МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

УДК 373.3.015.31:[316.48:37.091.3-024.63](043.3)

РУСИН ЮРІЙ ЮРІЙОВИЧ

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗДАТНОСТІ ДОЛАТИ КОНФЛІКТИ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

011 Освітні, педагогічні науки
Галузь знань 01 Освіта (Освіта / Педагогіка)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

_____ Ю.Ю. Русин

Науковий керівник:
Олефіренко Тарас Олексійович,
кандидат педагогічних наук, професор

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Русин Ю.Ю. **Формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій –** Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Український державний університет імені Михайла Драгоманова. – Київ, 2026.

У дисертації висвітлено результати теоретичного й експериментального дослідження проблеми формування у молодших школярів здатності конструктивно долати конфлікти в освітньому процесі із застосуванням інтерактивних технологій у педагогічній теорії та практиці.

Проблема визначення змісту поняття «конфлікт» активно досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. У більшості праць підкреслюється, що здатність конструктивно долати конфлікти є важливою характеристикою зрілої особистості та необхідною умовою її успішної соціалізації. Дослідження у цій галузі спрямовані на аналіз вікових особливостей розвитку школярів, специфіки їх взаємодії з однолітками та формування навичок продуктивного розв’язання суперечностей.

Відповідно до положень державних освітніх документів, зокрема Базового компонента початкової освіти, провідним завданням початкової школи є не лише засвоєння системи знань, а передусім формування життєво необхідних компетентностей. Серед них — уміння орієнтуватися в складних ситуаціях міжособистісної взаємодії, знаходити конструктивні способи врегулювання конфліктів, контролювати власні емоції та поведінку, а також налагоджувати продуктивні стосунки з іншими людьми. Саме такі якості забезпечують успішну адаптацію дитини до соціального середовища та створюють підґрунтя для її подальшого особистісного розвитку.

У першому розділі дисертаційного дослідження зроблено аналіз психолого-педагогічних досліджень щодо природи конфліктів у дитячому колективі та способів їх конструктивного розв'язання. Характеристика вікових

особливостей молодших школярів у контексті їхньої здатності до саморегуляції у конфліктних ситуаціях; обґрунтування педагогічного потенціалу інтерактивних методів (рольові ігри, кейс-методи, групові дискусії, тренінгові вправи) для формування навичок конструктивної поведінки у конфліктних ситуаціях; визначення структурних компонентів здатності молодших конструктивно долати конфлікти (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий). Розробка критеріїв та показників сформованості здатності до конструктивного розв'язання конфліктів. Характеристика рівнів (високий, середній, низький) сформованості досліджуваної якості у молодших школярів.

Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчив, що здатність молодшого школяра конструктивно долати конфлікти охоплює комплекс взаємопов’язаних умінь: своєчасно розпізнавати конфліктні ситуації та з’ясовувати їх причини, усвідомлювати власну позицію і враховувати інтереси всіх учасників взаємодії; використовувати інтерактивні технології для пошуку взаємоприйнятних рішень; ефективно співпрацювати з різними партнерами, проявляти емпатію, повагу до думок інших; застосовувати стратегії конструктивного врегулювання суперечностей і досягнення згоди, брати відповідальність за власні рішення; спільно визначати способи подолання конфлікту, планувати та реалізовувати дії, спрямовані на мирне розв’язання проблеми; усвідомлювати мету комунікації в умовах конфлікту, добирати адекватні способи взаємодії та емоційно налаштовуватися на діалог і компроміс.

Дослідники та практики одностайно підкреслюють особливу значущість формування цієї здатності саме в молодшому шкільному віці, який вважається сенситивним для розвитку навичок конструктивної взаємодії. Початок навчання у школі супроводжується зміною соціальної ролі дитини, характеру провідної діяльності, розширенням кола спілкування з однолітками, що нерідко зумовлює виникнення конфліктних ситуацій. У цьому контексті здатність долати конфлікти розглядається як уміння вирішувати типові для даного віку проблеми міжособистісної взаємодії. Важливу роль відіграють

інтерактивні технології, які забезпечують активну участь учнів у засвоєнні способів мирного врегулювання суперечностей, сприяють розвитку саморегуляції, емоційного інтелекту та адаптації до нових умов навчання.

Ключовою віковою характеристикою молодших школярів є інтенсивний розвиток соціальних умінь. Дитина стає повноправним членом класного колективу, набуває досвіду різноманітної взаємодії, у тому числі й конфліктної. Використання інтерактивних технологій у навчальному процесі створює психологічно безпечний простір для відпрацювання конструктивних моделей поведінки, формує навички співробітництва та сприяє становленню культури мирного спілкування.

Формування здатності молодших школярів долати конфлікти спирається на розвиток важливих особистісних характеристик: мотивації до співпраці, довільності поведінки, позитивного ставлення до себе й інших, адекватної самооцінки, готовності до пошуку компромісу та конструктивного вирішення суперечностей у складних ситуаціях.

На основі узагальнення ключових смислових одиниць ми розглядаємо здатність долати конфлікти як інтегративну здатність особистості, що включає в себе знання. мотиви, цінності, комунікативний досвід та навички особистості, які забезпечують здатність мирного вирішення конфліктних ситуацій, готовність до пошуку конструктивних рішень у практичних життєвих ситуаціях, можливість швидкої адаптації до нових умов спілкування.

У дослідженні теоретично обґрунтовано та визначено структуру, критерії, показники та схарактеризовано рівні сформованості здатності долати конфлікти у молодших школярів, а саме: показники *когнітивного компоненту* передбачають: усвідомлення причин виникнення конфліктів, правил конструктивної комунікації та цінності мирного співіснування; інтерпретація емоційного стану та емоцій інших у конфліктних ситуаціях; *емоційно-ціннісного компонент* включає в себе навички самоконтролю, саморегуляції особистісних почуттів під час конфліктів; розуміння позицій сторін та вміння їх враховувати; навички сприймати деталі конфліктної ситуації; до показників

поведінкового компоненту відносяться навички ефективного врегулювання конфліктів, різноманітність стратегій поведінки у суперечках, особиста активність у пошуку компромісів, навички медіації.

На основі проведеної дослідницької роботи виявлено, що одним із ефективних засобів формування здатності долати конфлікти у молодших школярів є інтерактивні технології.

Під час використання інтерактивних технологій вчителю необхідно враховувати особливості їх застосування, а саме: знання вікових особливостей, визначення тематики занять, які враховують інтереси учнів для розв’язання типових конфліктних ситуацій, спеціального управління інтерактивною діяльністю учнів зі сторони вчителя.

Найбільш поширеними у початковій школі є рольові ігри, дискусії, тренінги, ситуативні вправи, кейс-методи. Охарактеризуємо їх зміст. В основі рольової гри покладене програвання конфліктних ситуацій та пошук шляхів їх вирішення. На відміну від них дискусія носить інтегрований характер та передбачає обговорення різних точок зору, формування вміння аргументувати свою позицію. Тренінги спрямовані на розвиток конкретних навичок: комунікації, емпатії, саморегуляції тощо. Метод потребує створення безпечного середовища для практики нових форм поведінки. Кейс-метод передбачає аналіз конкретних конфліктних ситуацій, пошук варіантів рішень, обговорення наслідків різних стратегій поведінки тощо. З ним тісно пов'язані ситуативні вправи, які передбачають моделювання типових шкільних конфліктів та їх вирішення.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що під час застосування інтерактивних технологій у молодших школярів відбувається: розвиток комунікативних навичок; розвивається вміння співпрацювати та шукати компроміси; працювати з емоціями у конфліктних ситуаціях; розвивається відповідальність за власну поведінку; формується толерантна позиція та вміння бачити ситуацію з різних точок зору.

У другому розділі дисертаційного дослідження було розглянуто роль і потенціал інтерактивних технологій у розвитку здатності молодших школярів конструктивно вирішувати конфліктні ситуації; аналізуються особливості застосування методів активної взаємодії, групової роботи, рольових ігор та дискусій у формуванні навичок діалогу, емпатії та пошуку компромісів у конфліктних ситуаціях освітнього процесу; визначаються ключові педагогічні умови, що сприяють ефективному формуванню здатності молодших школярів конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, шляхом застосування методів активного слухання, використання ситуаційних завдань та моделювання конфліктних ситуацій, організація рефлексивної діяльності учнів; представлено структурно-функціональну модель формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій, яка включає мету, принципи, етапи, методи інтерактивного навчання, критерії та показники сформованості здатності молодших школярів конструктивно вирішувати конфліктні ситуації в освітньому середовищі.

Обґрунтована система принципів формування у молодших школярів здатності долати конфлікти засобами інтерактивних технологій, що охоплює принципи педагогіки співробітництва, а саме: принцип безпечного освітнього середовища; принцип вільного вибору стратегій поведінки; принцип навчання через досвід; принцип поступового ускладнення завдань; принцип активної участі; принцип самоаналізу та рефлексії; принцип позитивної атмосфери у класі; принцип колективного пошуку рішень.

Представлено організація та результати дослідної роботи на різних етапи експериментального дослідження: констатувальний, формувальний і контрольний.

На констатувальному етапі було здійснено діагностику рівня сформованості здатності до подолання конфліктів із використанням адаптованих до молодшого шкільного віку методик.

Результати констатувального дослідження показали, що переважна більшість учнів (67,3 %) демонструвала низький рівень здатності до конструктивного вирішення конфліктів, тоді як високий рівень був зафіксований лише у 11,2 % молодших школярів. Отримані дані підтвердили необхідність цілеспрямованої роботи щодо розвитку відповідних умінь і навичок у дітей цього віку.

Застосування методів статистичного аналізу дало змогу встановити істотні позитивні зміни в експериментальних групах, які навчалися за розробленою методикою. Зокрема, частка учнів із високим рівнем сформованості здатності долати конфлікти зросла з 9,2 % до 42,8 %, середній рівень — з 22,5 % до 41 %, тоді як кількість учнів із низьким рівнем зменшилася з 68,3 % до 16,2 %. У контрольних групах подібні зміни були значно менш вираженими.

Результати дослідження переконливо свідчать про ефективність запропонованої методики формування у молодших школярів здатності конструктивно долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій.

Наукова новизна результатів полягає в тому, що вперше: теоретично *обґрунтовано та розроблено* організаційно-педагогічну модель формування у молодшого школяра здатності долати конфлікти засобами інтерактивних технологій яка складається з: мети, завдань, наукових підходів, основних принципів формування здатності долати конфлікти, змісту, педагогічних умов, етапів педагогічної роботи, методів, засобів, компонентів, показників, рівнів та результату сформованості здатності долати конфлікти у молодшого школяра засобами інтерактивних технологій; *уточнено* сутність і структурні компоненти здатності молодших школярів до подолання конфліктів (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий); визначено критерії та рівні сформованості здатності долати конфлікти; розроблено модель формування здатності долати конфлікти засобами інтерактивних технологій; *обґрунтовано* педагогічні умови (готовність вчителя до медіативних практик; створення

безпечного освітнього середовища; систематичне використання рольових ігор, симуляцій та кейс-методів; залучення батьків до формування культури миротворчості); подальшого розвитку набули наукові уявлення про використання інтерактивних технологій у початковій освіті як засобу формування соціально-комунікативних компетентностей; *уточнено* сутність понять «конфлікт», «конфліктна поведінка», «здатність до подолання конфліктів»; набули подальшого розвитку наукові уявлення про сутність та особливості використання інтерактивних технологій у початковій школі для формування у молодшого школяра здатності долати конфлікти.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробленні та впроваджені методичного забезпечення (система інтерактивних вправ, тренінгових занять, ситуаційних завдань), спрямоване на формування у молодших школярів здатності до конструктивного розв'язання конфліктів. Результати дослідження можуть бути використані в практиці роботи вчителів початкової школи, у системі післядипломної педагогічної освіти, а також у процесі підготовки майбутніх учителів

Ключові слова: здатність долати конфлікти, молодші школярі, інтерактивні технології, конфліктна компетентність, формування навичок вирішення конфліктів у освітньому процесі.

ABSTRACT

Rusyn Yurii. **Formation of the ability of younger schoolchildren to overcome conflicts in the educational process using interactive technologies –** qualifying PhD thesis in the form of a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences – Drahomanov Ukrainian State University – Kyiv, 2025.

The dissertation highlights the results of theoretical and experimental research on the problem of forming in primary school students the ability to constructively

resolve conflicts in the educational process through the use of interactive technologies in pedagogical theory and practice.

The problem of defining the content of the concept of “conflict” is actively studied by both domestic and foreign scholars. Most works emphasize that the ability to constructively resolve conflicts is an important characteristic of a mature personality and a necessary condition for successful socialization. Research in this field is aimed at analyzing the age-related characteristics of schoolchildren’s development, the specifics of their interaction with peers, and the formation of skills for productive conflict resolution.

According to the provisions of state educational documents, in particular the State Standard of Primary Education, the leading task of primary school is not only the acquisition of a system of knowledge but, above all, the formation of essential life competencies. Among them are the ability to navigate complex situations of interpersonal interaction, find constructive ways of resolving conflicts, control one’s own emotions and behavior, as well as establish productive relationships with others. These qualities ensure a child’s successful adaptation to the social environment and create the foundation for their further personal development.

In the first chapter of the dissertation research, an analysis of psychological and pedagogical studies on the nature of conflicts in children’s groups and ways of their constructive resolution is carried out. The age-related characteristics of primary school students in the context of their ability to self-regulate in conflict situations are described; the pedagogical potential of interactive methods (role-playing games, case methods, group discussions, training exercises) for the formation of skills of constructive behavior in conflict situations is substantiated; the structural components of the ability of primary school students to constructively resolve conflicts (cognitive, emotional-value, behavioral) are defined. Criteria and indicators of the formation of the ability to constructively resolve conflicts are developed. The levels (high, medium, low) of the formation of the studied quality in primary school students are characterized.

The analysis of scientific and pedagogical sources has shown that the ability of a primary school student to constructively resolve conflicts encompasses a set of interrelated skills: timely recognition of conflict situations and clarification of their causes; awareness of one's own position and consideration of the interests of all participants in interaction; use of interactive technologies to search for mutually acceptable solutions; effective cooperation with different partners, demonstration of empathy and respect for others' opinions; application of strategies for constructive conflict resolution and reaching agreement, taking responsibility for one's own decisions; joint identification of ways to overcome conflict, planning and implementation of actions aimed at peaceful problem-solving; awareness of the purpose of communication in conflict situations, selection of appropriate methods of interaction, and emotional readiness for dialogue and compromise.

Researchers and practitioners unanimously emphasize the particular importance of forming this ability precisely in primary school age, which is considered sensitive for the development of constructive interaction skills. The beginning of schooling is accompanied by a change in the child's social role, the nature of leading activity, and the expansion of communication with peers, which often leads to conflict situations. In this context, the ability to resolve conflicts is viewed as the capacity to solve typical problems of interpersonal interaction characteristic of this age. An important role is played by interactive technologies, which ensure active participation of students in mastering methods of peaceful conflict resolution, contribute to the development of self-regulation, emotional intelligence, and adaptation to new learning conditions.

A key age characteristic of primary school students is the intensive development of social skills. The child becomes a full member of the class community, gaining experience in various forms of interaction, including conflict situations. The use of interactive technologies in the educational process creates a psychologically safe space for practicing constructive models of behavior, forms cooperation skills, and contributes to the development of a culture of peaceful communication.

The formation of the ability of primary school students to resolve conflicts is based on the development of important personal characteristics: motivation for cooperation, voluntary regulation of behavior, a positive attitude toward oneself and others, adequate self-esteem, readiness to seek compromise, and constructive resolution of contradictions in complex situations.

Based on the generalization of key semantic units, the ability to resolve conflicts is considered as an integrative personal capacity that includes knowledge, motives, values, communicative experience, and personal skills that ensure the ability to peacefully resolve conflict situations, readiness to search for constructive solutions in practical life situations, and the ability to quickly adapt to new communication conditions.

