи відчуваєте Ви незадоволення, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, які зачіпають інтереси ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед незнайомих людей?
28. Чи правда, що Ви зрідка прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте Ви, що вам не становить особливих труднощів внести пожвавлення в малознайому групу?
30. Чи приймаєте Ви участь у громадській роботі в школі (у навчальному закладі, на виробництві)?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих?
32. Чи вірно, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не відразу було прийняте товаришами?
33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в незнайомий колектив?
34. Чи охоче Ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?
36. Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи правда, що у Вас багато друзів?
38. Чи часто Ви опиняєтеся в центрі уваги своїх товаришів?
39. Чи часто Ви стривожені і відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

### **Ключ до тесту**

Комунікативні здібності визначають ключові відповіді на наступні питання:

(+) Так 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37;

(-) Ні 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Організаторські здібності визначають ключові відповіді на наступні питання:

(+) Так 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38;

(-) Ні 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

### **Обробка результатів тесту.**

Максимальна кількість балів окремо по кожному параметру – 20. Підраховуються бали окремо за комунікативними та окремо за організаторськими здібностями за допомогою ключа для обробки даних «КОЗ-2».

За кожную відповідь «так» або «ні» для висловлювань, які збігаються із зазначеними в ключі окремо за відповідними здібностями, приписується один бал. Експериментально встановлено п'ять рівнів комунікативних і

організаторських здібностей. Зразок розподілу балів за цими рівнями показано нижче.

**Рівні комунікативних і організаторських здібностей:**

Сума балів 1-4 – рівень дуже низький;

Сума балів 5-8 – рівень низький;

Сума балів 9-12 – рівень середній;

Сума балів 13-16 – рівень високий;

Сума балів 17-20 – рівень найвищий.

**Сума балів 1-4** демонструє низький рівень прояву комунікативних і організаторських здібностей.

**Сума балів 5-8** говорить про комунікативні та організаторські здібності на рівні нижче середнього. Такі люди не прагнуть до спілкування, вважають за краще проводити час наодинці з собою. У новій компанії або колективі відчують себе скуто. Зазнають труднощів у встановленні контактів з людьми. Не відстоюють свою думку, важко переживають образи. Зрідка виявляють ініціативу, уникають прийняття самостійних рішень.

**Сума балів 9-12** характеризує середній рівень прояву комунікативних та організаторських здібностей. Такі особистості прагнуть до контактів з людьми, відстоюють своє, однак потенціал їх здібностей не відрізняється високою стійкістю. Потрібно подальша виховна робота з формування та розвитку цих якостей особистості.

**Сума балів 13-16** свідчить про високий рівень прояву комунікативних та організаторських здібностей респондентів. Люди не губляться у нових обставинах, швидко знаходять друзів, прагнуть розширити коло своїх знайомих, допомагають близьким і друзям, проявляють ініціативу в спілкуванні, здатні приймати рішення в складних, нестандартних ситуаціях.

**Сума балів 17-20** – вищий рівень комунікативних та організаторських здібностей. Це свідчить про те, що у таких людей сформована потреба в комунікативній і організаторській діяльності. Вони швидко орієнтуються у важких ситуаціях. Невимушено поводять себе у новому колективі. Ініціативні. Приймають самостійні рішення. Відстоюють свою думку і домагаються прийняття своїх рішень. Люблять організовувати ігри, різні заходи. Наполегливі і натхненні у діяльності.

## Додаток Б 7.

### Методика «Планування професійного вдосконалення».

(Адаптований варіант)

Використано зі збірника діагностичних матеріалів «Учительський апгрейд: самооцінювання професійної діяльності» (2024) і адаптовано відповідно до умов дослідження (у розрізі – «Б2. Емоційно-етична компетентність» і «Б3. Компетентність педагогічного партнерства», відповідно до Професійного стандарту (2024)).

Методика дозволяє визначити рівень розвитку емоційно-етичної компетентності та компетентності педагогічного партнерства, сильні сторони вчителя і ті, що потребують подальшого професійного вдосконалення.

Розроблений інструментарій допоможе:

- оцінити сильні та слабкі сторони у професійній діяльності;
- визначити основні потреби щодо професійного розвитку;
- спланувати індивідуальну траєкторію подальшого професійного розвитку;
- зберегти мотивацію щодо безперервного професійного самовдосконалення;
- підвищити власну самооцінку.

Інструкція.

Для самооцінювання пропонуємо 2 анкети, кожна з яких містить по 10 тверджень для кожної компетентності, які відповідають Професійному стандарту (у сумі 20 тверджень). Рівень сформованості компетентностей оцінюється за п'ятибальною шкалою. Прочитайте твердження та обведіть у відповідній колонці цифру, яка відповідає вашій думці та/або діям, де:

1 бал – **АБСОЛЮТНО НІ** (в усіх випадках без винятків);

2 бали – **НІ** (є поодинокі винятки);

3 бали – **ЧАСТКОВО** (у більшості випадків **НІ**);

4 бали – **ТАК** (у більшості випадків **ТАК**);

5 бали – **АБСОЛЮТНО ТАК** (в усіх випадках без винятків).

### Анкета самооцінювання

#### «Наскільки сформована у вас емоційно-етична компетентність?»

Емоційно-етична компетентність – здатність педагога усвідомлювати власні емоції та керувати ними, розуміти емоції інших людей для конструктивної та безпечної взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Таблиця Б 7. 1. – **Емоційно-етична компетентність**

Сутнісна характеристика компетентності	Результат самооцінки				
	1	2	3	4	5
Відстежую власні відчуття, почуття й емоції, особисті стани	1	2	3	4	5
Використовую способи самозбереження психічного здоров'я, запобігання професійному вигоранню та керування власними емоціями	1	2	3	4	5
Конструктивно реаую на стрес (знаходжу різноманітні способи як впоратися з ним, не завдаючи шкоди собі чи іншим), конфліктні ситуації (зберігаю спокій, використовую прийоми активного слухання, шукаю компроміс тощо), сприяю порозумінню між учасниками освітнього процесу	1	2	3	4	5
Використовую діалог і полілог в освітньому процесі, поважаючи права людини і суспільні цінності	1	2	3	4	5
Визначаю прояви неконструктивної комунікації (негативне ставлення, критика, знецінення, сарказм, обвинувачення, перебивання, невербальні сигнали, підвищення голосу, погрози, маніпуляції тощо) між учасниками освітнього процесу та реаую на них (при цьому, уникаючи дій і прийняття рішення, що можуть вплинути на явний чи прихований конфлікт і, зокрема, поглибити його)	1	2	3	4	5
Застосовую при обговоренні освітніх, соціальних і життєвих проблем методики усвідомленого й емпатичного слухання, ненасильницької та безконфліктної комунікації	1	2	3	4	5