The study theoretically substantiates and defines the structure, criteria, indicators, and characterizes the levels of formation of the ability to resolve conflicts in primary school students. In particular, the indicators of the cognitive component include awareness of the causes of conflicts, rules of constructive communication, and the value of peaceful coexistence; interpretation of one's own emotional state and the emotions of others in conflict situations. The emotional-value component includes skills of self-control and self-regulation of personal feelings during conflicts; understanding of the positions of the parties and the ability to take them into account; skills of perceiving the details of a conflict situation. The indicators of the behavioral component include skills of effective conflict resolution, diversity of behavioral strategies in disputes, personal activity in seeking compromises, and mediation skills.

Based on the conducted research, it has been established that one of the effective means of forming the ability to resolve conflicts in primary school students is the use of interactive technologies.

When using interactive technologies, the teacher must take into account the peculiarities of their application, namely: knowledge of age characteristics, determination of lesson topics that consider students' interests for resolving typical

conflict situations, and special management of students' interactive activities by the teacher.

The most common in primary school are role-playing games, discussions, trainings, situational exercises, and case methods. Their content is characterized as follows. Role-playing games are based on acting out conflict situations and searching for ways to resolve them. In contrast, discussion has an integrated nature and involves consideration of different points of view and the development of the ability to argue one's position. Trainings are aimed at developing specific skills: communication, empathy, self-regulation, etc., and require the creation of a safe environment for practicing new forms of behavior. The case method involves analyzing specific conflict situations, searching for solution options, and discussing the consequences of different behavioral strategies. Closely related are situational exercises, which involve modeling typical school conflicts and their resolution.

The analysis of scientific and methodological literature has shown that during the application of interactive technologies in primary school students there is: development of communication skills; enhancement of the ability to cooperate and seek compromises; ability to work with emotions in conflict situations; development of responsibility for one's own behavior; formation of a tolerant position and the ability to view situations from different perspectives.

In the second chapter of the dissertation research, the role and potential of interactive technologies in developing the ability of primary school students to constructively resolve conflict situations are examined; the peculiarities of applying methods of active interaction, group work, role-playing games, and discussions in the formation of dialogue skills, empathy, and search for compromise in conflict situations within the educational process are analyzed; key pedagogical conditions that contribute to the effective formation of the ability of primary school students to constructively resolve conflict situations are identified through the application of active listening methods, use of situational tasks, modeling of conflict situations, and organization of students' reflective activity. A structural-functional model for forming in primary school students the ability to resolve conflicts in the educational

process by means of interactive technologies is presented, which includes goals, principles, stages, methods of interactive learning, criteria, and indicators of the formation of the ability of primary school students to constructively resolve conflict situations in the educational environment.

A system of principles for forming in primary school students the ability to resolve conflicts by means of interactive technologies is substantiated, encompassing the principles of pedagogy of cooperation, namely: the principle of a safe educational environment; the principle of free choice of behavioral strategies; the principle of learning through experience; the principle of gradual complication of tasks; the principle of active participation; the principle of self-analysis and reflection; the principle of a positive classroom atmosphere; the principle of collective search for solutions.

The organization and results of the research work at different stages of the experimental study are presented: ascertaining, formative, and control stages.

At the ascertaining stage, diagnostics of the level of formation of the ability to resolve conflicts were carried out using methods adapted to primary school age.

The results of the ascertaining study showed that the majority of students (67.3 %) demonstrated a low level of ability to constructively resolve conflicts, while a high level was recorded in only 11.2 % of primary school students. The obtained data confirmed the need for purposeful work on developing relevant skills and abilities in children of this age.

The application of statistical analysis methods made it possible to establish significant positive changes in the experimental groups that studied according to the developed methodology. In particular, the proportion of students with a high level of formation of the ability to resolve conflicts increased from 9.2 % to 42.8 %, the medium level increased from 22.5 % to 41 %, while the number of students with a low level decreased from 68.3 % to 16.2 %. In the control groups, similar changes were much less pronounced.

The results of the study convincingly demonstrate the effectiveness of the proposed methodology for forming in primary school students the ability to

constructively resolve conflicts in the educational process by means of interactive technologies.

The scientific novelty of the results lies in the fact that, for the first time: an organizational and pedagogical model for forming in primary school students the ability to resolve conflicts by means of interactive technologies has been theoretically substantiated and developed, which consists of goals, objectives, scientific approaches, basic principles of forming the ability to resolve conflicts, content, pedagogical conditions, stages of pedagogical work, methods, means, components, indicators, levels, and the result of the formation of the ability to resolve conflicts in primary school students by means of interactive technologies; the essence and structural components of the ability of primary school students to resolve conflicts (cognitive, emotional-value, behavioral) have been clarified; criteria and levels of formation of the ability to resolve conflicts have been defined; a model for forming the ability to resolve conflicts by means of interactive technologies has been developed; pedagogical conditions have been substantiated (teacher readiness for mediation practices; creation of a safe educational environment; systematic use of role-playing games, simulations, and case methods; involvement of parents in forming a culture of peacebuilding); scientific ideas about the use of interactive technologies in primary education as a means of forming socio-communicative competencies have been further developed; the essence of the concepts “conflict,” “conflict behavior,” and “ability to resolve conflicts” has been clarified; scientific ideas about the essence and features of using interactive technologies in primary school for forming in primary school students the ability to resolve conflicts have been further developed.

The practical significance of the obtained research results lies in the development and implementation of methodological support (a system of interactive exercises, training sessions, situational tasks) aimed at forming in primary school students the ability to constructively resolve conflicts. The research results can be used in the practice of primary school teachers, in the system of postgraduate pedagogical education, as well as in the process of training future teachers.

Keywords: ability to resolve conflicts, primary school students, interactive technologies, conflict competence, formation of conflict resolution skills in the educational process.

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Ван С., **Русин Ю.** Музичне мистецтво як засіб особистісного та соціокультурного розвитку у сучасному суспільстві. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Т. 1, № 7 (2). С. 18–27. URL: https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.7(2)/1.2024.02

2. **Русин Ю.Ю.** Інтерактивні технології як чинник формування здатності молодших школярів долати конфлікти в освітньому середовищі. *Інноваційна педагогіка.* Випуск 84, Том 1, 2025, С. 166-170, URL: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.30

3. **Русин Ю.Ю.** Синергетична модель гейміфікованого соціально-емоційного навчання як засіб урегулювання конфліктів молодших школярів, *Наука і освіта*, 2025, №2, С. 99-103, URL: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-2-13

4. **Русин Ю.Ю.** Імерсивні та наративні інтерактивні технології у формуванні конфліктної компетентності молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2025, №100, С. 76-80. URL: https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.12

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

5. **Русин Ю.** Інтерактивні технології як чинник формування конфліктної стійкості молодших школярів. *VIII Міжнародна наукова конференція «Особистість. Суспільство. Політика».* Збірник матеріалів. Київ ; Люблін : Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Administracji (гол. видавець); Український державний університет імені М. Драгоманова (співвидавець), 2025. С. 33.

6. **Русин Ю.** Синергетична педагогічна медіація: гейміфіковане SEL як механізм превенції конфліктів у початковій школі. *Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції «ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ СТУДІЇ»*, Херсонський державний університет, Херсон-Хмельницький, 2025, С. 131-133.

7. **Русин Ю.Ю.** Рекреаційна діяльність як сфера професійної компетентності менеджерів соціокультурної діяльності. Контексти наукових досліджень Володимира Бондаря. Адаптивне навчання студентів в умовах воєнного стану та відновлення України. Матеріали І Всеукраїнських педагогічних читань пам'яті Володимира Бондаря, м. Київ, 3 жовтня 2024 р. Київ, 2024. С. 169-171. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/47122/Konteksty%20naukovykh%20doslidzhen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

8. **Русин Ю.Ю.** Формування професійно-просвітницької компетентності менеджерів соціокультурної сфери у контексті організації інноваційних рекреаційних програм. PROКИЇВ. Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Київ, 3-4 грудня 2024 р., Київ, 2024. С. 349-351. URL: https://ndirom.org/wp-content/uploads/2025/01/TEZY4.pdf

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ 19

ВСТУП 20

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗДАТНОСТІ ДОЛАТИ КОНФЛІКТИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 27

1.1. Проблема формування у молодших школярів здатності долати конфлікти як об'єкт дослідження філософії, психології, педагогіки. 27

1.2. Індивідуально-психологічні детермінанти поведінки молодшого школяра в конфліктних ситуаціях 39

1.3 Інтерактивні технології як засіб формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі. 55

Висновки до першого розділу 77

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗДАТНОСТІ ДОЛАТИ КОНФЛІКТИ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 79

2.1. Структура, критерії та показники сформованості здатності молодших школярів долати конфлікти 79

2.2. Педагогічні умови формування здатності долати конфлікти у молодших школярів на основі інтерактивного навчання 98

2.3. Організаційно-педагогічна модель процесу формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій. 118

Висновки до другого розділу 136

РОЗДІЛ ІІІ ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ 138

3.1. Сучасний стан сформованості у молодших школярів здатності долати конфлікти 138

3.2. Експериментальна робота з формування у молодших школярів здатності долати конфлікти у освітньому процесі засобами інтерактивних технологій 161
3.3. Аналіз та оцінка результатів експериментальної роботи з формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій 178
Висновки до третього розділу 209
ВИСНОВКИ 213
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 218
ДОДАТКИ 252

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

НУШ – Нова українська школа

SEL – соціально-емоційне навчання (Social and Emotional Learning)

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

«Я-повідомлення» – асертивна мовна конструкція самовираження

ВСТУП

Актуальність обраної теми дисертації зумовлена цивілізаційним вибором України, яка утверджує себе як повноправний учасник європейського освітнього простору. В умовах євроінтеграції особливої ваги набуває ціннісна переорієнтація педагогічної діяльності, спрямована на виховання покоління, здатного забезпечити гідне місце держави в об'єднаній Європі. Сучасна школа виступає потужним інструментом формування громадянина, орієнтованого на демократичні цінності, свободу, гуманізм та відповідальність. У цьому контексті вчитель стає фасилітатором входження дитини у світ загальнолюдських і національних смислів, поєднуючи традиції української культури з європейськими стандартами освіти. Відтак, здатність педагога навчити вихованців конструктивно долати конфлікти стає критично значущою умовою демократизації суспільства.

Реформи «Нової української школи» (НУШ) та цифрова трансформація освіти висувають імперативну вимогу щодо забезпечення безпечного, інклюзивного й демократичного освітнього середовища. Одним із ключових чинників такої безпеки є сформована у здобувачів початкової освіти здатності ефективно долати конфлікти, що визначено чинними нормативними документами (Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Державний стандарт початкової освіти) як невід'ємна складова громадянських і соціальних компетентностей.

В умовах воєнних і післявоєнних викликів, зростання емоційної напруги в учнівських колективах та інтенсифікації цифрової взаємодії, потреба у валідних інструментах і технологіях формування конфліктостійкості набуває особливої гостроти. Водночас емпірично обґрунтовані підходи для початкової школи залишаються недостатньо розробленими: бракує узгоджених критеріїв та рівневих шкал, інтегрованих програм, що поєднують соціально-емоційне навчання (SEL).

Поведінка учнів молодшого шкільного віку в умовах конфлікту є одним із ключових предметів дослідження сучасної психології та педагогіки,

оскільки має істотне значення для забезпечення всебічного і гармонійного становлення особистості. Головним джерелом конфліктів у шкільному середовищі виступають суперечності, що виникають у процесі спільної діяльності дітей, яка на цьому віковому етапі є провідною.

Формування досвіду взаємодії та моделей поведінки під час розв'язання конфліктних ситуацій доцільно розпочинати вже на початковому етапі навчання. Саме в молодшому шкільному віці діти активно засвоюють способи подолання суперечностей у різних сферах повсякденного життя.

У цей період конфліктні ситуації виконують важливу соціалізуючу роль у розвитку особистості. Вони виступають як форма зовнішнього протистояння — зіткнення поглядів, оцінок, інтересів — і за умови рефлексії можуть спричиняти внутрішні переживання, сумніви та боротьбу мотивів.

Проблематику поведінки в конфлікті вивчали численні зарубіжні науковці, зокрема М. Дойч, Р. Каримова, Л. Козер, К. Лоренц, С. Міллер, М. Робер, А. Смолл, К. Томас.

В українській науці значна кількість досліджень присвячена аналізу конфліктів у соціальному вимірі (О. Донченко, Т. Зорочкіна, О. Комар, О. Коханко, Г. Ложкін, Л. Макаренко, С. Максименко, Т. Олефіренко, Л. Петровська, М. Пірен, Н. Пов'якель, Л. Себало, В. Татенко та ін.), проблемам конфліктної поведінки дітей молодшого шкільного віку (М. Буянов, Н. Максимова та ін.), а також психологічним чинникам, що визначають ефективність її корекції (О. Бовть, І. Козубовська, Т. Колесіна, В. Кудрявцев, О. Митник, О. Матвієнко, А. Співаковська та ін.). Водночас специфіка поведінки молодших школярів у конфліктних ситуаціях залишається недостатньо дослідженою у віковій та педагогічній психології, що ускладнює практичне розв'язання психолого-педагогічних проблем сучасної школи.

Незважаючи на значний науковий доробок, існують невирішені суперечності: методична неузгодженість у вимірюванні «клімату» класу та рівнів конфліктності; недостатня операціоналізація поняття «конфліктна компетентність» стосовно молодшого шкільного віку; фрагментарність

емпіричних даних щодо комплексного впливу інтерактивних технологій (кооперативного навчання, медіації однолітків) на конфліктостійкість учнів; дефіцит методичних розробок для вчителя, які б базувалися на доказовій експериментальній перевірці, а не лише на описових моделях. Саме це й обумовило вибір теми дисертаційного дослідження – ***«Формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій»***.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки і є складовою наукового напрямку Українського державного університеті імені Михайла Драгоманова «Зміст, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів».

Тема дисертації затверджена вченою радою Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 1 від 22 грудня 2022 року).

Об'єкт дослідження: процес формування у молодших школярів здатності розв'язувати конфлікти у освітньому процесі.

Предмет дослідження: педагогічні умови, зміст, форми і методи формування у молодших школярів здатності до конструктивного подолання конфліктів із використанням інтерактивних технологій.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-педагогічну модель та педагогічні умови формування у молодшого школяра здатності долати конфлікти засобами інтерактивних технологій.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми формування у молодшого школяра здатності розв'язувати конфлікти у освітньому процесі засобами інтерактивних технологій.

2. Уточнити сутність понять «конфлікт», «конфліктна поведінка», «здатність до подолання конфліктів» та виділити її структурні компоненти.

3. Визначити особливості використання інтерактивних технологій у початковій школі для формування у молодшого школяра здатності долати конфлікти.

4. Розробити та експериментально перевірити педагогічні умови та організаційно-педагогічну модель формування у молодшого школяра здатності долати конфлікти засобами інтерактивних технологій.

5. Розробити методичні рекомендації щодо формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій.

Для вирішення поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження**, а саме: *теоретичні*: аналіз, класифікація наукових даних – для вивчення стану науково-теоретичного й практичного вирішення досліджуваної проблеми, визначення особливості використання інтерактивних технологій у початковій школі для формування у молодшого школяра здатності долати конфлікти; синтез, порівняння й узагальнення – для зіставлення різних поглядів учених на питання використання інтерактивних технологій у початковій школі для формування у молодшого школяра здатності долати конфлікти.; моделювання – для розробки алгоритму процесу формування у молодшого школяра здатності долати конфлікти засобами інтерактивних технологій; *емпіричні*: методи анкетування, тестування, бесіди, онлайн-опитування – для визначення рівня готовності учнів розв’язувати конфлікти у освітньому процесі та перевірки ефективності визначених педагогічних умов умови та організаційно-педагогічну модель формування у молодшого школяра здатності долати конфлікти засобами інтерактивних технологій; *методи математичної статистики*: статистична обробка даних, порівняння середніх арифметичних, кореляційний аналіз; *графічне зображення результатів* – для кількісної і якісної обробки та оцінювання експериментальних результатів щодо ефективності запровадження педагогічних умов та організаційно-

педагогічної моделі формування у молодшого школяра здатності долати конфлікти засобами інтерактивних технологій.