## Продовження таблиці Б 7. 1

Взаємодію з учасниками освітнього процесу, враховуючи культурні відмінності співрозмовників (різниця у цінностях, переконаннях, нормах поведінки, традиціях, мові, релігії та інших аспектах культури між різними групами людей чи суспільствами) й особистісні (інтереси, цінності, темперамент, мотивація, емоційний стан і здібності), принципи недискримінації та поваги до відмінностей, а також дотримуюся етики спілкування	1	2	3	4	5
Використовую стратегії попередження (самостійно чи разом із психологом та/або соціальним педагогом планую і проводжу низку виховних заходів щодо попередження конфліктних ситуацій), подолання (з'ясовую, що призвело до конфлікту, допомагаю учасникам конфлікту уважно слухати і чути один одного, не нав'язуючи своїх поглядів, допомагаю вирішувати питання без агресії та аналізу вати ситуацію, визнавати свою провину, поважати один одного) і трансформації конфліктів (навчаю учасників конфлікту шукати компромісні рішення для примирення, що базуються на порозумінні та взаємоповазі)	1	2	3	4	5
Моделюю освітній процес відповідно до змісту основних актів міжнародного й національного законодавства щодо прав людини і дитини, цілей сталого розвитку та застосовую основні стратегії поведінки щодо захисту власних прав, а також захисту прав здобувачів освіти під час навчання (компроміс та співпраця)	1	2	3	4	5
Враховую в освітньому процесі підходи (компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, ціннісний), визначені цілями сталого розвитку; розкриваю потенціал учасників освітнього процесу для прийняття колективних рішень щодо подолання проблем	1	2	3	4	5
<b>Усього балів:</b>					
<b>Рівень розвитку компетентності:</b>					

## Анкета самооцінювання «Наскільки сформована у вас компетентність педагогічного партнерства?»

Компетентність педагогічного партнерства – здатність учителя / учительки організувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію зі здобувачами освіти, їхніми батьками та іншими фахівцями на засадах рівності, партнерства.

Таблиця Б 7. 2. – Компетентність педагогічного партнерства

Сутнісна характеристика компетентності	Результат самооцінки				
	1	2	3	4	5
Організую освітній процес на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, забезпечуючи дотримання і захист прав учнів/учениць, а також враховую їхні потреби та інтереси під час вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії	1	2	3	4	5
Знаю сутнісну характеристику ролей (наставник, консультант, тьютор, модератор), яку реалізує вчитель під час взаємодії зі здобувачами освіти, їхніми батьками, іншими педагогами	1	2	3	4	5
Досконало володію основними формами (індивідуальні, групові, усні, письмові) і засобами (бесіда, особиста комунікація, опитувальники, анкети, рефлексійні зустрічі тощо) вивчення запитів та очікувань батьків	1	2	3	4	5
Знаю основні принципи командної взаємодії (співпраця, відповідальність за результат, довіра, рівність, партнерство, єдність, об'єктивність), усвідомлюю важливість завдань, що покладаються на вчителя/вчительку як члена команди психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами	1	2	3	4	5
Добираю методи та прийоми задля стимулювання навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, здібностей, пізнавальних інтересів та можливостей	1	2	3	4	5
Здійснюю комунікацію зі здобувачами освіти виключно на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії	1	2	3	4	5
Взаємодію з батьками учнів/учениць на засадах педагогіки партнерства (ініціюю різні форми участі батьків у освітньому процесі, управлінні та громадському самоврядуванні школи)	1	2	3	4	5

Продовження таблиці Б 7. 2.

Створюю у класі умови, що сприяють налагодженню позитивної комунікації та взаємодії між учнями	1	2	3	4	5
Комунікую та взаємодію з іншими педагогами або членами команди психолого-педагогічного супроводу на засадах партнерства та суб'єкт-суб'єктної взаємодії	1	2	3	4	5
У випадках, коли інші педагоги або члени команди психолого-педагогічного супроводу учня/учениці з особливими освітніми потребами не дотримуються своїх ролей та завдань, то сприяю, щоб підтримка та супровід дитини здійснювалися на основі командної взаємодії (за потреби зможу реалізувати такий підхід)	1	2	3	4	5
Усього балів:					
Рівень розвитку компетентності:					

Кожна компетентність оцінюється за п'ятьма рівнями: **високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький**. Через рівні відображається Ваш прогрес. Визначення рівня для кожної компетентності відбувається за результатами підрахунку набраних балів.

Процес самооцінювання допомагає визначати здатності, ідентифікувати компетентності, де потрібні додаткові знання чи вміння. Це має стимулювати Вас до участі у професійному розвитку через підвищення кваліфікації, супервізію, долучення до професійної спільноти педагогів тощо.

Інтерпретація результатів.

Рівень сформованості кожної компетентності визначається за сумою балів, які нараховуються у процесі самооцінювання.

Загальна сума балів, отриманих за результатами самооцінювання, встановлює відповідність між показником результату у балах та рівнем сформованості компетентності відповідно до п'ятирівневої шкали: **високий (46–50 балів), вище середнього (43–45 балів), середній (38–42 бали), нижче середнього (30–37 балів), низький (0–29 балів)**.

**Високий (46–50 балів)** – найбільша кількість балів. Компетентність сформована на найвищому рівні. Ви маєте високий рівень знань, умінь і навичок та впевнено їх впроваджуєте у свою професійну діяльність. Ви можете бути прикладом для колег і надавати їм методичну та/чи консультативну підтримку щодо розвитку тієї, чи іншої компетентності, виконувати роль педагога-наставника.

Проте, навіть найдосвідченішому педагогу не завадить розширити та вдосконалити свою компетентність, адже немає меж у досконалості. Тож не зупиняйтеся та розвивайтеся як особистість і професіонал.

**Вище середнього (43–45 балів)** – кількість балів перевищує середній рівень розвитку компетентності. Ваш рівень знань, умінь і навичок дозволяє впевнено виконувати трудові дії. Ваш досвід та методична допомога будуть корисними для колег. Проте окремі напрями потребують поглиблення. Варто врахувати це під час формування індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

**Середній (38–42 бали)** – кількість балів переконливо свідчить про значний рівень знань, умінь і навичок для виконання трудової функції. Компетентність сформована на середньому рівні. Ви критично оцінили свою роботу та визначили сильні сторони й ті, над якими варто попрацювати (удосконалити). Цей факт відкриває вам неймовірну перспективу для професійного розвитку! Придивіться до переліку курсів підвищення кваліфікації щодо розвитку тієї чи іншої компетентності.

**Нижче середнього (30–37 балів)** – кількість балів свідчить, що компетентність ще формується. Цей процес потребує відповідних ресурсів та професійної підтримки. Рекомендуємо звернутися до педагога-наставника (якщо ви інтерн) або до методиста ІППО для консультативної підтримки, розробки індивідуальної траєкторії професійного розвитку для ресурсного забезпечення її реалізації.

**Низький (0–29 балів)** – кількість балів свідчить про те, що ви ідентифікували компетентності, для реалізації якої потрібні додаткові знання, уміння. Аби глибше зрозуміти ефективність методів викладання, адаптувати підходи для кращого задоволення потреб учнів/учениць та іншого, рекомендуємо неодмінно звернутися до фахівців. Фахівці інституту післядипломної педагогічної освіти та центру вашої громади проконсультують вас, за потреби проведуть додаткове оцінювання та допоможуть у розробленні індивідуальної траєкторії професійного розвитку, разом з вами підберуть ресурсне забезпечення її реалізації.

Під час самооцінювання ви зможете здійснити рефлексію, а це є важливим доповненням до зовнішніх оцінок і зворотного зв'язку від колег, учнів/учениць, керівництва, батьків здобувачів освіти. Результати допоможуть визначити основні потреби щодо подальшого професійного розвитку.

Проаналізуйте свій графік рівня розвитку компетентностей.

### Таблиця Б 7. 3. **Графік рівня розвитку компетентностей педагогічних працівників.**

Рівні	Високий		
	Вище середнього		
	Середній		
	Нижче середнього		
	Низький		

Продовження таблиці Б 7.3.

Компетентності	Емоційно-етична	Компетентність педагогічного партнерства
Трудова функція	Б. Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу	

Визначте свої сильні сторони та ті, що потребують удосконалення, кроки подальшого професійного вдосконалення.

Таблиця Б 7. 4. Планування професійного вдосконалення

Трудова функція	Компетентність	Сильні сторони	Сторони, що потребують удосконалення	Кроки для вдосконалення	Примітка
Б. Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу	Б2. Емоційно-етична компетентність				
	Б3. Компетентність педагогічного партнерства				

## Додаток В.

### Вільний асоціативний експеримент (ВАЕ).

З метою виявлення розуміння педагогами концепту «взаємодія», вирішили провести вільний асоціативний експеримент (ВАЕ), який використовується як дієвий науковий метод в різних галузях знань: психології, педагогіці, соціології, лінгвістиці та найпоширеніше у психолінгвістиці.

Науковець Л. Засекіна стверджує, що вільний асоціативний експеримент дозволяє реконструювати (відтворити) ментальні зв'язки у свідомості представників певної категорії. Основними перевагами ВАЕ є зручність застосування, можливість охоплення великої за обсягом вибіркової сукупності, а також відсутність обмеження респондентів у виборі асоціацій. У психології асоціативний експеримент – особливий метод дослідження мотивації особистості.

Метод «вільний асоціативний експеримент» полягає у фіксації слів-асоціацій, які виникають у відповідь на слово-стимул, та їх подальшому аналізі. У процесі ВАЕ виявляють асоціації, сформовані попереднім досвідом індивіда, шляхом демонстрації різних стимулів і подразників.

У дослідженні було задіяно 132 особи (n=132), що сприяло отриманню максимально об'єктивного відображення тих чи інших характеристик досліджуваного феномену «взаємодія» серед категорії освітян (вчителі, асистенти вчителів). Для проведення ВАЕ було використано слово-стимул «взаємодія». Наступним етапом процедури дослідження була обробка слів-асоціацій, які продукували респонденти у ВАЕ. Процес обробки отриманих даних полягав у аналізі частотності асоціацій для слова-стимулу «взаємодія» і подальшої інтерпретації отриманих даних. В обробці результатів опитування було враховано всі реакції – найбільше повторювані та поодинокі.

Інструкція експерименту звучала так: «На слово-стимул «взаємодія» дайте слова-асоціації, які одразу спадають вам на думку». Поява у реакціях респондентів понад двох однакових відповідей демонструє те, що це слово-реакцію слід кваліфікувати семантичною універсалією стимулу.

У ході опитування отримано 132 реакції на слово-стимул «взаємодія». На основі отриманого списку слів виконується аналіз, що відображає зв'язок кожного слова з поняттям «взаємодія».

Частотність асоціацій демонструє, що респонденти відзначили концепт «взаємодія» словами-асоціаціями: співпраця (12), допомога (10), комунікація (8), спілкування (7), розуміння (8), довіра (6), повага (5), партнерство (4), підтримка (4), радість (3), дружба (3), спільна праця (3), доброта (3), робота (3), дія (3), рух (2), навчання (2), прийняття (2), зв'язок (2), турбота (2), щирість (2), щастя (2); інші слова мали одинокі асоціативні прояви: поведінка (1), симпатія (1), співробітництво (1), спільні дії (1), спільні погляди (1), супровід (1), обмін (1), урок (1), любов (1), чесність (1), взаємодопомога (1), люди (1), усмішка (1), взаємини (1), настрої (1), емпатія (1), толерантність (1), взаємоповага (1), увага (1), терпіння (1), слухання (1), успіх (1), колектив (1), батьки (1), світ (1), думка (1), погляд (1), колеги (1), друзі (1), школа (1), разом (1), відповідальність (1), бути почутим (1), контакт (1), обійми (1), руки (1), тепло (1).