Наукова новизна результатів полягає в тому, що вперше: теоретично *обґрунтовано та розроблено* організаційно-педагогічну модель формування у молодшого школяра здатності долати конфлікти засобами інтерактивних технологій яка складається з: мети, завдань, наукових підходів, основних принципів формування здатності долати конфлікти, змісту, педагогічних умов, етапів педагогічної роботи, методів, засобів, компонентів, показників, рівнів та результату сформованості здатності долати конфлікти у молодшого школяра засобами інтерактивних технологій; *уточнено* сутність і структурні компоненти здатності молодших школярів до подолання конфліктів (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий); визначено критерії та рівні сформованості здатності долати конфлікти; розроблено модель формування здатності долати конфлікти засобами інтерактивних технологій; *обґрунтовано* педагогічні умови (готовність вчителя до медіативних практик; створення безпечного освітнього середовища; систематичне використання рольових ігор, симуляцій та кейс-методів; залучення батьків до формування культури миротворчості); подальшого розвитку набули наукові уявлення про використання інтерактивних технологій у початковій освіті як засобу формування соціально-комунікативних компетентностей; *уточнено* сутність понять «конфлікт», «конфліктна поведінка», «здатність до подолання конфліктів»; набули подальшого розвитку наукові уявлення про сутність та особливості використання інтерактивних технологій у початковій школі для формування у молодшого школяра здатності долати конфлікти.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробленні та впроваджені методичного забезпечення (система інтерактивних вправ, тренінгових занять, ситуаційних завдань), спрямоване на формування у молодших школярів здатності до конструктивного розв’язання конфліктів. Результати дослідження можуть бути використані в практиці

роботи вчителів початкової школи, у системі післядипломної педагогічної освіти, а також у процесі підготовки майбутніх учителів

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Ліцею №78 Печерського району м. Києва (довідка № 11 від 22.01.2026 р.), Міжнародного ліцею «МИХАЇЛ» (довідка від 26.01.2026 р.), початкової школи «Турбота» Оболонського району м. Києва (довідка від 15.01.2026 р.), Уманської початкової школи № 2 Уманської міської ради Черкаської області, Дибинецької гімназії Богуславської міської ради Київської області (довідка № 14 від 19.01.2026 р.).

Особистий внесок здобувача. Автором самостійно здійснено концептуалізацію дослідження, розроблено модель і педагогічні умови, створено інструментарій, спроєктовано та організовано експеримент, зібрано та опрацьовано дані, виконано статистичний аналіз, підготовлено методичні матеріали для вчителів і батьків.

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертаційного дослідження висвітлено загалом у 8 публікаціях, серед яких: 4 статті у наукових фахових виданнях України, 4 тез і матеріалів доповідей апробаційного характеру.

Апробація результатів. Основні положення й результати дисертаційного дослідження були повідомлені на науково-практичних та науково-методичних конференціях різних рівнів зокрема: *всеукраїнських* – І Всеукраїнських педагогічних читаннях пам’яті Володимира Бондаря «Контексти наукових досліджень Володимира Бондаря. Адаптивне навчання студентів в умовах воєнного стану та відновлення України» (м. Київ, 3 жовтня 2024 р.); Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Педагогічна освіта: методологія, теорія, технології» (м. Умань, 17–18 жовтня 2024 р.); ІІ Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю PROКИЇВ (м. Київ, 3–4 грудня 2024 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Інновації в початковій і спеціальній освіті: досягнення та перспективи» (м. Черкаси, 14 травня 2025 р.); *міжнародних* –

VIII Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій» (м. Слов'янськ – Дніпро, 6–7 грудня 2024 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Професійна підтримка в умовах постконфлікту: європейський досвід для українських фахівців» у межах проєкту EU4YOUTH – Post-conflict Education and Trauma-Informed Pedagogy Programme (м. Київ, 23 травня 2025 р.), VIII Міжнародній науковій конференції «Особистість. Суспільство. Політика» (Люблін-Київ, 2025); Міжнародній науково-практичній конференції «Освіта в часи кризи: інновації, стійкість та український досвід» (м. Київ, 3 жовтня 2025 р.); II Міжнародній науково-практичній конференції «Філософсько-освітні студії» (Херсон-Хмельницький, 20–21 листопада 2025)

Результати дослідження також обговорювалися на щорічних звітно-наукових конференціях професорсько-викладацького складу Українського державного університету імені Михайла Драгоманова та на засіданні кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки педагогічного факультету (2022 – 2025 рр.).

Структура й обсяг дисертації підпорядковані внутрішній логіці дослідження, яке включає анотації українською та англійською мовами, вступ, три розділи з висновками до кожного, загальні висновки, список використаних джерел (285 найменувань) і 7 додатків загальним обсягом 32 сторінки друкованого тексту. Загальний обсяг дисертації становить 283 сторінки, із них основний зміст розкрито на 198 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗДАТНОСТІ ДОЛАТИ КОНФЛІКТИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

1.1. Проблема формування у молодших школярів здатності долати конфлікти як об'єкт дослідження філософії, психології, педагогіки.

Євроінтеграційні процеси України та входження до світового освітнього простору зумовили потребу в оновленні підходів до виховання і розвитку підростаючого покоління. Це актуалізувало необхідність ґрунтовного аналізу чинників, які перешкоджають формуванню у молодших школярів здатності конструктивно розв'язувати конфлікти в умовах освітнього процесу Нової української школи.

Витоки проблематики шкільного конфлікту часто пов'язують із поняттям «агона» (*agōn*) у контексті сократівського філософування. У Сократа суперечка не «хиба» взаємодії, а метод прояснення понять і спільного пошуку кращих підстав дії. У Платона діалог стає «місцем» упорядкування інтересів полісу через гармонізацію частин душі та виховання громадянина, тоді як Арістотель переводить фокус до практичної мудрості (*phronēsis*) і чеснот як регуляторів міжособової взаємодії у школі й політії. Так формується античний ідеал навчання як керованої суперечки, де конфлікт – ресурс для зростання, а не загроза порядку.

У елліністичну добу стоїки й епікурейці зміщують акцент на керування афектами та мистецтво мирного співжиття в малих спільнотах; риторична школа Риму (Цицерон, Сенека) інституціонує вправи у розв'язанні суперечностей через правила диспуту й ораторики. Саме тут конфлікт починають «приручати» техніками самоконтролю, слухання, апеляції до спільних норм – тим, що сьогодні назвали б соціально-емоційними компетентностями.

Середньовіччя не скасовує раціонального виміру незгоди, а переоформлює його в інституційні практики університету: «квестіо–диспутаціо» стає канонічним механізмом перетворення суперечки на знання. У Августина конфлікт осмислюється крізь «порядок любові» (*ordo amoris*) і дисципліну серця, у Томи Аквінського – як розрізнення й узгодження аргументів за правилами розсудку й віри. Шкільна культура виховує здатність сперечатися заради істини, відділяючи особу від позиції – засадничий крок у профілактиці персональних зіткнень.

Як відомо, Ренесанс і Реформація повертають педагогіку до людяності мови й досвіду: Еразм Роттердамський, Хуан Луїс Вівес, Мішель де Монтень акцентують на гідності учня, такті й переконуванні замість покарання. Реформаційні школи (Лютер, Меланхтон) нормують дисципліну як спільний обов’язок громади, а Ян Амос Коменський у «Великій дидактиці» пропонує дизайн уроку, що запобігає тертям прозорістю цілей, послідовністю кроків і доброзичливою мовою вчителя. Тут визріває розуміння, що конфлікт часто породжує не «зла воля», а неокреслені правила й нечіткі очікування.

Слід зазначити, що у Новому часі освітня думка набуває модерного профілю, Френсіс Бекон і Рене Декарт раціоналізують метод як спільну процедуру перевірки, Томас Гоббс і Джон Локк переносять конфлікт у площину договору й прав, Жан-Жак Руссо окреслює педагогіку свободи, де запобігання насильству мислиться через природний розвиток і повагу до меж. Поступово вимальовується ядро публічної сфери: правила дискусії, прозорість норм, підзвітність аргументів – те, що згодом стане «граматикою» шкільної співпраці та медіації.

Проблемі формування у молодших школярів умінь конструктивно долати конфлікти значну увагу приділяли видатні педагоги. Так, В. Сухомлинський ґрунтовно розкривав ці питання у працях «Виховання справжнього громадянина» та «Серце віддаю дітям», де визначав провідні орієнтири професійної діяльності вчителя щодо розвитку в дітей навичок мирного розв’язання суперечностей і ефективної міжособистісної взаємодії.

Учений наголошував на необхідності створення у дитячому колективі атмосфери довіри, взаємоповаги й співробітництва, у якій конфлікти розглядаються не як руйнівний фактор, а як природна ситуація, що може сприяти особистісному становленню.

Проблематика конфлікту в початковій школі має глибокий історико-педагогічний горизонт: від античних уявлень про виховання як упорядкування пристрастей до модерних підходів, які трактують шкільне середовище як простір моральної взаємодії й суспільного контракту.

У сучасному інформаційно-комунікаційному просторі особливої уваги набувають питання розвитку вмінь конструктивно вирішувати конфлікти, тобто формування у школярів у здатності долати конфлікти. Освітнє середовище виступає необхідною умовою становлення особистості дитини, а його складники — система соціальних взаємин, психологічна атмосфера, зміст і технології педагогічної діяльності — істотно впливають на формування в молодших школярів умінь конструктивної конфліктної взаємодії та моделей поведінки у складних ситуаціях. У цьому контексті особливої значущості набуває уточнення сутності базових понять, зокрема «конфлікт», а також пов’язаних із ним категорій — «конфліктна ситуація», «конфліктна поведінка», «способи розв’язання конфліктів».

Важливу методологічну основу для вивчення поведінки учнів початкових класів у конфліктних установлять положення діяльнісного підходу до розвитку психіки та особистості, обґрунтовані у працях Г. Костюка, С. Максименка, а також концепції розвитку особистості молодшого школяра, представлені Л. Виготським, І. Дубровіною, В. Мухіною, М. Подд’яковим.

Згідно з концепцією Д. Узнадзе, провідним механізмом регуляції поведінки особистості є установка, яка визначає її спрямованість і вибірковість активності. Поведінка людини може функціонувати на двох рівнях — імпульсивному та свідомо регульованому. У першому випадку вона детермінується установкою, що виникає внаслідок взаємодії актуальних потреб із конкретною ситуацією їх задоволення. На вищому рівні регуляції

особистість здатна стримувати безпосередні імпульси та обирати такі способи дії, за наслідки яких може усвідомлено нести відповідальність [209].

Концепція В. Роменця розкриває зв'язок поведінки особистості, в тому числі й поведінки у конфліктній ситуації, з вчинком, який конструюється та здійснюється самою особистістю.

Вчинок – головна особистісна форма та одиниця поведінки, яка оцінюється як акт моральнісного самовизначення особистості, в якій вона проявляє та формує себе як особистість (по відношенню до інших, себе самого, групи, суспільства) [176].

У контексті нашого дослідження слід зазначити, що змістовно конфлікти у молодшому шкільному віці можна віднести до конфліктів вчинків, які можуть викликатися різними мотивами і лише наприкінці цього вікового періоду вони набувають характер конфліктів відносин, які виникають в сфері емоційно-особистісних відносин з оточуючими.

С. Коробко підкреслює, що поведінка є зовнішнім проявом психічної діяльності, що виявляється в життєдіяльності людини. При цьому головною позицією є констатація факту про те, що поведінка проявляється в зовнішньому «світі» і виявляється зовнішнім спостереженням [89].

С. Максименко трактує діяльність як свідому форму активності особистості, що реалізується через систему цілеспрямованих дій. Окремі дії та операції пов’язані з потребами, мотивами й поставленою метою. Свідомість діяльності виявляється у її попередньому плануванні, прогнозуванні результатів, регуляції процесу виконання та прагненні до вдосконалення. Структурно вона охоплює мету, засоби її досягнення, сам процес діяльності та отриманий результат [125].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що дослідження психологічних особливостей поведінки особистості в конфліктних ситуаціях нерозривно пов’язане з розумінням конфлікту як специфічної форми міжособистісної взаємодії. З’ясування закономірностей поведінки людини у конфлікті потребує насамперед осмислення його сутності та механізмів виникнення.

Вагомий внесок у вивчення природи конфлікту та особливостей поведінки людини в умовах протистояння зробили філософи й соціологи М. Вебер, Л. Гумплович, Г. Зіммель, Г. Спенсер, А. Смолл, Л. Козер, Г. Ратценхофер, які розглядали конфлікт як важливе джерело і водночас рушій соціального розвитку. Особливості конфліктної поведінки, що виникає у навчальному процесі, аналізували С. Бєлічева, О. Бєлкін, Л. Воробйова, О. Лішин, А. Сорокіна.

Подальший розвиток цієї проблематики пов'язаний із розробленням різних моделей структури та динаміки конфлікту. При цьому значна увага приділяється поняттю «конфліктна ситуація», яка розглядається як невід'ємний компонент конфлікту й носій його основних характеристик [10; 11; 152]. Так, В. Афанасьєва пропонує аналізувати структуру конфлікту, виходячи саме з конфліктної ситуації, до складу якої вони відносять учасників, предмет і об'єкт протистояння, а також елементи мікро- та макросередовища, пов'язані з конфліктом [9].

В. Панок підкреслює, що ключову роль у процесі розв'язання конфлікту відіграє коректне визначення та формулювання конфліктної ситуації, що має здійснюватися фахівцем, який добре обізнаний із причинами та механізмами конфліктної взаємодії [159].

Узагальнюючи, можна стверджувати, що кожен із класичних напрямів психологічної науки зробив вагомий внесок у розкриття емоційних, поведінкових і когнітивних аспектів конфлікту, які доцільно розглядати у контексті культурно-історичного підходу до розвитку особистості.

Згідно культурно-історичної концепції конфлікт, як механізм розвитку особистості, розглядає конструктивну і деструктивну функцію як психологічне і педагогічне утворення, що необхідне для успішного розвитку особистості. Зіткнення мотиваційних тенденцій та бажання їх задоволення завдяки конфлікту призводить до розвитку уяви та довільності у грі.

Співставлення уявлень дитини про дорослу поведінку та минулих форм взаємодії призводить до розкриття дитиною власних можливостей. Відповідно

культурно-історичної концепції конфлікт як діагностична ситуація використовується для виявлення особливостей та закономірностей поведінки дитини при впливі зовнішніх чинників. Ситуації зіткнення натуральної та культурної форм поведінки дитини показують можливості застосування інших форм поведінки та можливість фіксації проявів і досягнень.

На сучасному етапі розвитку освіти конфлікт постає не лише як зіткнення позицій чи інтересів, а як педагогічна подія, що вимагає рефлексивного опрацювання емоцій, норм та ролей, причому якісна візуалізація, ритм уроку й структурованість матеріалу здатні знижувати когнітивну напругу й попереджати ескалації дрібних суперечок [84, с. 63]. Початкова школа відіграє провідну роль у формуванні ключових компетентностей молодших школярів. В. Бондар, Т. Лях та І. Нохріна наголошують, що «одним зі способів запобігання насильству, булінгу (цькування) та вирішення конфліктів між здобувачами освіти є створення безпечного освітнього середовища» [21, с. 5].

На рівні інституційних механізмів дедалі більшого значення набувають відновні підходи і шкільна медіація, які в історичній перспективі продовжують лінію гуманізації дисципліни – від «караючих» моделей до структур комунікації, що відновлюють зв’язки й відповідальність [201].