Набір асоціацій викликаних словом-стимулом «взаємодія» ми класифікували за певними категоріями.

До емоційно-почуттєвих асоціацій, що викликають позитивні емоції та передають настрої гармонійної взаємодії віднесли слова-асоціації:

довіра (6) – це основоположна емоційна складова, без якої взаємодія стає неможливою;

повага (5) – важливий фактор для забезпечення взаєморозуміння та конструктивної співпраці;

радість (3), тепло (1) – результат взаємодії, що приносить задоволення її учасникам;

доброта (3) – символізує теплоту та гуманність у стосунках;

щирість (2) – елемент відкритості, що сприяє налагодженню довірливих стосунків;

любов (1), емпатія (1), толерантність (1) – вказують на морально-етичний вимір взаємодії;

щастя (1), усмішка (1) – відображають позитивні результати взаємодії.

В соціальному контексті взаємодію описують «соціальні асоціації» респондентів:

співпраця (12) – найчастіше згадуване поняття, яке вказує на ключову роль взаємодії у досягненні спільних цілей;

партнерство (4) – символізує рівноправність і взаємну підтримку між учасниками процесу;

колектив (1), команда (1) – підкреслюють груповий характер взаємодії;

батьки (1), дитина (2) – вказують на взаємодію в освітньому середовищі;

друзі (1), колеги (1) – символізують неформальний довірливий аспект взаємодії.

Категорія «діяльнісні асоціації» відображає взаємодію через різноманітну активність:

робота (3), спільна праця (3) – показують продуктивний аспект взаємодії;

навчання (2) символізує освітній контекст взаємодії;

урок (1) відображає організовану педагогічну взаємодію;

обмін (1) вказує на процес взаємного збагачення знаннями, досвідом;

рух (2), спільні дії (1) – вказують на динамічність процесу;

контакт (1), зв'язок (2), прийняття (2) – символізують встановлення стосунків.

Наступна група слів, яку ми назвали «психологічні асоціації» вказують на психологічний зміст взаємодії:

розуміння (8) – ключовий елемент для успішної взаємодії, що забезпечує гармонію між учасниками;

спілкування (7), комунікація (8) – інструменти взаємодії, за допомогою яких досягається розуміння;



увага (1), слухання (1) – необхідні для активного обміну думками, важливі при активному слуханні;

взаємоповага (1), чесність (1) – підґрунтя довготривалих стосунків.

Зазначимо, що у списку слів негативні асоціації відсутні – це вказує на позитивне сприйняття та розуміння взаємодії як концепту. Хоча дослідники відзначають такі поняття як: конфлікт, непорозуміння, протистояння, що виникають у контексті недосягнення взаєморозуміння, але їхня частотність значно менша порівняно з позитивними асоціаціями, тобто з огляду асоціацій респондентів ці поняття не характеризують взаємодію.

З вище поданого аналізу емоційний аспект взаємодії, який сприяє встановленню позитивного контакту між учасниками процесу характеризується асоціаціями: довіра, повага, радість, дружба, щастя, спокій, тепло, гармонія, любов. Також взаємодія розглядається як процес, що має соціальний характер і передбачає участь різних суб'єктів характеризується такими асоціаціями, як: партнерство, співпраця, колектив, соціум, команда, діалог, спільна праця, батьки, учні, педагоги.

Такі асоціації як навчання, робота, комунікація, урок, зв'язок, сприяння, підтримка (діяльнісні) – демонструють зв'язок взаємодії з конкретними діями та активною участю.

Про психологічні компоненти взаємодії, зокрема необхідність розуміння та підтримки свідчать наступні асоціації: розуміння, емпатія, взаємоповага, спілкування, увага, відповідальність, слухання.

Інтерпретація результатів демонструє, що ядро асоціацій зі словом «взаємодія» пов'язує позитивні соціальні й емоційні категорії, такі як довіра, співпраця, комунікація, спілкування підтримка. Зокрема, ядро асоціацій (найчастіше слово) «взаємодія» асоціюється із «співпрацею» (12), «допомогою» (10), «розумінням» (8), «комунікацією» (8) та «спілкуванням» (7). Це свідчить про конструктивний і позитивний характер взаємодії. Також слово-стимул «взаємодія» асоціюється з процесами в освітньому, професійному та особистісному середовищах. У психолого-педагогічному

змісті концепту «взаємодія» переважають поняття, що відображають конструктивні аспекти взаємодії, які сприяють ефективній комунікації та розвитку партнерських стосунків.

Слово «взаємодія» у межах вільного асоціативного експерименту сприймається переважно як процес, що ґрунтується на довірі, співпраці та комунікації. Його психологічна і соціальна цінність пов'язана з формуванням гармонійних стосунків у різних життєвих сферах.

Слово «взаємодія» в межах вільного асоціативного експерименту має позитивно-соціальний зміст, який акцентує увагу на співпраці, допомозі, розумінні та комунікації. Взаємодія сприймається як процес, що забезпечує ефективну взаємодію між людьми, сприяє розвитку соціальних і особистісних відносин. Асоціації респондентів демонструють, що взаємодія є основою продуктивних стосунків у суспільстві, зокрема в освітньому середовищі, а висока частотність емоційно забарвлених слів (емоційна складова) свідчить про значущість психологічного комфорту в процесі взаємодії.

Взявши за основу результати вільного асоціативного експерименту можемо висунути думку, що зазначені респондентами асоціативні характеристики слова «взаємодія» дають підстави стверджувати про наявність в концепті «ефективна взаємодія» конструктивного, позитивного, підтримуючого характеру стосунків.

## Додаток Д

### Структура Рамки LifeComp.

Джерело: Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020, p. 20.

**Таблиця 1** Структура Рамки LifeComp. Особистісна сфера. Джерело: Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020, p. 20.