Перехід від нормативно-караючої педагогіки XIX ст. до компетентнісної логіки кінця XX–XXI ст. означав, що конфлікт осмислюється як сигнальний механізм дефіциту соціально-емоційних умінь і правил взаємодії, а стратегія подолання освітніх втрат і нерівностей вимагає інтегрувати в уроки інструменти діагностики, індивідуалізації та співпраці, щоб мінімізувати тригери напруги між дітьми [143, с. 17]. Аналітичні огляди останніх років доводять стабільні позитивні ефекти універсальних програм соціально-емоційного навчання (SEL) для клімату класу, поведінки й навчальних результатів, що історично підважує віру в «дисциплінарні» рецепти й підсилює довіру до колаборативних, ігрових та рефлексивних форматів. Зокрема, В. Бондар, Т. Лях та І. Нохріна підкреслюють, що «станом на сьогодні в Україні

є значний попит щодо впровадження системного підходу в закладах загальної середньої освіти, з метою профілактики такого соціально-негативного явища як булінг» [21, с. 7].

Додатково, ранні емпіричні підстави для такого зсуву дали класичні роботи про SEL-інтервенції, де зростання про-соціальної поведінки супроводжувалося зниженням проблемної поведінки – ключова передумова зменшення конфліктності у молодших класах [185, с. 78].

На нормативному й організаційному рівнях ця еволюція спирається на розвиток шкільних служб медіації та підготовку учнів-медіаторів, що поєднує історичну ідею «виховання громадянина» з конкретними алгоритмами роботи з дитячими суперечками [84, с. 131]. Відповідно акценти у профілактиці булінгу зміщуються з «покарання винних» до побудови правил, тренінгів свідків і впровадження відновних зустрічей «того ж дня», що історично довело вищу ефективність у зниженні насильства проти традиційних каральних практик [144].

Разом із тим, як показує емпіричний аналіз В. Бондар, Т. Лях та І. Нохріної, «проведене анкетування дозволило нам виявити, що не дивлячись на розуміння важливості системного підходу до профілактики булінгу, більшість фахівців тяжіють до разових заходів» [21, с. 8].

Детальніше розглянемо конфлікти в системі «вчитель – дитина» та «дитина – дитина», що становлять основу шкільних конфліктних ситуацій. Дитина більшу частину активного часу проводить у школі і набуває досвіду спілкування й поведінки в цілому, зокрема в конфліктних ситуаціях.

У вирішенні конфліктів типу «вчитель – учень» часто переважають репресивні методи з боку педагога у вигляді санкцій. У конфліктах типу «учень – батьки» також домінують репресивні методи з боку батьків (фізичні покарання, заборони), або ж повна байдужість до долі дитини і сліпе потурання примхам. Іноді у конфлікті «вчитель – учень» батьки захищають свою дитину і вступають у конфлікт з вчителем. Але якщо батьки і вчителі об’єднують свої зусилля для спільних дій проти учня, наслідки можуть бути

невтішними. Дитина може «замкнутися у собі», шукати захисту і визнання «у дворі», може дійти до самогубства [62].

На думку дослідників, конфлікти сигналізують людині про потребу у якій-небудь зміні, яка може призвести як до регресу, так і до прогресу. І в межах цієї проблеми можна виділити конструктивні, які виконують позитивні функції, і деструктивні конфлікти, які виконують негативні функції [90].

Серед конструктивних функцій конфлікту М. Примуш виокремлює такі: усунення наявних суперечностей; можливість глибшого пізнання індивідуально-психологічних особливостей його учасників; зниження рівня психічної напруги; стимулювання розвитку особистості та міжособистісних взаємин; підвищення ефективності індивідуальної діяльності [173]. У цьому контексті конструктивний конфлікт розглядається як чинник, що певною мірою впливає на структуру, динаміку й результативність соціально-психологічних процесів. Важливою умовою його конструктивності є коректність оцінок і суджень опонентів, які мають ґрунтуватися на ділових аргументах і не переходити на особистісні характеристики. У педагогічній практиці конфлікти між дорослими та дітьми можуть мати позитивний виховний ефект, якщо критика спрямована не на особистість учня, а на конкретні дії чи вчинки.

Натомість деструктивний конфлікт виникає тоді, коли одна зі сторін використовує аморальні способи досягнення мети або публічно принижує гідність опонента. Досліджуючи специфіку шкільних конфліктів, Є. Дурманенко встановила, що найбільш тривалими та руйнівними є конфлікти взаємин. Вони формуються на ґрунті стійких негативних стосунків, що виникають як наслідок попередніх конфліктів діяльності та поведінки, і призводять до взаємної упередженості учасників. Такі конфлікти переважно зумовлені суб’єктивними чинниками. Поширеним різновидом серед школярів є конфлікти лідерства, коли кілька претендентів або їхні групи змагаються за домінуючу позицію в колективі; нерідко протистояння виникає також між групами хлопців і дівчат [49].

М. Примуш окреслює низку деструктивних наслідків конфлікту: негативний вплив на психічний стан учасників; можливість проявів психологічного або фізичного насильства; виникнення стресу й емоційного перенапруження, що шкодить здоров'ю; руйнування раніше сформованих міжособистісних зв'язків; закріплення в соціальному досвіді насильницьких моделей розв'язання проблем; гальмування особистісного розвитку [173]. У таких умовах конфлікт призводить до погіршення психологічного клімату взаємодії та загострення суперечностей між сторонами.

Особливо небезпечними для розвитку дитини є внутрішньоособистісні конфлікти, що виникають через зіткнення протилежних внутрішніх тенденцій. Однією з ключових причин їх появи у молодшому шкільному віці виступає невідповідність між самооцінкою дитини та оцінкою з боку значущого оточення, зокрема ситуація завищеної самооцінки порівняно з думкою інших. Подібні суперечності мають потужний деструктивний потенціал і можуть проявлятися у зовнішній поведінці. За відсутності своєчасної допомоги вони здатні призвести до втрати впевненості у власних можливостях, зниження активності, порушення внутрішньої рівноваги та емоційного благополуччя.

Якщо конфлікт у шкільному середовищі не врегульовано на ранніх стадіях, до його розв'язання може бути залучено адміністрацію закладу освіти. Незалежно від перебігу конфлікту, основним завданням педагогічного впливу є трансформація протидії у співпрацю, тобто перетворення деструктивного конфлікту на конструктивний [63].

У структурі конфлікту науковці виокремлюють такі основні складові: сторони конфлікту (у межах даного дослідження — учні), конфліктну ситуацію, предмет протистояння, мотиви учасників, їхні конфліктні дії та підсумковий результат взаємодії.

Конфлікт розгортається відповідно до певних закономірностей і характеризується власною динамікою. За визначенням О. Кокуна, вона полягає у раптовій або поступовій зміні взаємин між сторонами, що взаємодіють, і залежить від специфіки їхніх міжособистісних зв'язків, індивідуальних

особливостей учасників, значущості цілей та впливу зовнішніх обставин [84]. Більшість дослідників виокремлюють такі етапи розвитку конфлікту:

1. виникнення конфліктної ситуації;
2. її усвідомлення учасниками;
3. безпосередня конфліктна взаємодія (інцидент, ескалація);
4. завершення конфлікту [50; 58; 117; 152].

Підкреслюється, що поява конфліктної ситуації не є автоматичним наслідком суперечностей, а проходить певний шлях: від об'єктивних умов через їх суб'єктивне осмислення до формування власне конфліктної ситуації [58]. Найефективнішим є попередження конфлікту ще на передконфліктній стадії, коли протиріччя лише зароджуються. Ключовим чинником виступає своєчасне виявлення причин напруження та їх усунення. Коли ж суперечності усвідомлюються сторонами й одна з них відповідає конкретними діями, конфлікт переходить у відкриту фазу.

У сучасній психології існує багато підходів до визначення конфліктної ситуації. Так, О. Булгакова та М. Савченкова трактують її як форму протидії, що проявляється у спілкуванні, поведінці чи діяльності та спрямована на захист власних інтересів [25]. А. Грибань вважає, що у навчальній діяльності конфліктні ситуації часто зумовлені напруженими взаєминами між школярами, які супроводжуються негативною афективністю та перешкоджають засвоєнню прийнятих норм і моделей міжособистісної поведінки [39].

Конфліктна ситуація, що виникає внаслідок поступового накопичення напруження, може проявлятися на індивідуально-особистісному рівні через фрустрацію, почуття незадоволеності, підвищену дратівливість, а також прагнення до контактів у неформальних групах. У молодших школярів такі ситуації нерідко зумовлюють появу дезадаптивних форм поведінки [61].

Особливу увагу доцільно приділити конфліктам у системах «учитель — учень» та «учень — учень», які становлять основу більшості шкільних конфліктних ситуацій. Саме у школі дитина проводить значну частину

активного часу, набуваючи досвіду спілкування, соціальної взаємодії та поведінки, зокрема й у ситуаціях протиріч.

Найбільш гострими у взаємодії між учителем і учнем є конфлікти морально-правового характеру. Вони виникають через невідповідність між вимогами педагога та реальними можливостями дитини їх виконати. Конфлікт може також бути спричинений розбіжністю між уявленнями вчителя про рівень самосвідомості учня і фактичним станом її сформованості. У молодшому шкільному віці здатність усвідомлювати наслідки власних вчинків обмежена, а іноді ще недостатньо сформована. Саме розуміння суспільної значущості власної діяльності становить основу самосвідомості дитини. Якщо такі характеристики, як усвідомлення соціальних вимог, громадянського обов'язку, відповідальності перед учителем, класом і родиною, не сформовані, виникнення конфлікту стає практично неминучим [41].

Щоб ефективно вплинути на перебіг конфліктної ситуації, педагог має здійснити об'єктивний аналіз обставин, що склалися, з метою вибору оптимального конструктивного способу її розв'язання, а також визначення можливостей запобігання або зниження напруження.

Водночас суттєвим дестабілізуючим чинником сучасного шкільного середовища виступають конфлікти у системі «учень — учень». В. Жила виокремлює основні групи причин міжособистісних конфліктів серед молодших школярів: ті, що зумовлені особливостями міжособистісних відносин; а також причини, пов'язані з індивідуально-психологічними характеристиками учасників конфлікту [51].

За твердженням М. Заброцький, підґрунтям конфліктних ситуацій можуть бути зіткнення інтересів, розбіжності у поглядах і переконаннях, несприятливий соціально-психологічний клімат, недостатня організованість колективу. До чинників, що провокують конфлікти, належать також брак суспільного визнання, відмінності у здібностях, почуття образи, заздрості чи помсти, особиста неприязнь, невміння встановлювати дружні стосунки, егоїзм, невихованість тощо [56].

Аналіз поведінки особистості у конфлікті буде неповним, якщо розглядати дії лише одного учасника. Поведінка сторін взаємозумовлена, і саме їх взаємні дії формують конфліктну взаємодію, яка становить зміст конфліктної ситуації [58].

Поширеним джерелом міжособистісних конфліктів є невідповідність між самооцінкою дитини та оцінкою з боку оточення. Демонстративне підкреслення власної значущості або гордості часто викликає негативні реакції однолітків. Підвищена вразливість може бути наслідком неадекватно завищеної самооцінки. Нерідко замість конкретних зауважень щодо поведінки чи помилки однокласники дають узагальнену негативну оцінку особистості дитини, що посилює напруження.

Кожна дитина потребує справедливої оцінки результатів своєї діяльності, включно з похвалою, якщо вона заслужена. Особливо значущою є позитивна оцінка з боку авторитетної особи, думка якої має вагу для учня, наприклад учителя. Така підтримка викликає сильні позитивні переживання і виступає важливим стимулом подальшого розвитку.

У молодших школярів існують індивідуально чутливі сфери, які особливо болісно реагують на критику чи докори. Накопичене внутрішнє напруження потребує розрядки. Внутрішньоособистісний конфлікт може швидко згаснути, якщо дитина не відповідає агресією на зауваження або негативні дії. Проте він здатний поширюватися, залучаючи інших дітей, що призводить до погіршення психологічного комфорту спілкування.

Конфліктна ситуація виникає тоді, коли прагнення особистості не відповідають умовам їх реалізації; зміна будь-якого з цих компонентів зумовлює трансформацію самої ситуації.

Є. Дурманенко пропонує розглядати структуру конфліктної ситуації через її основні елементи: об’єкт конфлікту як предмет суперечності та сторони конфлікту як його учасників. Кожна сторона має зовнішню і внутрішню позиції. Зовнішня позиція — це відкрито декларовані мотиви

участі у конфлікті, тоді як внутрішня позиція відображає реальні інтереси, потреби та цінності, що спонукають до протистояння [49].

Конфліктна ситуація породжує відповідний тип поведінки — конструктивний або деструктивний. Конструктивна поведінка орієнтована на пошук компромісу і взаємоприйнятного рішення, тоді як деструктивна спрямована на перешкоджання опонентові в досягненні його цілей і намірів [113]. Деструктивні дії учасників становлять важливу складову структури конфлікту й визначаються як конфліктна поведінка [10; 11; 50; 58; 89; 157].

В. Радчук трактує поведінку у конфлікті як результат взаємодії ситуативних і особистісних чинників. Жоден із них окремо не визначає характер поведінкової реакції; лише їх поєднання дає можливість зрозуміти механізм поведінки особистості [176].

Проблема конфліктної поведінки у молодшому шкільному віці є однією з найбільш складних у процесі розвитку й виховання дітей. Цей віковий період належить до кризових етапів онтогенезу, які в психології асоціюються з підвищеним рівнем конфліктності. Отже, криза молодшого шкільного віку вважається однією з найбільш напружених і конфліктогенних серед вікових криз.

1.2. Індивідуально-психологічні детермінанти поведінки молодшого школяра в конфліктних ситуаціях

Вступ дитини до початкової школи, є складним і відповідальним етапом розвитку, що супроводжується глибокими змінами у способі життя, соціальному статусі та психічному становленні особистості. Ці зміни істотно впливають на поведінку дитини у повсякденній діяльності, зокрема в умовах конфліктних взаємодій.

З урахуванням підходів дослідників до трактування поняття «формування у молодших школярів здатності долати конфлікти», у даній

роботі його розглядаємо як інтегративну особистісну якість, що охоплює систему знань про природу конфліктів, сформовані вміння й навички конструктивної поведінки у конфліктних ситуаціях, а також ціннісні орієнтації, спрямовані на мирне врегулювання суперечностей.

Методологічною основою дослідження стали наукові положення щодо індивідуально-психологічних детермінант поведінки молодших школярів у конфліктних ситуаціях. Поведінка дітей цього віку характеризується взаємодією протилежно спрямованих дій учасників конфлікту, які реалізуються у різних психічних сферах: мотиваційній (потреби, мотиви, інтереси, сумніви, цінності, що відображають суспільні норми), емоційній (негативні переживання, підвищена чутливість, вразливість), вольовій (саморегуляція поведінки) та когнітивній (самооцінка, оцінювання інших, усвідомлення ситуації).

С. Максименко підкреслює, що діяльність здатна породжувати інтерес, який проявляється у спрямованості уваги й мислення, тоді як потреби знаходять своє вираження у бажаннях і волевиявленні. Потреба спонукає до прагнення володіти об’єктом, тоді як інтерес спрямовує на його пізнання [126].

В. Семиченко, досліджуючи мотиваційні основи поведінки людини, дійшла висновку, що потреба у спілкуванні формується насамперед у процесі спільної діяльності молодших школярів — під час гри, виконання доручень, навчальної взаємодії. У ситуаціях постійних соціальних контактів поступово складається дитячий колектив, набуваються навички поведінки, формуються взаємини з оточенням. Роль учителя в цьому процесі полягає передусім у підтримці дитини в умовах спільного життя і діяльності [189].

У контексті аналізу поведінки в конфлікті важливим є врахування спрямованості особистості дитини, яка формується у процесі міжособистісної взаємодії і виступає одним із ключових регуляторів поведінки. За визначенням І. Цемрюк, спрямованість особистості — це система стійких мотивів, що визначають діяльність людини та відображаються в її інтересах, переконаннях, ідеалах і світоглядних установках [216].

Егоїстична спрямованість проявляється тоді, коли в поведінці дитини домінують мотиви особистої вигоди та прагнення виділитися серед однолітків. Такі учні зосереджені переважно на собі, мало зважають на інших і віддають перевагу діяльності, що дозволяє бути в центрі уваги або отримати схвалення дорослих. Вони уникають непомітної роботи, можуть виявляти впертість, нестриманість, прагнення діяти по-своєму, утверджуючи власне «Я». Хоча такі діти можуть брати участь у справах колективу, їх активність часто зумовлена бажанням реалізувати власні інтереси, інколи масковані соціально прийнятною поведінкою [209].

Н. Остренко зазначає, що саме в молодшому шкільному віці відбувається активне засвоєння норм і правил поведінки. Дитина поступово оволодіває власною поведінкою, точніше розуміє вимоги до поведінки вдома та в суспільстві, звертає підвищену увагу на моральну оцінку вчинків і прагне співвіднести їх із прийнятими нормами. Ці норми поступово інтеріоризуються і стають внутрішніми вимогами до себе [153].

Внутрішню суперечливість мотиваційної структури особистості значною мірою зумовлюють такі почуття, як відповідальність, совісність, сором. Порушення моральних норм викликає переживання провини, що виступає важливим регулятором поведінки.

І. Бех підкреслює, що для дітей 1–4 класів характерні обмежений соціальний і моральний досвід, підвищена емоційність і вразливість, водночас — висока сприйнятливість до морально-етичних впливів. Поведінка молодших школярів часто імпульсивна й безпосередня, вони прагнуть розширювати коло спілкування, але ще не завжди здатні адекватно оцінювати ситуації з позицій загальнолюдських цінностей. Типовою особливістю є розбіжність між знанням моральних норм і реальними вчинками. У цьому віці інтенсивно формуються такі моральні почуття, як сором, провина, відповідальність, справедливість, правдивість, почуття обов’язку та власної гідності. Водночас молодший шкільний вік є сприятливим для розвитку

здатності цінувати особистість іншої людини, що має важливе значення для розуміння конфліктних взаємодій [11].

Наприкінці другого року навчання у поведінці дітей уже простежується певна соціальна позиція щодо навколишнього світу. Відбувається розвиток внутрішніх моральних регуляторів, формуються мотиви поведінки, зростає здатність до емпатії — співпереживання, співчуття, доброзичливості та відкритості.

Формування особистості молодшого школяра значною мірою пов’язане з реалізацією діяльнісного підходу у вихованні, відповідно до якого моральні норми активно засвоюються у процесі діяльності та спілкування з дорослими й однолітками. У такій діяльності дитина набуває досвіду ставлення до світу, інших людей і самої себе. Саме в цьому віці формуються базові моральні якості — емпатія, альтруїзм, чесність, сумлінність, правдивість.

У цей період інтенсивно розвивається почуття симпатії, що сприяє формуванню малих груп у класі та неформальних об’єднань. Взаємодія в колективі стає важливим чинником становлення моральних почуттів — дружби, товариськості, гуманності, відповідальності, що одночасно створює передумови для виникнення конфліктів. Молодші школярі часто переоцінюють власні моральні якості та недооцінюють їх у однолітків, хоча з віком рівень самокритичності поступово зростає [217].

Моральні норми поведінки ефективно засвоюються тоді, коли педагог не лише пояснює їх зміст і демонструє способи реалізації на конкретних прикладах, а й послідовно контролює їх виконання, залучаючи до цього колектив. Поведінка учнів значною мірою залежить від реакції вчителя, однолітків і батьків на порушення правил.

Перебудова емоційно-мотиваційної сфери в цей період не обмежується появою нових мотивів чи змінами їх ієрархії. У кризовий період відбуваються глибокі особистісні трансформації. Наприкінці дошкільного дитинства формується усвідомлення дитиною власних переживань і образу «Я» у сім’ї та

колективі. Усвідомлені переживання можуть утворювати стійкі афективні комплекси, особливо за умов їх деструктивного розвитку [102].

Моральний досвід, накопичений молодшим школярем, багато в чому залежить від тих уявлень, які формуються на уроках в школі та в повсякденному житті. Соціальні очікування дозволяють молодшим школярам орієнтуватись в нових обставинах і ситуаціях. Наскільки більший індивідуальний досвід дитини, тим більш впевненою, захищеною вона буде себе почувати, прогнозуючи розвиток подій, передбачаючи особливості нових контактів і взаємодій [207].

Згідно з поглядами І. Беха, саме молодший шкільний вік є періодом, коли закладаються основи моральної поведінки особистості: дитина активно засвоює моральні норми і правила, формується її соціальна спрямованість та здатність орієнтуватися на суспільно значущі цінності [11].

Емоційна сфера молодших школярів традиційно перебуває в центрі уваги науковців (В. Крутецький, Г. Люблінська, О. Савченко та ін.). Для дітей цього віку характерні підвищена емоційна чутливість і вразливість, здатність глибоко переживати події, що нерідко стає підґрунтям виникнення конфліктів у взаємодії з оточенням.

Провідними джерелами емоційних переживань у молодших школярів виступають навчальна та ігрова діяльність: успіхи й невдачі у навчанні, взаємини в дитячому колективі, читання художніх творів, перегляд телепередач і фільмів, участь у різних видах ігор тощо [67].

Емоції тісно пов’язані з потребами особистості. Будь-який вчинок передбачає підпорядкування суперечливих тенденцій провідній спрямованості особистості і значною мірою залежить від індивідуальних рис — емоційної стійкості, чутливості, рішучості, ініціативності та інших. Емоційний досвід молодших школярів наповнений переживаннями новизни, здивування, сумніву, радості пізнання. Саме ці переживання створюють основу для розвитку допитливості й формування пізнавальних інтересів, що безпосередньо впливають на особливості поведінки дитини в конфліктних

ситуаціях. У цьому віці формується почуття власної значущості, що проявляється, зокрема, у гострій реакції на приниження та позитивному переживанні визнання особистих якостей. Паралельно розвиваються моральні почуття — дружба, товариськість, почуття обов'язку, гуманність тощо. Здатність керувати власними емоційними станами формується поступово, у процесі накопичення соціального досвіду взаємодії з однолітками [67, с. 1-9].

За результатами досліджень С. Максименко, ще в дошкільному віці дитина починає опановувати «мову почуттів» — соціально прийняті способи вираження емоцій через міміку, жести, пози, інтонації голосу. Одночасно формується здатність стримувати надмірні або різкі прояви емоцій. Наприклад, шестирічна дитина вже може приховувати страх чи сльози, на відміну від трирічної. Вона поступово вчиться не лише контролювати зовнішні прояви почуттів, а й свідомо використовувати їх як засіб комунікації, повідомляючи оточенню про власні переживання та впливаючи на інших [125, с. 34-37].

Разом із тим, за спостереженнями О. Кононко, молодші школярі залишаються достатньо безпосередніми й імпульсивними. Їхні емоції відкрито проявляються в міміці, позах, жестах і поведінці загалом. Для практичного психолога ці прояви є важливим індикатором внутрішнього стану дитини, її психічного благополуччя та перспектив розвитку. Оцінити емоційний стан допомагає так званий емоційний фон, який може бути як позитивним, так і негативним [88].

На основі численних досліджень Є. Дурманенко та М. Заброцький зазначають, що першокласники і значна частина учнів другого класу ще не володіють повноцінними навичками саморегуляції. Водночас учні третього і четвертого класів здебільшого вже здатні контролювати свою поведінку, а також внутрішні психічні процеси та емоційні стани [49;56].

В. Бойко підкреслює, що початок шкільного навчання пов'язаний із суттєвими змінами в житті дитини, зумовленими її новим соціальним статусом. Це призводить до трансформації звичного способу життя та

поведінкових стереотипів. Емоції молодшого школяра відіграють важливу роль у сприйнятті навколишньої дійсності та реагуванні на неї. У процесі розвитку емоційна сфера стає більш диференційованою і багатою: від базових емоцій (страх, радість, почуття провини тощо) дитина переходить до складніших переживань — гніву, здивування, ревнощів, смутку. Одночасно змінюється і зовнішній спосіб вираження емоцій [24].

О. Кононко підкреслює, що обмеження повноцінного емоційного досвіду дитини в сенситивні періоди розвитку може призводити до формування відповідних психічних новоутворень у спотвореному вигляді. Навіть за умов гармонійного емоційного розвитку та яскравого прояву вікових досягнень зі зміною вікового етапу необхідно змінювати характер ставлення дорослих до дитини, адже попередні підходи можуть втратити ефективність [88].

Конфліктні ситуації типу «учень — учень» у молодшому шкільному віці найчастіше виникають на ґрунті взаємних або односторонніх образ. Значна частина дітей початкових класів ще не володіє достатніми мовленнєвими засобами для повного вираження власних переживань і думок або для конструктивного захисту себе в ситуації агресії. У хлопців такі ситуації нерідко завершуються фізичним протистоянням, тоді як дівчатам частіше властиві внутрішнє переживання образи, почуття безпорадності, невпевненості та нерішучості. Подібні стани можуть мати більш травматичний вплив на психіку дитини, проявляючись у зниженій самооцінці, підвищеній тривожності й навіть небажанні відвідувати школу.

Л. Орбан-Лембрик зазначає, що рівень тривожності залежить від ситуацій, які її викликають, від способу їх інтерпретації та від характеру страхів дитини. З віком ці відмінності стають більш вираженими. Дівчатка частіше пов’язують свої переживання з міжособистісними відносинами; тривогу можуть викликати як близькі люди, так і сторонні особи. Серед поширених причин — страх темряви, стихійних явищ, пожеж, висоти, фантастичних образів або небезпечних людей. У хлопців домінують інші

джерела тривожності — побоювання фізичних травм, нещасних випадків або покарання з боку батьків чи авторитетних дорослих, зокрема вчителя чи адміністрації школи [151].

Поведінкові реакції, спрямовані на зменшення тривоги, можуть набувати маскованого характеру. Під «маскою» розуміється невідповідність між зовнішніми проявами поведінки і внутрішнім емоційним станом. Найпоширенішими формами такої маскувальної поведінки є агресивність, залежність, апатія або втеча у світ фантазій.

Тривожність часто активізує захисні механізми психіки, одним із яких виступає агресія, спрямована на інших людей. Деякі тривожні діти несвідомо обирають стратегію, що базується на принципі: щоб не відчувати страху, необхідно самому стати джерелом страху для оточення.

Дослідження М. Нетреба показали, що загалом молодшим школярам властивий життєрадісний і оптимістичний настрій. Водночас афективні стани можуть виникати внаслідок розбіжності між рівнем домагань дитини і реальними можливостями їх задоволення, прагненням отримати вищу оцінку власних якостей і фактичним характером взаємин з іншими людьми [144].

Подібну позицію висловлює І. Денисов , яка також вважає, що основною причиною афективних реакцій у молодшому шкільному віці є невідповідність між очікуваннями дитини щодо себе та реальними результатами або соціальною оцінкою [42].

Унаслідок таких суперечностей дитина може демонструвати грубість, запальність, схильність до конфліктів, агресивність або інші прояви емоційної нестабільності. Якщо ці прояви залишаються без належної уваги дорослих, вони можуть спричинити труднощі адаптації в колективі та закріплення негативних рис характеру.

Л. Артемова та О. Кононко підкреслюють, що достатній рівень емоційної зрілості молодших школярів знижує ймовірність виникнення деструктивних форм поведінки у взаємодії з однолітками. Розвинена емоційна

сфера сприяє успішній адаптації до умов навчання і може виступати важливим засобом профілактики конфліктності в цьому віці [88].

Міжособистісні взаємини дітей молодшого шкільного віку переважно мають емоційну основу. Водночас класний колектив не завжди виступає для дитини референтною групою. У процесі спільної навчальної діяльності інтенсивно формуються пізнавальні інтереси, що поступово трансформує первинні дифузні емоційні зв'язки у більш стійкі взаємини, опосередковані навчальними цілями, які зберігаються як у межах навчання, так і поза ним.

Емоційна сфера особистості перебуває у тісному взаємозв'язку з її вольовою сферою. Гармонійний розвиток цих компонентів значною мірою визначає загальне самопочуття дитини, особливості її поведінки та характер соціальної взаємодії з оточенням.

На початку молодшого шкільного віку в дітей уже сформовані базові елементи вольової дії — здатність докладати зусиль для виконання певної діяльності. Дитина може ставити перед собою мету, приймати рішення, планувати послідовність дій, долати перешкоди та оцінювати результати власної діяльності.

О. Павлова підкреслює, що нова провідна діяльність — навчальна — істотно сприяє розвитку вольових якостей молодших школярів. Вона потребує від них усвідомлення обов'язковості завдань, підпорядкування власної активності вимогам навчального процесу, довільного контролю поведінки, уміння керувати увагою, мислити, а також узгоджувати особисті потреби з вимогами педагога. Водночас підвищена емоційна збудливість може ускладнювати становлення вольової сфери, насамперед розвиток самовладання. Для частини дітей характерні імпульсивність бажань, нестійкість настрою, труднощі у самоконтролі. Негативно впливає і прагнення наслідувати поведінку однолітків, особливо тих, хто демонструє показну «сміливість» або «відвагу», без усвідомлення моральної оцінки таких вчинків [155].

Розвиток вольової регуляції поведінки молодших школярів , відбувається у кількох взаємопов’язаних напрямах: від переходу мимовільних психічних процесів у довільні, від формування здатності контролювати власні дії до становлення стійких вольових якостей особистості. Онтогенетично ці процеси починають активно розвиватися з моменту опанування мовлення, яке стає важливим засобом психічної та поведінкової саморегуляції.

М. Заброцький зазначає, що у конфліктній поведінці молодших школярів чітко простежується недостатня сформованість вольових процесів, що проявляється в імпульсивності, капризності, впертості. Водночас більшість дітей цього віку характеризуються чутливістю, допитливістю та безпосередністю у вираженні своїх почуттів і ставлень. Поступове зменшення імпульсивності створює умови для становлення дитини як суб’єкта вольової поведінки, здатного свідомо регулювати власні психічні процеси та дії. З віком посилюється вимогливість до себе й інших, розширюється усвідомлення обов’язків і необхідності їх виконання. Саме в молодшому шкільному віці формуються такі вольові риси, як самостійність, ініціативність, рішучість, наполегливість, витримка, впевненість у власних силах, сміливість. Водночас воля дітей цього віку залишається нестійкою, вони легко піддаються зовнішньому впливу та навіюванню. Обмеження імпульсивної поведінки відкриває можливості для розвитку довільної регуляції та становлення особистості як активного суб’єкта власної поведінки [56].

Формування у молодших школярів у здатності долати конфлікти тісно пов'язана з поняттям «виховання культури міжособистісної взаємодії», що у педагогічних джерелах визначається як «процес, спрямований на формування у дітей навичок конструктивного спілкування, вміння враховувати інтереси інших, знаходити компромісні рішення та запобігати деструктивним конфліктам» [166, с. 90].

Вчені Л. Коваль, М. Челнокова, вказують, що формування у молодших школярів у здатності долати конфлікти — це система педагогічних заходів, спрямованих на оволодіння молодшими школярами знаннями про конфлікти,

вміннями їх конструктивного вирішення з метою формування у них стійких ціннісних орієнтацій на мирну взаємодію та толерантність [78; 218]. Тобто, це цілеспрямований педагогічний вплив на розвиток особистості учня, орієнтований на формування готовності до конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях. У результаті цього відбувається поступове накопичення досвіду мирного врегулювання суперечностей, що ґрунтується на засвоєнні знань про природу конфліктів і оволодінні конструктивними стратегіями поведінки. Такий процес спрямований на формування позитивних ціннісних орієнтацій особистості — толерантності, готовності до співпраці та взаєморозуміння.