Сфера	Компетентності	Дескриптори
Особистісна	P1 Саморегуляція. Усвідомлення та управління емоціями, думками та поведінкою	<p>P1.1 Усвідомлення та вираження особистих емоцій, думок, цінностей та поведінки.</p> <p>P1.2 Розуміння та регулювання особистих емоцій, думок і поведінки, включаючи реакції на стрес.</p> <p>P1.3 Виховання оптимізму, надії, стійкості, самоефективності та цілеспрямованості для підтримки навчання та дій</p>
	P2 Гнучкість. Здатність управляти перехідними періодами, змінами та ситуаціями невизначеності, а також протистояти викликам	<p>P2.1 Готовність переглянути свої погляди та способи дій у зв'язку з появою нових фактів</p> <p>P2.2 Розуміння та прийняття нових ідей, підходів, інструментів та дій у відповідь на зміну контексту</p> <p>P2.3 Управління змінами в особистому житті, соціальному житті, роботі та навчанні, роблячи свідомий вибір і ставлячи конкретні цілі</p>
	P3 Добробут. Прагнення бути задоволеним життям, турбота про фізичне, психічне та соціальне здоров'я; прийняття сталого способу життя	<p>P3.1 Усвідомлення того, що індивідуальна поведінка, особистісні характеристики, соціальні та екологічні фактори впливають на здоров'я та благополуччя</p> <p>P3.2 Розуміння потенційних ризиків для благополуччя, використання достовірної інформації та послуг у сфері охорони здоров'я та соціального захисту</p> <p>P3.3 Прийняття сталого способу життя, який поважає навколишнє середовище, забезпечує фізичне та психічне благополуччя як окремої людини, так і всіх разом, одночасно сприяє соціальній підтримці</p>

**Таблиця 2** Структура Рамки LifeComp. Соціальна сфера. Джерело: Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020, p. 20.

Сфера	Компетентності	Дескриптори
Соціальна	S1 Емпатія. Розуміння стану іншої людини, її емоцій, переживань і цінностей та надання відповідної реакції на них	S1.1 Усвідомлення емоцій, переживання, досвіду та цінностей іншої людини S1.2 Розуміння емоцій, відчувати почуття, переживання іншої людини та здатність проактивно приймати її точку зору S1.3 Чуйність до емоцій та переживань іншої людини, усвідомлення того, що групова приналежність впливає на ставлення до неї
	S2 Комунікація. Використання відповідних комунікаційних стратегій, предметно-спеціальних кодів та інструментів залежно від контексту та контенту	S2.1 Усвідомлення потреби в різноманітних комунікативних стратегіях, мовних реєстрах та інструментах, адаптованих до контексту та змісту S2.2 Розуміння та управління взаємодією та роз-мовами в різних соціокультурних контекстах та ситуаціях, специфічних для певної галузі S2.3 Слухати інших та брати участь у розмовах з упевненістю, наполегливістю, чіткістю та взаємністю як в особистому, так і в соціальному контекстах
	S3 Співпраця. Участь у груповій діяльності та ко-мандній роботі, визнаючи та поважаючи інших	S3.1 Прагнення зробити внесок у загальне благо та усвідомлення того, що інші можуть мати іншу культурну приналежність, походження, переконання, цінності, погляди чи особисті обставини S3.2 Розуміння важливості довіри, поваги до людської гідності та рівності, уміння вирішувати конфлікти та обговорювати розбіжності для побудови та підтримки справедливих і конструктивних відносин, взаємодій S3.3 Справедливий розподіл завдань, ресурсів та відповідальності в групі з урахуванням її конкретної мети; заохочення висловлення різних поглядів та прийняття системного підходу

**Таблиця 3** Структура Рамки LifeComp. Навчальна сфера. Джерело: Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020, p. 20.

<b>Сфера</b>	<b>Компетентності</b>	<b>Дескриптори</b>
Навчальна	L1 Мислення зростання. Віра у свій потенціал та потенціал інших, постійно навчатися та прогресувати	L1.1 Усвідомлення та впевненість у власній здатності та здатності інших навчатися, вдосконалюватися та досягати успіху завдяки праці та самовідданості L1.2 Розуміння того, що навчання – це процес, який триває все життя і вимагає відкритості, допитливості та цілеспрямованості, вмотивованості L1.3 Аналізувати відгуки, зворотній зв'язок від інших людей, а також успішний і невдалий досвід, щоб продовжувати розвивати свій потенціал
	L2 Критичне мислення. Оцінка та самостійний аналіз інформації на підтримку аргументованих висновків, розроблення інноваційних рішень	L2.1 Усвідомлення потенційної упередженості даних та власних обмежень при зборі достовірної та надійної інформації та ідей з різноманітних та авторитетних джерел L2.2 Порівнювати, аналізувати, оцінювати та синтезувати дані, інформацію, ідеї та медіа-повідомлення для того, щоб робити логічні висновки L2.3 Розробка креативні ідеї, синтез та поєднання концепцій та інформації з різних джерел з метою вирішення проблем
	L3 Управління навчанням. Участь у груповій діяльності та ко-мандній роботі, визнаючи та поважаючи інших	L3.1 Усвідомлення власних навчальних інтересів, процесів та бажаних стратегій, разом із навчальними потребами та необхідною підтримкою L3.2 Планування та реалізація навчальних цілей, стратегій, ресурсів та процесів L3.3 Рефлексія та оцінювання цілей, процесів і результатів навчання та побудови знань, встановлення взаємозв'язків між областями

## Додаток Е

### Модель компетентностей Ради Європи.

Генеральний секретар Ради Європи Турбйорн Ягланд зауважує: «Рада Європи вже довгий час активно працює у сфері освіти для демократичного громадянства та міжкультурного діалогу. Рада Європи ознайомлює освітян континенту з новітніми підходами до опанування компетентностей, які дадуть змогу їхнім носіям мирно співіснувати в культурно багатоманітному демократичному суспільстві.

Компетентності були розроблені таким чином, щоб країни могли адаптувати їх до власних потреб та різних культурних реалій».

Модель пропонує концептуальну основу для подальшої розробки нових навчальних програм, педагогічних технологій та оцінювання в галузі освіти з прав людини та демократичного громадянства (є спробою опису компетентностей, яких необхідно набути, щоб брати участь у культурі демократії та мирно співіснувати з іншими людьми як із рівноправними в культурно багатоманітних суспільствах). Модель допоможе освітянам підготувати учнів до їх становлення як громадян, наділених демократичними та міжкультурними компетентностями (Рада Європи, 2016).