Одним із пріоритетних напрямів реформування освіти в межах Нової української школи є модернізація освітнього середовища, забезпечення доступу кожної дитини до якісної освіти та орієнтація на її індивідуальні потреби й можливості. Реалізація оновленої мети передбачає трансформацію всієї системи вітчизняної освіти на основі компетентнісного підходу, впровадження сучасних методик навчання та створення інноваційного освітнього простору. Важливими є не лише зміни у змісті стандартів і підходах до навчання, а й формування такого середовища, яке безпосередньо впливає на емоційний стан як учнів, так і педагогів [138, с. 383-394].

Особливого значення набуває ранній період розвитку дитини, коли інтенсивно формується мозкова активність і відбувається становлення нейронних зв’язків, що визначають подальший психічний і особистісний розвиток. Цю позицію підтримують Д. Шонкоф, С. Херкулано-Хозел, С. Картер і С. Метьюз, підкреслюючи, що складність мозку зумовлюється не лише спадковими факторами, а й активною взаємодією з навколишнім середовищем. Мозок дитини розвивається завдяки досвіду, який вона отримує, і можливостям, що відкриваються перед нею у процесі життєдіяльності. Отже, освітній процес впливає не тільки на когнітивний і ціннісний розвиток, а й на фізіологічні показники, які перебувають у взаємозв’язку з психічною сферою.

Фізіологи звертають увагу на те, що початок систематичного навчання в школі збігається з періодом певної фізіологічної перебудови, що може проявлятися ендокринними та іншими функціональними змінами. У цей час відбувається активне анатомо-фізіологічне дозрівання організму: удосконалюється опорно-рухова система, зміцнюються тканини, підвищується точність координації рухів і загальна поведінкова активність. Паралельно триває розвиток лобних відділів кори великих півкуль та внутрішньокоркових взаємодій, що позначається на перебудові процесів сприйняття, пам'яті й уваги. Зокрема, механізми довільної уваги повною мірою формуються ближче до 9–10 років, тоді як у молодших школярів домінує орієнтація на емоційно значущі стимули та яскраві враження. Пам'ять також переходить на якісно новий рівень, розширюючи можливості накопичення та збереження інформації.

Важливу роль у розвитку молодшого школяра відіграють лобові частки мозку, які забезпечують складну нервову діяльність, зокрема мислення, інтеграцію психічних процесів, мотивацію, мовлення, координацію рухів і регуляцію поведінки [215]. Окрім цього, лобові структури пов'язані з моральними аспектами поведінки та відповідальністю за вчинки. Дослідження Д. Мобса, Х. Лю, О. Джонса та ін. показують, що порушення у функціонуванні лобових ділянок і мигдалин може ускладнювати прояв відповідальності, а цілеспрямоване формування відповідних регуляторних механізмів у дитячому віці потенційно впливає на подальші поведінкові стратегії.

Емоції та почуття як переживання, що супроводжують поведінку людини й відображають її ставлення до навколишнього світу та до себе [126], мають визначальне значення для соціальної взаємодії. В. Сухомлинський підкреслював, що емоційні стани є важливим виміром загальнолюдської культури й виховуються насамперед у різноманітній діяльності . Молодший школяр відзначається підвищеною емоційною вразливістю та ще недостатньо сформованими механізмами саморегуляції, тому педагогічна й батьківська підтримка має спрямовуватися на формування ціннісних орієнтацій і

адекватного розуміння емоцій. Це створює умови для свідомого використання емоцій у взаємодії з іншими, розвитку самоконтролю та регуляції поведінки, що є необхідною передумовою формування в молодших школярів здатності конструктивно долати конфлікти.

Одним із провідних чинників формування емоційної саморегуляції, а також засвоєння загальнолюдських цінностей і соціальних норм у молодшому шкільному віці є спілкування з людьми, які оточують дитину. Саме у взаємодії з іншими учень отримує можливість не лише дізнаватися про прийнятні правила поведінки, а й практично їх застосовувати, що є важливим для подальшого конструктивного розв'язання суперечностей і подолання конфліктів у класному колективі.

У віці 7–10 років, за висновками науковців, спостерігається помітний «стрибок» у розвитку мовлення дитини, який пояснюють трьома взаємопов'язаними напрямами: генетичним (Л. Виготський, Ж. Піаже), пов'язаним з співвідношенням мовленнєвого та інтелектуального розвитку; когнітивним (В. Кінч, В. Левелт), що інтерпретує мовлення як результат розвитку пізнавальних процесів у спеціально створених умовах; комунікативним (П. Грайс, Дж. Серль), згідно з яким мовлення активно формується у процесі соціальних відносин і комунікативної практики.

Відповідно до особливостей цього вікового етапу молодші школярі не лише збагачують словниковий запас, а й поступово переходять від коротких реплік до розгорнутих, логічно пов'язаних висловлювань, що тісно поєднується з розвитком писемного мовлення. У цей період інтенсивно формуються монологічне, писемне та внутрішнє мовлення. Дитина починає більш усвідомлено ставитися до власних висловлювань, звертає увагу на точність вимови й побудову речень, краще добирає мовні засоби для аргументації та пояснення. Уміння орієнтуватися в засобах комунікації допомагає вибудовувати «міжособистісний простір» у групі однолітків, опановувати соціальні ролі, а отже — набувати досвіду взаємодії, який є необхідним для попередження й конструктивного подолання конфліктів.

Показником сформованості моральної регуляції можна вважати здатність дитини «пригальмовувати» імпульсивні реакції, контролювати сміх або сльози, оцінювати ситуацію, розпізнавати й коректно інтерпретувати міміку та невербальні емоційні сигнали співрозмовника. О. Матвієнко підкреслює, що моральне виховання не обмежується знанням норм і вимог, а передбачає їх реальне дотримання [137, с/ 75-84]. Відповідно, важливим стає питання внутрішніх психологічних механізмів, які спонукають дитину діяти згідно з нормами навіть без зовнішнього контролю.

Одним із таких механізмів виступає мотивація як система спонук, що забезпечує активність особистості. Дослідники розрізняють зовнішню (екстринсивну) та внутрішню (інтринсивну) мотивацію. Для стабільного дотримання соціально прийнятних правил принциповою є саме внутрішня мотивація, оскільки вона ґрунтується на усвідомленні значущості дії та бажанні виконувати її «зсередини», а не через винагороду чи тиск ззовні. Внутрішня (інтринсивна) мотивація розуміється як прагнення діяти заради самого процесу активності, отримуючи задоволення та позитивні переживання від виконання діяльності [65]. У контексті теми дослідження це означає, що розвиток внутрішньої мотивації до співпраці, діалогу та самоконтролю створює підґрунтя для формування в молодших школярів стійкої здатності конструктивно долати конфлікти в освітньому процесі.

Свобода мислення та прагнення до розширення світогляду не повинні обмежуватися лише тематикою, затвердженою освітніми інституціями, оскільки сучасне суспільство функціонує в умовах відкритого інформаційного простору. Сучасні діти орієнтуються на значно ширший спектр знань і виявляють інтерес до інформації, яка є для них актуальною «тут і тепер». У зв’язку з цим важливим професійним завданням учителя стає відкритість до зворотного зв’язку, готовність до діалогу з учнями та відсутність страху перед виходом за межі формалізованих освітніх програм.

Прикладом цілісного підходу до розвитку особистості є міжнародна освітня програма, створена М. Ліпманом, — курс «Філософія для дітей». Її

ефективність була підтверджена багатоетапними дослідженнями та визнана світовою науковою спільнотою як успішна модель розвитку мислення і соціальних якостей дитини. Важливим результатом застосування цієї методології є формування так званого турботливого мислення. Хоча сам М. Ліпман не подає його однозначного визначення, він наголошує, що будь-який вид мислення невіддільний від емоційного супроводу.

Для глибокого розуміння навчального матеріалу учень має пропустити його через власний емоційний досвід — переживання радості, смутку, співчуття, задоволення, здивування чи навіть неприйняття. Саме через таку емоційно забарвлену рефлексію формується турботливе ставлення до людей і навколишнього світу.

Проблему природи та сутності турботливого мислення досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці (Н. Грицай, М. Демібрі, Д. Неунчаус, Дж. Брунт, Ч. Пірс та ін.).

М. Ліпман розкриває структуру турботливого мислення через чотири взаємопов’язані складові: ціннісну, афективну, активну та нормативну.

Активне мислення передбачає не лише роздуми, а й діяльнісну позицію. Учений наголошує, що для пошуку відповіді недостатньо лише поставити запитання — необхідно зануритися у світ інформації, здійснювати пошукову діяльність, осмислювати фундаментальні знання та застосовувати їх на практиці. Саме практичне використання цінностей забезпечує зворотний зв’язок особистості з навколишнім середовищем.

Нормативне мислення пов’язане з орієнтацією на правила, норми та принципи, що регулюють життя людини в суспільстві. Невизначеність або незнання цих норм може породжувати страх, тривогу та невпевненість, що, своєю чергою, призводить до помилок і негативно позначається на самооцінці та соціальній успішності особистості.

Афективне мислення характеризується тісним зв’язком із емоційними переживаннями. Афект (від лат. affectus — пристрасть, хвилювання) може

супроводжувати творчий процес і проявлятися у вигляді раптових осяянь («інсайту») або періоду «інкубації» ідей.

Ціннісне мислення формується тоді, коли моральні орієнтири стають внутрішнім надбанням особистості або коли людина позитивно сприймає прояв цих цінностей у ставленні інших до себе. Саме внутрішня прийнятість цінностей забезпечує їх реальне втілення у поведінці.

Отже, молодший шкільний вік виступає ключовим етапом соціалізації дитини. У цей період активно формуються як біологічні, так і психічні передумови розвитку, що значною мірою визначають подальше становлення особистості. Вплив соціального середовища в цей час є особливо потужним, а сформовані риси та механізми поведінки в майбутньому можуть виявитися стійкими й складними для корекції.

Молодший шкільний вік є початковим етапом системного входження дитини у суспільне життя. Саме в цей період інтенсивно формуються особистісні новоутворення, що становлять основу здатності молодших школярів конструктивно долати конфлікти.

Важливим досягненням цього вікового етапу є також формування здатності керувати власними психічними процесами, насамперед у сфері пізнання, що створює підґрунтя для довільної регуляції поведінки. Розвивається діалогічність свідомості, критичне ставлення до себе та інших, здатність до адекватної самооцінки. Відбувається перебудова системи міжособистісних взаємин: засвоюються соціальні норми, поступово зменшується залежність від дорослого як єдиного авторитету та посилюється орієнтація на групу однолітків, у взаємодії з якою необхідними стають уміння співпрацювати та конструктивно розв’язувати суперечності.

Таким чином, здатність до подолання конфліктів спирається на сукупність особистісних якостей, серед яких провідними є мотивація досягнення, сформованість довільності, позитивне самоставлення, адекватно висока самооцінка та готовність до конструктивної поведінки у складних ситуаціях. Особливо актуальним це стає в умовах сучасного освітнього

простору, де молодші школярі постійно залучені до різноманітних форм соціальної взаємодії, що нерідко супроводжуються конфліктами. Саме в початковій школі закладаються основи вміння розпізнавати конфліктні ситуації, аналізувати їх причини та знаходити ефективні шляхи їх мирного розв'язання.

1.3 Інтерактивні технології як засіб формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі.

Ключова ідея сучасної освітньої парадигми полягає у формуванні здатності учнів не лише накопичувати знання, а й ефективно використовувати їх у практичній діяльності. О. Спірін та К. Колос у праці «Компетентність цифрової безпеки науково-педагогічних працівників: структурно-функціональна модель» наголошують, що в умовах інформаційного суспільства цінується не обсяг засвоєних відомостей, а вміння застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях [195, с.29-58]. Отже, сучасна освіта відходить від домінування механічного запам'ятовування матеріалу та кількісного оцінювання знань, орієнтуючись на їхню функціональність, доцільність і практичну цінність. Особливого значення набуває здатність особистості інтегрувати знання у власний досвід, демонструвати їх у соціальній взаємодії та використовувати для самореалізації. Водночас інтерес і внутрішня мотивація до навчання розглядаються як визначальні умови якості засвоєння знань, що зумовлює необхідність оновлення методів і форм організації освітнього процесу.

Такі трансформації пов'язані з глибинними змінами в інтелектуальній і духовній сферах суспільства, спричиненими науково-технічним прогресом. Комп'ютеризація та автоматизація виробництва призвели до структурних змін на ринку праці, зменшення потреби в рутинній праці та підвищення вимог до рівня компетентності працівників. У цих умовах вирішальним стає не обсяг

знань, а їх глибина, здатність до творчого застосування, сформованість умінь і навичок, що забезпечують конкурентоспроможність особистості.

Разом із тим зростання конкуренції може супроводжуватися проявами жорсткості та відхиленням від загальнолюдських моральних норм. У цьому контексті угорський філософ Е. Ласло висунув концепцію «нового гуманізму», представлену, зокрема, у доповіді «Глобальні цілі і всесвітня солідарність». Учений звернув увагу на глобальні виклики сучасності: ослаблення почуття взаємної відповідальності між людьми, трансформацію свідомості під впливом техногенного середовища, зростання соціальної ізоляції, знецінення духовних орієнтирів. У зв'язку з цим він обґрунтував необхідність перегляду цілей і змісту освіти, визначення нових пріоритетів її розвитку, що стало предметом широкого міжнародного обговорення [101; 140; 250].

В Україні з початку третього тисячоліття впровадження інноваційних технологій в освітній процес отримало нормативно-правове закріплення на державному рівні. Це відображено у Законі України «Про освіту» (2017), державних стандартах початкової та базової середньої освіти, Законі України «Про інноваційну діяльність» (2002), Законі України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2003), а також у низці нормативних актів Міністерства освіти і науки України, зокрема щодо порядку здійснення інноваційної освітньої діяльності та функціонування експериментальних закладів освіти. Зазначені документи визначають стратегічний курс на модернізацію освітньої системи, спрямовану на формування компетентної, соціально активної та конкурентоспроможної особистості.

Інтерактивні технології навчання створюють сприятливі умови для формування у молодших школярів здатності ефективно взаємодіяти в групі, враховувати думки інших, досягати компромісів та спільно вирішувати проблемні ситуації. Через активну участь у дискусіях, рольових іграх, групових проєктах діти набувають практичного досвіду врегулювання

міжособистісних суперечностей, розвивають емпатію та комунікативні навички.

У контексті формування у молодших школярів у здатності долати конфлікти особливого значення набуває здатність молодших школярів долати конфлікти в освітньому процесі, яка передбачає готовність ефективно взаємодіяти з оточуючими, розуміти їхні потреби та емоції, знаходити спільну мову в різних ситуаціях. Інтерактивні технології, такі як метод кейсів, драматизація, моделювання проблемних ситуацій, дозволяють учням у безпечному середовищі відпрацьовувати різні стратегії поведінки в конфлікті – від уникнення до співробітництва.

Період навчання у закладах загальної середньої освіти охоплює ключові етапи психічного розвитку людини — молодший шкільний, підлітковий і юнацький вік. Саме в ці вікові періоди закладаються базові механізми соціалізації, формуються особистісні якості та моделі взаємодії з іншими людьми. Для молодшого школяра провідною діяльністю стає навчальна діяльність. Освітній процес у школі спрямований на оволодіння системою життєво необхідних теоретичних і практичних знань, що формують світогляд дитини та допомагають їй осмислити основні закономірності наукової картини світу. Одночасно через навчання відбувається пізнання навколишньої дійсності, формуються уміння орієнтуватися в соціальному середовищі, взаємодіяти з ним і регулювати власну поведінку.

Аналіз психолого-педагогічних джерел, здійснений у параграфах 1.1 і 1.2, дає підстави стверджувати, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для становлення навичок конструктивної поведінки у конфліктних ситуаціях. У цей час діти активно засвоюють правила соціальної взаємодії, починають розуміти причинно-наслідкові зв’язки між вчинками людей і їх наслідками, розвивають здатність до рефлексії власних дій та їх впливу на інших. Використання інтерактивних педагогічних технологій створює умови для цілеспрямованого формування у школярів ефективних стратегій реагування на конфлікти, розвитку навичок активного слухання, ведення

діалогу та аргументованого відстоювання власної позиції з урахуванням думки співрозмовника.

С. Литвиненко зазначає, що соціальний розвиток дитини в онтогенезі має двоєдину природу і являє собою взаємопов'язаний процес соціалізації та індивідуалізації. Соціалізація передбачає засвоєння і відтворення соціокультурного досвіду, тоді як індивідуалізація пов'язана з самопізнанням, формуванням самостійності та відносної автономності особистості [111, с. 14]. Цілеспрямована соціально-педагогічна підтримка цього процесу сприяє успішному входженню дитини у соціальний простір, адаптації до культурних норм суспільства, формуванню стійких ціннісних орієнтацій, індивідуального стилю життя та власного соціального досвіду.

Формування здатності долати конфлікти засобами інтерактивних технологій гармонійно поєднує процеси соціалізації та індивідуалізації. З одного боку, діти засвоюють суспільно схвалені способи вирішення суперечностей, норми конструктивної комунікації. З іншого боку, через активну участь в інтерактивних вправах кожна дитина має можливість виявити власний стиль поведінки, усвідомити свої сильні сторони та зони розвитку, сформувати індивідуальну стратегію подолання складних міжособистісних ситуацій. Така робота сприяє не лише успішній соціалізації, але й розвитку емоційного інтелекту, самоконтролю, відповідальності за результати власних дій у процесі взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу.

Практична реалізація завдань щодо формування у молодших школярів здатності конструктивно долати конфлікти потребує від учителя поєднання традиційних і новітніх педагогічних підходів, технологій та методик навчання. Така діяльність передбачає використання широкого спектра форм і прийомів роботи. Особливої ефективності набувають інтерактивні методи навчання, рольові та ділові ігри, моделювання конфліктних ситуацій, а також тренінгові заняття, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту й комунікативних умінь.

Вагомий внесок у розроблення цієї проблематики зробили вітчизняні науковці й методисти (К. Баханов, Г. Костюк, Ф. Левітас, О. Мокрогуз,

О. Косогова, О. Пометун та ін.), які підкреслюють необхідність цілеспрямованого формування в учнів уміння розпізнавати конфліктні ситуації, аналізувати їх причини та обирати адекватні стратегії поведінки.

Так, І. Литвин, Т. Зорочкіна та В. Шпак зазначають, що найвищу віддачу освітні інвестиції дають тоді, коли спрямовані на розвиток не лише когнітивних, а й соціальних, емоційних і поведінкових якостей, які забезпечують успішність людини в подальшому житті [110]. Отже, розвиток емоційних компетентностей і здатності до конструктивного врегулювання конфліктів у молодшому шкільному віці є важливим чинником підвищення ефективності взаємодії особистості з соціальним середовищем.

Психологи розглядають здатність долати конфлікти як інтегративну властивість особистості, що виявляється у вмінні ефективно діяти в ситуаціях протиріч. Вона передбачає сформованість упевненої поведінки та автоматизованих навичок регулювання конфліктів, які дозволяють гнучко змінювати стратегію дій залежно від обставин.

До основних складових цієї здатності належать: готовність брати відповідальність за врегулювання конфлікту; участь у прийнятті рішень і використання конструктивних способів його розв’язання; уміння виявляти конфліктогенні чинники та запобігати деструктивним формам взаємодії; застосування медіаційних підходів; здатність до життя у полікультурному середовищі, що передбачає повагу до культурних відмінностей; володіння усним і письмовим мовленням з урахуванням конфліктологічних аспектів комунікації; розвинений емоційний інтелект і емпатія; прагнення до саморозвитку та самонавчання у сфері регулювання конфліктів [190, с.102-110].

Оскільки особистість має соціальну природу, її становлення відбувається через залучення до різних видів соціальної діяльності. Ж. Петрочко та В. Лютий, М. Косьміна наголошують, що ціннісне ставлення особистості проявляється через систему ціннісних орієнтацій, потреб, інтересів,

соціальних установок, мотивів і цілей, які визначають свідомість, активність і самостійність діяльності людини [162].

Світові освітні тенденції також свідчать про зростання уваги до соціалізації та розвитку соціально-емоційних компетентностей. Зокрема, у США з 1995 року реалізується програма SEL (Social and Emotional Learning), що охоплює всі рівні освіти — від дошкільної до вищої. Аналогічні підходи впроваджено в багатьох країнах світу, зокрема в Японії, Сінгапурі, Австралії, Великій Британії та низці європейських держав [245]. Результати міжнародних досліджень засвідчують, що здатність до співпраці, уникнення конфронтації, конструктивного врегулювання конфліктів, а також уміння усвідомлювати власні емоції й емоції інших є важливими показниками гармонійного розвитку особистості та її соціальної зрілості.

У сучасному науковому дискурсі здатність особистості долати конфлікти розглядається як уміння ефективно взаємодіяти з іншими людьми та адекватно реагувати на складні, зокрема конфліктні, ситуації. Так, Л. Лешкова та Л. Ілавська трактували соціальну компетентність як показник ефективності або доречності поведінкових реакцій індивіда в різноманітних конфліктних обставинах [261]. К. Шреста та Х. Дуккіпаті визначали її як сукупність здібностей, що відображають результативність взаємодії людини з навколишнім середовищем [270, с. 410]. Подібної позиції дотримувалися і Б. Асмара та А. Рулянса, які пов’язували здатність до подолання конфліктів із можливістю організму продуктивно функціонувати у взаємодії з соціальним середовищем [239]. У працях зазначених учених також окреслено структурні складові цієї здатності, серед яких виокремлюють мотиваційний, поведінковий та інформаційний компоненти. Е. Вінокур, А. Йомтовіан, М. Шалев Маром, Г. Іцхаков та Л. Барон інтерпретували соціальну компетентність як сукупність соціальних досягнень особистості та узагальнених оцінок рівня її соціальних знань і характеру взаємодії з оточенням [275].

Формування нового освітнього простору, відповідно до «Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи»

(наказ МОН від 23.03.2018 № 283) [125], зумовлює суттєві зміни всіх складових освітнього процесу. Зокрема, у сучасному освітньому процесі простежується зростання питомої ваги проєктної, командної та групової діяльності, урізноманітнення способів організації навчального середовища, а також створення умов для активної взаємодії й співпраці учнів. Такі зміни сприяють переходу від репродуктивних форм навчання до діяльнісних, орієнтованих на розвиток комунікативних і соціальних умінь школярів.

З урахуванням потенціалу закладів загальної середньої освіти як інститутів вторинної соціалізації, Державний стандарт початкової освіти визначає результативно-діяльнісні характеристики освітнього процесу через систему ключових компетентностей, що формуються як у процесі навчання, так і на основі життєвого досвіду дітей. До них належать уміння вчитися впродовж життя, загальнокультурна, громадянська, здоров'язбережувальна та соціальна компетентності, а також компетентність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій. Соціальна та громадянська компетентності мають інтегративний характер, формуються засобами всіх освітніх галузей і спрямовані на забезпечення успішної соціалізації особистості, опанування навичок взаємодії в суспільстві, співпраці та дотримання прийнятих соціальних норм [52; 173].

Проблематика дитинства традиційно перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, які підкреслюють його визначальну роль у розвитку як окремої особистості, так і суспільства загалом (I. Alonso-Rodríguez, D. Pérez-Jorge, I. Pérez-Pérez, E. Olmos-Raya [237], K. Ding, H. Li [250], J.M. Fernández-Batanero, J. Fernández-Cerero, M. Montenegro-Rueda, D. Fernández-Cerero [253] та ін.). Осмислення дитинства як самостійного соціального феномена передбачає визначення його функцій, через які дитина поступово включається в систему суспільних відносин, засвоює соціальні ролі, норми та способи взаємодії з іншими людьми, у тому числі в ситуаціях суперечностей і конфліктів.

За Т. Титаренко, до основних функцій дитинства належать трансляційна (засвоєння культурного досвіду, традицій і цінностей), світоглядно-інформаційна (формування системи знань для усвідомлення власного місця у світі), аксіологічна (оцінювання норм і цінностей поведінки), нормативно-регулятивна (становлення взаємин із соціальним середовищем), відтворювальна (збереження суспільних відносин), дескриптивна (пізнання соціальної реальності), життєво-орієнтаційна або прагматична (практичне застосування знань у житті), соціально-технологічна (опанування інноваційних способів взаємодії) та прогностична (можливість прогнозування розвитку дитячої спільноти) [201]. У контексті даного дослідження ці функції відображають соціальні механізми, через які в освітньому процесі може формуватися здатність молодших школярів конструктивно розв'язувати конфлікти.

Дослідники також підкреслюють, що молодший шкільний вік є особливо сприятливим для розвитку емоційної сфери та почуттів. Паралельно з інтелектуальним зростанням удосконалюються процеси аналізу й синтезу, розширюється чуттєвий досвід, підвищується чутливість до різноманітних поєднань кольорів, звуків і рухів, посилюються естетичні переживання та загальна культура дітей [155, с.82-86]. Саме ці вікові особливості створюють передумови для розвитку саморегуляції та ненасильницьких форм взаємодії, що становлять основу конструктивного подолання конфліктів.

В. Мартиненко зазначає, що молодший шкільний вік є провідним періодом накопичення соціального досвіду й одним із ключових етапів становлення особистості. У цей час активно розвиваються природні задатки, формуються моральні якості та риси характеру, зростає усвідомлення власної соціальної значущості, удосконалюються самосвідомість і самооцінка, виникає потреба у зворотному зв'язку з оточенням. Важливим новоутворенням стає рефлексія, що дає змогу дитині оцінювати власну діяльність і поведінку. Водночас посилюються страхи, пов'язані з навчанням, суспільними подіями та

взаєминами з однолітками, які можуть проявлятися у формі тривожності й потребують підтримки дорослих [132, с. 197-202].

А. Лякішева та О. Бартків розглядає освітній процес як середовище підтримки індивідуальності дитини та інтеріоризації соціального досвіду, необхідного для формування соціальної компетентності школярів [124, с.47-55]. Дослідники підкреслює важливість створення умов, за яких учні можуть усвідомлено засвоювати соціальні знання, набувати досвіду прийняття рішень і особистісного вибору, розвивати навички соціальної взаємодії та відповідального ставлення до власних дій. Саме такі умови забезпечують формування здатності конструктивно реагувати на суперечності та долати конфлікти через активну взаємодію з іншими.

Т. Кириленко зазначає, що використання інтерактивних методів у навчально-виховному процесі початкової школи зумовлене віковими психофізіологічними особливостями молодших школярів. До них належать образне сприйняття та запам’ятовування, імпульсивність і емоційність реагування, орієнтація довільної уваги на сильні подразники, значущість гри як провідної форми діяльності, схильність переважання та наслідування [77]. У зв’язку з цим інтерактивні технології — рольові та ігрові вправи, робота в парах і групах, моделювання ситуацій, дискусійні форми — є педагогічно доцільними саме в початковій школі, оскільки відповідають провідним механізмам діяльності дітей і створюють безпечні умови для розвитку комунікації, саморегуляції та конструктивного розв’язання конфліктних ситуацій.

Аналіз наукових праць, присвячених взаємозв’язку психічних і фізіологічних аспектів розвитку молодшого школяра (І. Бех, Т. Буняк, К. Гуревич, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Долинська, В. Крутецький, О. Никоненко, Ж. Петрочко, В. Поліщук та ін.), засвідчує, що цей віковий етап характеризується значними соціальними змінами в житті дитини та є найбільш сприятливим для розвитку її індивідуальних якостей. Саме тому цілеспрямоване використання інтерактивних технологій у навчанні може

розглядатися як ефективний засіб формування здатності молодших школярів долати конфлікти, оскільки поєднує засвоєння знань із практикою взаємодії, вибору та відповідального розв'язання проблемних ситуацій.

У молодшому шкільному віці, як зазначає О. Матвієнко, відбувається диференціація системи взаємозв'язків дитини з навколишнім середовищем, що свідчить про новий рівень її соціального розвитку (рис. 1.2) [137].

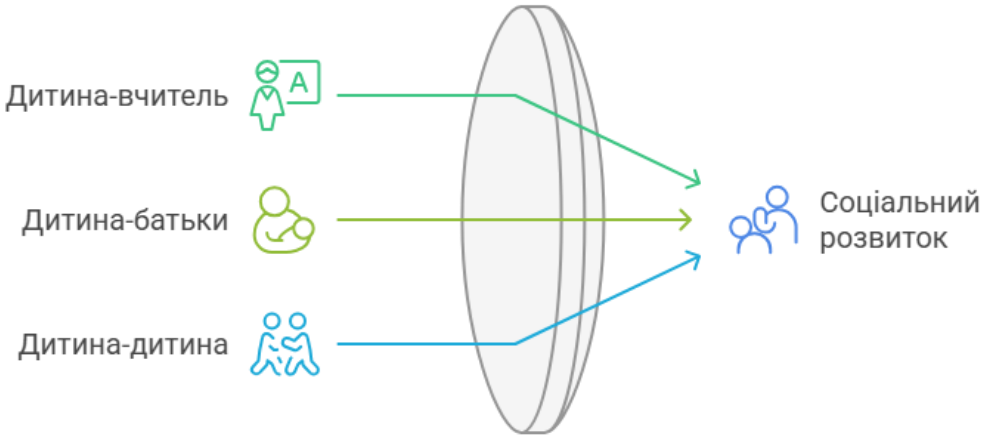

Рис. 1.2 Взаємозв'язки дитини з оточуючим середовищем

«Дитина–дорослий» у структурі взаємин дитини диференціюється на підсистеми «дитина–батьки» та «дитина–вчитель». Саме взаємодія «дитина–вчитель» набуває особливого значення, оскільки вперше вводить дитину в площину відносин «дитина–суспільство»: учитель є зовнішнім щодо сім'ї дорослим, який репрезентує соціальні норми, правила та вимоги. Потрапляючи до шкільного колективу, молодший школяр розширює систему уявлень про суспільство, опановує нові способи взаємодії та робить перші кроки до повноцінної соціалізації, що відчутно позначається як на психічному, так і на фізіологічному розвитку.

Сучасні наукові дослідження переконливо засвідчують взаємозумовленість фізіологічних показників і психічних проявів особистості, а також вплив середовища на формування фізіологічних особливостей. Зміни у функціонуванні мозку відображаються на психічній і духовній сферах, трансформуючи сприйняття дитиною навколишнього світу. У молодшому

шкільному віці інтенсивно дозрівають нейронні мережі, що забезпечують обробку соціальних сигналів, емоційне реагування й становлення складніших форм мислення. Так, С. Максименко наголошує, що ураження окремих зон фронтальної кори в ранньому віці може спричиняти порушення моральних установок і поведінки та прояви асоціальних тенденцій [125]. У зв'язку з цим досвід, який отримує дитина в сенситивний період, має довготривалий ефект, оскільки саме він визначає якість і стійкість нейронних зв'язків. У процесі їх формування закріплюються типові «алгоритми» реакцій і дій, що в науковій площині описуються як механізми вироблення звичок. Натомість некоректно сформовані моделі реагування можуть підвищувати ризики психоемоційних труднощів і поведінкових відхилень, тому профілактика й своєчасне педагогічне коригування є ефективнішими, ніж подальше «перебудовування» уже закріплених дезадаптивних схем.

І. Бех підкреслює значущість сенситивних періодів (зокрема 3 роки та 11–15 років), у межах яких зростає вірогідність прояву психічних розладів; водночас за умов особливостей дозрівання мозку у віці 6–10 років певні патологічні тенденції можуть тривалий час залишатися непомітними [11]. Це ще раз підтверджує необхідність урахування взаємозв'язку фізичного і психічного розвитку дитини в контексті впливів соціального середовища та організації освітньої взаємодії.