#### 20 компетентностей, що включені до моделі



Рис. 1 Модель компетентностей Ради Європи

## Додаток И

### СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

#### Опубліковані праці, що відображають основні наукові результати дисертації

##### Навчальний посібник

1. Миколайчук А. В. (2017). *Метод ненасильницького спілкування: кроки до ефективної взаємодії*. Навчальний посібник. Луцьк: Іванюк В. П.

##### Статті у фахових наукових виданнях України

2. Миколайчук А. В. (2023). Готовність педагога до ефективної взаємодії в дискурсі ненасильницького спілкування. *Наука і техніка сьогодні*. 11(25). 480-492.

3. Миколайчук А. В. (2023 а). Формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 5. 124-128.

4. Миколайчук А. В. (2023 б). Нова Українська Школа: ресурси освіти для партнерської взаємодії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 211. 257-262.

5. Миколайчук А. В. (2024). Гуманістичні підходи в освіті: минуле і сьогодення. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 216. 225-229.

##### Статті в наукових періодичних виданнях інших держав

6. Миколайчук А. В. (2023 с). Особливості формування готовності педагога до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти: вітчизняний і закордонний досвід. *«Area Nauki». Fundacja «Ośrodek Rozwoju Kompetencji Akademickich» m. Lublin, Polska*. 2 (11). 102-110.

7. Миколайчук А. В. (2024 а). Методи ефективної взаємодії в освітньому процесі Нової української школи. *Multidisciplinární mezinárodní vědecký magazín «Věda a perspektivy» je registrován v České republice. Státní registrační číslo u Ministerstva kultury ČR: № 11(42)*. 242-257.

#### Опубліковані праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. Миколайчук А. В. (2018). *Творчий потенціал педагога – один із факторів ефективного розвитку обдарованості учня*. Збірник матеріалів обласної науково-практичної конференції «Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського в освітньому просторі Волині». Луцьк.

9. Миколайчук А. В. (2019). *Моніторинг як технологія стратегій розвитку обдарованої особистості в умовах ІІІО*. Збірник міжнародної науково-практичної конференції «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні». Львів.

10. Миколайчук А. В. (2020). *Розвиток академічної обдарованості учнів в умовах післядипломної педагогічної освіти*. Матеріали Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції «Обдаровані діти – скарб нації». Київ.

11. Миколайчук А. В. (2023 с). *Ненасильницьке спілкування як інноваційна стратегія Нової української школи в освіті дітей з особливими освітніми потребами*. Матеріали ІХ Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни». Київ.

12. Миколайчук А. В. (2023 d). *Формування здатності педагога до конструктивної взаємодії в інклюзивному класі*. Матеріали науково-практичної конференції «Технології менеджменту в розбудові сучасного освітнього середовища у контексті реалізації формули НУШ». Луцьк.

13. Миколайчук А. В. (2023 e). *Альтернативна і додаткова комунікація в інклюзивному навчанні*. Збірник матеріалів Всеукраїнської інтернет-конференції «Методологічні та методичні аспекти навчання в освітньому процесі НУШ». Луцьк.

14. Миколайчук А. В. (2024 b). *Методи позитивної взаємодії педагога в інклюзивному класі*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-андрагогічний супровід розвитку педагога в умовах післявоєнного відновлення освітнього середовища» в межах Міжнародної



науково-практичної конференції «Підтримка відновлення освіти в Україні: виклики та перспективи». Миколаїв.

15. Миколайчук А. В. (2024 с). *Безбар'єрність в освіті: толерантна комунікація та взаємодія*. Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасної освіти та науки в контексті євроінтеграційного поступу». Луцьк.

16. Миколайчук А. В. (2024 d). *Освітня безбар'єрність: сучасні тенденції та перспективи*. Збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції «Орієнтири національної освіти в умовах сьогодення». Луцьк.

17. Миколайчук А. В. (2024 e). *Використання засобів альтернативної і додаткової комунікації для ефективної взаємодії з дітьми з ООП*. Матеріали Регіональної науково-практичної інтернет-конференції «Інклюзивна освіта: ідеї та практичні кроки». Житомир.

18. Миколайчук А. В. (2024 f). *Роль педагога у формуванні ефективної та конструктивної взаємодії учасників освітнього процесу*. Збірник матеріалів Всеукраїнської інтернет-конференції «Професійна компетентність педагога: теорія, методика, практика». Луцьк.

19. Миколайчук А. В. (2024 g). *Використання арттерапевтичних технік у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами*. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 106-й річниці від дня народження В. Сухомлинського «Соціально-психологічна підтримка учасників освітнього процесу». Кропивницький.

20. Миколайчук А. В. (2024 h). *Ефективна взаємодія як фактор реалізації педагогіки партнерства*. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта та наука крізь виклики сьогодення». Запоріжжя.

21. Миколайчук А. В. (2024 i). *Метод соціальних історій для формування ефективної взаємодії в інклюзивному класі*. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Індивідуальна освітня

траєкторія формування професійної компетентності керівника закладу освіти в умовах змін та технології її впровадження». Луцьк.

**Опубліковані праці, що додатково  
відображають наукові результати дисертації**

22. Миколайчук А. В. (2013). Взаємодія вчителя з батьками: форми та методи роботи. *Педагогічний пошук*. 2. 74-75.
23. Миколайчук А. В. (2014). *Педагогічна взаємодія: вчитель, учні, батьки*. Методичні рекомендації. Луцьк: Іванюк В. П.
24. Миколайчук А. В. (2015). *Готовність педагога до забезпечення ефективної взаємодії*. Методичні рекомендації. Луцьк: Іванюк В. П.
25. Миколайчук А. В. (2016). *Здатність педагога до ефективної взаємодії*. Методичні рекомендації. Луцьк: Іванюк В. П.
26. Миколайчук А. В. (2019). *Освітній моніторинг як технологія стратегії розвитку обдарованої особистості учня в умовах післядипломної педагогічної освіти*. Методичні рекомендації. Луцьк: ВІППО.
27. Миколайчук А. В. (2022). Метод ненасильницького спілкування як універсальний інструмент створення безпечного інклюзивного середовища. *Педагогічний пошук*. 2. 66-67.
28. Миколайчук А. В. (2023 f). Альтернативна і додаткова комунікація в навчанні дітей з ООП. *Педагогічний пошук*. 3. 46-49.
29. Миколайчук А. В. (2024 k). Підтримка дітей з ООП в умовах війни засобами альтернативної та додаткової комунікації. *Педагогічний пошук*. 3. 59-62.
30. Миколайчук А. В. (2024 l). *Безбар'єрність в освіті: використання засобів альтернативної і додаткової комунікації*. Методичні рекомендації. Луцьк: ВІППО.
31. Миколайчук А. В. (2024 m). *Ресурси формування партнерської взаємодії в інклюзивних класах: освітня програма підвищення кваліфікації*. Луцьк: ВІППО.
32. Миколайчук А. В. (2024 n). *Альтернативна і додаткова комунікація як засіб соціалізації дітей з ООП: освітня програма підвищення кваліфікації*. Луцьк: ВІППО.

## Додаток Ж.

### Відомості про апробацію результатів дисертації

Основні результати дисертації представлено в доповідях і повідомленнях на науково-практичних конференціях, конгресах різного рівня:

*міжнародні* – міжнародна науково-практична конференція «*Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні*» (м. Львів, 23-24 серпня 2019 року). **Форма участі:** дистанційна, публікація тез на тему: «Моніторинг як технологія стратегій розвитку обдарованої особистості в умовах ІІІО»;

міжнародна науково-практична онлайн-конференція «*Обдаровані діти – скарб нації*» (м. Київ, 8-11 грудня 2020 року). **Форма участі:** дистанційна, публікація тез на тему: «Розвиток академічної обдарованості учнів в умовах післядипломної педагогічної освіти»;

міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «*Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни*» (м. Київ, 25-26 жовтня 2023 року). **Форма участі:** дистанційна, публікація тез на тему: «Ненасильницьке спілкування як інноваційна стратегія Нової української школи в освіті дітей з особливими освітніми потребами»;

II Міжнародна науково-практична конференція «*Освіта та наука крізь виклики сьогодення*» (м. Запоріжжя, 15 - 17 травня 2024 року). **Форма участі:** дистанційна, публікація тез на тему «Ефективна взаємодія як фактор реалізації педагогіки партнерства»;

Міжнародна науково-практична конференція «*Орієнтири національної освіти в умовах сьогодення*» (м. Луцьк, 17 травня 2024 року). **Форма участі:** доповідь, публікація тез на тему: «Освітня безбар'єрність: сучасні тенденції та перспективи»;

X Міжнародна науково-практична конференція «*Актуальні проблеми сучасної освіти та науки в контексті євроінтеграційного поступу*» (м. Луцьк, 23-24 травня 2024 року). **Форма участі:** доповідь, публікація тез на тему: «Безбар'єрність в освіті: толерантна комунікація та взаємодія».

*Всеукраїнські –*

всеукраїнська інтернет-конференція *«Методологічні та методичні аспекти навчання в освітньому процесі НУШ»* (м. Луцьк, 15 червня 2023 року). **Форма участі:** доповідь, публікація тез на тему: «Альтернативна і додаткова комунікація в інклюзивному навчанні»;

всеукраїнська інтернет-конференція *«Професійна компетентність педагога: теорія, методика, практика»* (м. Луцьк, 18 квітня 2024 року). **Форма участі:** доповідь, публікація тез на тему: «Роль педагога у формуванні ефективної та конструктивної взаємодії учасників освітнього процесу»;

всеукраїнська науково-практична конференція, присвячена 106-й річниці від дня народження В. Сухомлинського *«Соціально-психологічна підтримка учасників освітнього процесу»* (м. Кропивницький, 25-26 квітня 2024 року). **Форма участі:** дистанційна, публікація тез на тему: «Використання арттерапевтичних технік у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами»;

всеукраїнська науково-практична конференція *«Індивідуальна освітня траєкторія формування професійної компетентності керівника закладу освіти в умовах змін та технології її впровадження»* (Луцьк, 27 травня 2024 року). **Форма участі:** доповідь, публікація тез на тему: «Метод соціальних історій для формування ефективної взаємодії в інклюзивному класі»;

всеукраїнська науково-практична конференція *«Психолого-андрагогічний супровід розвитку педагога в умовах післявоєнного відновлення освітнього середовища»* в межах Міжнародної науково-практичної конференції *«Підтримка відновлення освіти в Україні: виклики та перспективи»* конференції (м. Миколаїв, 22-31 жовтня 2024 року). **Форма участі** – дистанційна, публікація тез на тему: «Методи позитивної взаємодії педагога в інклюзивному класі»;

*регіональні – обласна науково-практична конференція «Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського в освітньому просторі Волині» – до 100-річчя*

*від дня народження.* (м. Луцьк, 26 жовтня, 2018 року). **Форма участі:** доповідь, публікація тез на тему: «Творчий потенціал педагога – один із факторів ефективного розвитку обдарованості учня»;

науково-практична конференція *«Технології менеджменту в розбудові сучасного освітнього середовища у контексті реалізації формули НУШ».* (м. Луцьк, 26 травня 2023 року). **Форма участі:** дистанційна, публікація тез на тему: «Формування здатності педагога до конструктивної взаємодії в інклюзивному класі»;

регіональна науково-практична інтернет-конференція *«Інклюзивна освіта: ідеї та практичні кроки»* (м. Житомир, 07 червня 2024 року). **Форма участі:** дистанційна, публікація тез на тему: «Використання засобів альтернативної і додаткової комунікації для ефективної взаємодії з дітьми з ООП».

## Додаток 3

### Довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження



Департамент освіти і науки  
Сумської обласної державної адміністрації  
**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
СУМСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ  
(КЗ СОШПО)**

вул. Миколи Сумцова, 5, м. Суми, 40007, тел. /факс: (0542) 33-40-67  
e-mail: [osvita\\_soippo@sm.gov.ua](mailto:osvita_soippo@sm.gov.ua), web: [soippo.edu.ua](http://soippo.edu.ua)  
Код ЄДРПОУ 02139771

06.12.2014 № 454/01-16

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

#### Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Миколайчук Анжели Володимирівни**  
на тему «**Формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти**», поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

На базі КЗ «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» здійснювалось впровадження в освітній процес окремих результатів наукової роботи А. В. Миколайчук «Формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти». Сьогоднішні реалії потребують пошуку нових підходів щодо якісних змін в системі освіти, трансформацій, які мотивують, стимулюють до розвитку, інновацій, сприяють формуванню цілісної особистості, професіонала, здатного до самореалізації та ефективної взаємодії як одного з провідних чинників сучасних освітніх тенденцій у процесі реформування системи освіти.

До результатів реалізації дисертаційної роботи віднесено розроблені авторкою навчально-методичні матеріали: методичні рекомендації «Педагогічна взаємодія: вчитель, учні, батьки», «Здатність педагога до ефективної взаємодії», навчальний посібник «Метод ненасильницького спілкування: кроки до ефективної взаємодії».

Результати дисертаційного дослідження, запропоновані здобувачкою, отримали високу оцінку викладачів та слухачів курсів підвищення кваліфікації, які визначають їх теоретико-прикладну цінність, наукову новизну, практичну значущість для педагогів-практиків закладів загальної середньої освіти і в подальшому будуть використовуватися в освітньому процесі КЗ «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти».

Довідка видана для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

**Ректор СОШПО**  
доктор історичних наук  
професор



**Юрій НІКІТІН**





ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ  
ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ  
ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ  
**ЗАКАРПАТСЬКИЙ ІНСТИТУТ  
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

вул. Волошина, 35, м. Ужгород, 88000 тел./факс: (03122) 61-42-75  
web: <http://zakinppo.org.ua>, e-mail: [info@zakinppo.org.ua](mailto:info@zakinppo.org.ua), код СДРПОУ 02139723

15.11.2024 № 444/1

На \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Довідка**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження **Миколайчук Анжели Володимирівни** на тему «**Формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти**», поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

На базі Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти здійснювалось впровадження в освітній процес окремих результатів наукової роботи Миколайчук А. В. У реаліях сучасних освітніх трансформацій, реформування системи освіти в Україні суттєво здійснюється перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин, в якому ключова роль відводиться педагогу як лідера демократизації стосунків, ефективної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, що формується на принципах гуманізму, використанні інтерактивних методів, які сприяють розкриттю творчості, ініціативності, пізнання, мотивації особистості; розбудові освітньої екосистеми цінностей, поваги, довіри, емоційного комфорту. Тому, особливістю науково-дослідницької роботи Миколайчук А. В. було впровадження в освітній процес методичних рекомендацій «Здатність педагога до ефективної взаємодії», навчального посібника «Метод ненасильницького спілкування: кроки до ефективної взаємодії».

У практику роботи Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти впроваджено діагностичний інструментарій для визначення рівня розвитку сформованості готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз результатів дисертаційного дослідження Миколайчук А. В. засвідчує дієвість проведених науково-методичних заходів та підтверджує їх теоретичну й практичну значущість.

Довідка видана для пред'явлення за вимогами дисертації.

Директор інституту



Ярослав СИВОХОП



Чернігівська обласна рада  
Управління освіти і науки  
Чернігівської обласної державної адміністрації

**ЧЕРНІГІВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ  
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ІМЕНІ К.Д.УШИНСЬКОГО**  
вул. Слобідська, 83, м. Чернігів, 14021, тел. (0462) 653-988,  
e-mail: [choirpo.cg@gmail.com](mailto:choirpo.cg@gmail.com), сайт: [choirpo.edu.ua](http://choirpo.edu.ua), код ЄДРПОУ 02139222

29.11.2024 № 21/01-13/4563 на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Миколайчук Анжели Володимирівни** на тему «**Формування готовності  
вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі  
післядипломної педагогічної освіти**», поданого на здобуття наукового  
ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і  
методика професійної освіти

На базі Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського здійснювалося впровадження в освітній процес окремих результатів наукової роботи Миколайчук Анжели Володимирівни з теми «Формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти». Особливості сучасних освітніх трансформацій полягають в демократизації стосунків, в ефективній взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, що формується на принципах гуманізму, використанні інтерактивних методів, які сприяють розкриттю творчості, ініціативності, пізнання, мотивації особистості; розбудові освітньої екосистеми цінностей, поваги, довіри, емоційного комфорту. Відбувається перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин, в якому ключова роль відводиться педагогу. З таких позицій актуалізується своєчасність і необхідність дослідницько-експериментальної роботи А. В. Миколайчук.

Науково-дослідницькою роботою була передбачена апробація матеріалів навчального посібника «Метод ненасильницького спілкування: кроки до ефективної взаємодії», а також методичних рекомендацій «Здатність педагога до ефективної взаємодії».

Аналіз результатів дисертаційного дослідження А. В. Миколайчук засвідчує дієвість проведених науково-методичних заходів та підтверджує їх теоретичну й практичну значущість.

Довідка видана для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

Ректор



Анатолій ЗАЛІСЬКИЙ





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ВОЛИНСЬКИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**  
 вул. Винниченка, 31, м. Луцьк, 43006 тел./факс (0332) 24-22-35  
 E-mail vipppo@vipppo.org.ua ЄДРПОУ 02139699

24.10.2024 № 464/02-13

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

#### Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження **Миколайчук Анжели Володимирівни** на тему «**Формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти**», поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати наукового дослідження А. В. Миколайчук «Формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти» впроваджувалися в освітній процес Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти під час апробації навчально-методичного забезпечення у площині дослідження, а саме: методичних рекомендацій «Педагогічна взаємодія: вчитель, учні, батьки», «Здатність педагога до ефективної взаємодії», навчального посібника «Метод ненасильницького спілкування: кроки до ефективної взаємодії».

У процесі впровадження результатів експериментального дослідження проаналізовано стан сформованості готовності учителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в процесі післядипломної педагогічної освіти, з'ясовано особливості формування готовності вчителя початкової школи до забезпечення ефективної взаємодії в зарубіжному та вітчизняному досвіді.

Актуальність дослідження та його практичне значення відповідають вимогам часу та запитам неперервної педагогічної освіти та заслуговують на подальше застосування у практиці роботи закладів вищої та післядипломної освіти.

Директор



Петро ОЛЕШКО