Окремого аналізу потребує й вплив техногенного та цифрового середовища на структуру й функціонування мозку, що відображається на психічних проявах сучасних дітей. Дослідники, зокрема M. Prensky, J. Twenge, S. Greenfield та M. Spitzer, звертають увагу на те, що під впливом новітніх технологій у поколінь Z та альфа спостерігаються специфічні особливості когнітивного функціонування, сприйняття інформації та соціальної взаємодії [239; 240; 241; 242]. Попри широкі можливості доступу до інформації й швидке опанування різних видів діяльності, окреслюється проблема зниження якості безпосередньої комунікації: посилення зосередженості на власному

внутрішньому світі, недостатня розвиненість навичок міжособистісної взаємодії, скептичність та егоцентричні тенденції.

Інтерактивні форми роботи створюють керовані й безпечні ситуації соціальної взаємодії, у яких дитина набуває досвіду діалогу, узгодження позицій, емоційної саморегуляції та опанування конструктивних стратегій поведінки в конфлікті, що надалі забезпечує більш продуктивну орієнтацію в життєвих ситуаціях.

На сучасному етапі розвитку освіти інтерактивні технології в початковій школі мають подвійний статус. З одного боку, це дидактичні інструменти активізації пізнання, з іншого – соціально-комунікативні «рамки» для безпечної взаємодії й мирного врегулювання суперечок, що посилюється в умовах воєнних та поствоєнних стресів.

Далі окреслимо, які технології формують здатність молодших школярів мирно домовлятися та долати конфлікти. Систематизація вестиметься за логікою профілактика – інтервенція – постконфліктне відновлення [60].

Інтерактивні технології в цьому контексті доцільно розглядати не лише як «засоби навчання», а як специфічні режими спільної присутності, що задають темп, порядок і тональність взаємодії в класі. Вони структурують, хто, коли й у якій формі має право на голос, яким чином фіксуються домовленості й як відновлюється порушений баланс очікувань між учнями та вчителем. Підкреслюючи вплив макрочинників на шкільну взаємодію, В. Кремень та співавтори зазначають: «Перехід до цифрового суспільства, широкомасштабна пандемія COVID-19, воєнний стан в Україні вплинули на функціонування вітчизняної сфери освіти як у питаннях управління, організації освітнього процесу…» [102, с. 2].

Цифрові платформи, е-журнали, інтерактивні дошки й CSCL-середовища створюють умовний «третій простір», де комунікація виходить за межі класної кімнати, але водночас формалізується й стає наочнішою для всіх учасників. У такій оптиці технологія виступає не нейтральним інструментом, а «архітектором взаємодії», що може або посилювати імпульсивність і

конфліктність, або, навпаки, задавати рамки уповільнення, рефлексії та прозорості [60]. Важливим є те, що інтерактивні середовища дають змогу модулювати дистанцію між учасниками: задати час на обдумування, асинхронно відповісти, використати візуальні опори замість моментальної вербальної реакції [105]. Саме ця можливість «кроку назад» часто стає головною антиконфліктною перевагою інтерактиву, оскільки емоційна реакція отримує часовий і просторовий буфер.

Утім, це працює лише за умови чіткого налаштування правил користування платформою та узгоджених очікувань щодо швидкості відповідей, тональності коментарів і каналів зворотного зв'язку. Відсутність таких правил перетворює інтерактивний простір на поле неконтрольованих «мікроподразників», де дрібні непорозуміння швидко ескалують у конфлікти. У цьому сенсі інтерактивні технології задають особливу логіку публічності, яка або підтримує культуру діалогу, або, за браком рамок, репродукує хаос повсякденного цифрового спілкування дітей.

Якщо розглядати інтерактивні технології крізь призму шкільної екосистеми, то вони пов'язують три рівні: мікровзаємодію в класі, інституційні політики школи та ширші освітні стратегії. В умовах глобалізаційних процесів, В. Кремень та колеги зауважують: «У свою чергу, цифровізація освіти неможлива без урахування світових трендів, зокрема інтенсивного розвитку таких технологій, як доповнена і віртуальна реальність, штучний інтелект, інтернет речей…» [102, с. 2]. На рівні класу ці технології задають «ритм дії», чергування індивідуальної, парної й групової роботи, фіксацію результатів у спільних просторах, візуалізацію прогресу кожної дитини [24]. На рівні школи вбудовані платформи, е-журнали та системи комунікації з батьками створюють відносно єдиний інформаційний простір, де стає можливим системне відстеження «гарячих точок» – класів, завдань, періодів, у яких конфлікти виникають частіше . Нарешті, на рівні освітньої політики інтерактивні підходи з'являються як методичні рекомендації, стандарти цифрової компетентності й рамки безпечної комунікації [88; 96].

Саме поєднання цих трьох рівнів дозволяє уникнути ситуації, коли окремий учитель працює інтерактивно і ненасильницьки, а вся решта шкільних практик (оцінювання, комунікація з батьками, дисципліна) відтворює каральну або хаотичну логіку [10]. Підкреслюючи важливість інституційного рівня, дослідники зазначають: «Станом на сьогодні в Україні є значний попит щодо впровадження системного підходу в закладах загальної середньої освіти, з метою профілактики такого соціально-негативного явища як булінг» [15, с. 7].

Таким чином, інтерактивні технології набувають антиконфліктного статусу в тій мірі, в якій школа як організація здатна погодити свої формальні й неформальні практики з етикою діалогу й відновлення.

Водночас інтерактивні технології мають амбівалентний характер, ті самі інструменти, що потенційно знижують конфліктність, за певних умов можуть виступати тригерами нових напружень. Надмірна змагальність у гейміфікованих модулях, публічні рейтинги, «відкриті» журнали прогресу без чутливого налаштування можуть посилювати порівняння, заздрість і відчуття приниження, особливо у вразливих дітей [119; 144]. Некерований онлайн-канал спілкування учнів, коли платформи використовуються для обміну повідомленнями поза навчальним контекстом, створює нове поле для кіберконфліктів і кібербулінгу [93; 163]. Цифровий шум, постійні нотифікації й перенасичення візуальними стимулами підвищують рівень перевантаження, що у молодшому шкільному віці легко трансформується у роздратування й імпульсивні реакції [108; 147]. Ризик постає і там, де вчитель використовує технології переважно як контрольний інструмент – для тотального моніторингу й санкцій, – а не як засіб підтримки та співпраці [59]. У таких випадках інтерактивні середовища закріплюють недовіру й відчуття постійної оцінки, що підвищує конфліктний потенціал взаємодії «учень–учитель» і «учень–батьки». Тому для формування здатності долати конфлікти важливо, щоб інтерактивний дизайн був «конфлікточутливим»: передбачав обмеження змагання, можливість приватного фідбеку, безпечні канали прохання про

допомогу й алгоритми реагування на цифрові образи [139; 180]. Отже, технології самі по собі не є ні «добром», ні «злом» для шкільної конфліктності – вирішальними є етичні налаштування та педагогічна культура їх використання.

В українських умовах війни й постійної загрози безпеці інтерактивні технології набувають додаткового виміру – вони можуть виступати контейнерами для тривоги й засобами збереження відчуття нормальності. Дослідження, присвячені резилієнтності дітей у кризових ситуаціях, показують, що структуровані групові практики, ритуали спільного початку й завершення уроку, короткі рефлексивні вправи істотно знижують рівень напруги [77; 86]. Інтерактивні платформи дозволяють підтримувати зв'язок із дітьми, які вимушено переміщені, навчаються дистанційно або часто змінюють місце проживання, створюючи відчуття безперервності шкільного життя.

Інтерактивний урок стає не тільки місцем здобуття знань, а й простором відновлення базової довіри до дорослих і однолітків. Водночас некерована цифрова взаємодія в умовах стресу може призводити до «виплеску» агресії в онлайн-форматі, маскування булінгу під «жарти» в чатах і посилення поляризації в групі [93; 162]. Тому інтерактивні технології у воєнний час потребують особливо чітких процедур: часових і змістових обмежень, правил коментування, алгоритмів повідомлення про небезпечний контент і емоційної підтримки з боку шкільної психологічної служби [60; 109]. У цьому сенсі інтерактив є одночасно ресурсом і викликом для формування здатності долати конфлікти: він розширює можливості контакту, але й множить простір потенційних зіткнень, що потребує цілеспрямованої педагогічної відповіді.

Ключовою ланкою, що перетворює інтерактивні технології на засіб конфліктної компетентності, є професійна ідентичність учителя, яка спирається на наукові розробки.

Цифрові платформи та е-журнали створюють такий собі третій простір де комунікація виходить за стіни класу але стає видимою і наочною для всіх

[7]. У такій оптиці технологія виступає не нейтральним інструментом а справжнім архітектором взаємодії який може або розігнати конфлікт або навпаки загальмувати його через рефлексію і прозорість [59].

Питання зв'язку «школа–родина–громада» є надзвичайно гострим і тут інтерактивні технології діють як місток. Е-журнали та спільні платформи реально зменшують кількість конфліктів навколо раптових оцінок чи невідомих вимог бо інформація стає регулярною і прозорою [7; 78]. Батьки починають бачити не лише суху цифру а й живий процес — коментарі, проєкти, роботу в групі. Дослідження показують що коли батьки через інтерактивні модулі входять у навчальну гру чи SEL-заняття це відчутно знижує агресію і підвищує емпатію дітей [192; 214].

Тому технології мають іти в комплекті зі своєрідним «суспільним договором» про етику спілкування щоб цифровий контакт не став джерелом тиску. Ми отримуємо шанс винести культуру медіації за межі класу але це вимагає спільної відповідальності. Школі потрібна нова культура даних де інформація не таврує а допомагає покращувати дизайн. Нормативно-етичний вимір задається принципами медіації. Добровільність і конфіденційність мають бути вбудовані в цифру так само як і в офлайн [150; 176]. Платформи повинні мати приватні діалоги і безпечні зони а антибулінгові політики мають враховувати цифрові ризики.

Коли ми заглиблюємося в цю проблематику то бачимо як технології перестають бути просто набором інструментів і стають своєрідною практичною етикою де діти щодня тренують або повагу або приниження.

Якщо спробувати розкласти цю архітектуру на складники то ми побачимо профілактичні мікровправи і кооперацію які разом із формувальним оцінюванням знижують фонову напругу [24; 93; 109; 185]. Далі йдуть інтервенційні механізми медіації які дають нам чітку процедуру дій у момент кризи [113; 155]. І нарешті це постконфліктні формати рефлексії що закріплюють досвід миру і не дають травмі засісти глибоко [72; 185]. Ми фактично бачимо багатовимірну мережу практик де кожен елемент може

працювати в обидва боки і саме тому нам так потрібна класифікація за цілями і рівнями щоб узгодити педагогіку з логікою профілактики і відновлення.

Профілактичний рівень дуже переконливо підтверджують програми SEL які стабільно покращують клімат про що свідчать метааналізи [190]. О. Матвієнко влучно зазначає що SEL ефективне саме через інтерактивні формати малих груп де відбувається живий контакт [137, с. 77]. С. Литвиненко переводить ефемерну емпатію у видимі класні практики [111] а М. Нетреба показує як прості ігрові вправи мінімізують емоційну ескалацію [144; с.38-47]. Головний урок тут у тому що SEL працює через дрібні регулярні дози наче вітаміни а не через разові свята які швидко забуваються [187].

На інтервенційному рівні ключовими стають відновні практики і тут програми «рівний-рівному» працюють лише тоді коли є чіткий алгоритм і культура конфіденційності [113]. А. Француз і Ю. Марина наголошують на правових засадах медіації без яких вона перетворюється на фарс [211, с. 114]. Р. Новгородський і Д. Пилипенко пропонують етапність сесії що робить її прогнозованою для учасників [146] адже медіація це структурована діяльність а не просто розмова по душам [176, с. 8]. Тому учнів треба вчити конкретним мікротехнікам слухання [182].

Водночас Л. Нежива описує методику навчальних коміксів як безпечного сторітелінгу про конфліктні ситуації, де «герой» шукає ненасильницькі рішення [142, с. 97].

Формувальне оцінювання, якщо його розуміти як інтерактивну комунікацію про прогрес, знімає значну частину конфліктів довкола «оцінок». Як зазначають Я. Кодлюк та Н. Одинцова , рубрики, чек-листи і карти прогресу переводять суперечку з «хто правий» у «що робити далі» [81].

Водночас С. Покрова акцентує «контрольно-оцінювальну самостійність» як усвідомлену здатність говорити про власні помилки без сорому – ключовий антиконфліктний ефект у парній роботі [170].

Медіація однолітків і «кола відновлення» як інституційні практики підтверджуються не лише локальними кейсами, а й міжнародними оглядами.

Систематичні узагальнення І. Литвин,Т. Зорочкіна,О. Коломієць, Т. Демиденко фіксують позитивне ставлення дітей до peer-mediation і зростання готовності застосовувати її в повсякденних конфліктах [109]. Як показують аналітики Каліфорнійського консорціуму PACE, збільшення «експозиції» учнів до відновних практик корелює зі зниженням відсторонень і приростом результатів [187, с. 1-11]. Водночас Є. Дурманенко розкриває, чому медіація працює і проти булінгу: вона соціально «озброює» свідків і легалізує ненасильницькі відповіді [49]. Тому ми можемо вважати, що інтерактивні відновні практики – це «інфраструктура миру» школи, а не «разове гасіння пожеж». На рівні початкової школи це можуть бути короткі кола класу з візуальними «камінчиками слова» та сценаріями примирення [155, с. 4].

Дидактичні ігри та рольові драматизації у молодших класах не лише мотивують, а й структурують обмін репліками та емоціями. Як пише Н. Бібік, гра працює тоді, коли її функції (розподіл ролей, правила, рефлексія) виконуються послідовно [14]. Натомість Т. Дженджеро з І. Горєловою показують, що театралізовані вправи розвивають емпатію й «мову почуттів», яка зменшує ескалації під час непорозумінь [44, с. 151]. Водночас О. Матвієнко та М. Химич демонструють, що SEL-модулі з ігровими вправами найкраще працюють як короткі «вкраплення» на кожному уроці, а не як окремий великий блок [137]. Тому ми можемо вважати, що в початковій школі «малі ігрові цикли» – оптимальний режим: емоційне розігрівання – спільна дія – вербалізація почуттів. Практичний наслідок – тримати ритм і не дозволяти грі «розтікатися» поза навчальною метою [90, с. 118].

Здоров’язбережувальні мікропрактики (рухові паузи, дихання, мікро-mindfulness) – недооцінений «запобіжник» конфліктів у молодших класах. Як пише С. Кондратюк, структуровані мікроперерви знижують перевантаження і вирівнюють емоційний фон групової взаємодії [86]. Натомість І. Саннікова окреслює конгруентність як узгодженість внутрішнього стану та комунікації – ключ до «мирних» реплік у класі [187, с.1-11].

Партнерська педагогіка і «школа–родина–громада» – соціальні контури, без яких більшість технологій втрачає частину ефекту. Як пише Л. Любчак із Н. Комарівською, культура мовлення вчителя є матрицею для дитячих реплік і сімейних практик спілкування [123, с. 63-68]. Натомість В. Жила описує партнерство «учитель–учень–батьки» як умову адаптації першокласників до розмови за правилами [51, с. 57-59]. Водночас В. Панок показує роль психологічної служби у кризовій комунікації та групових тренінгах саморегуляції – критичний компонент постконфліктного відновлення [159, с. 202-209]. Тому ми можемо вважати, що інтерактивні технології – це мережа практик, що простягається поза клас. Практичний висновок – проєктувати для батьків короткі «домашні протоколи» діалогу, синхронізовані з класними вправами [110, с. 346-354].

Проєктно-дослідницькі та STEM/STEAM-мікропроєкти вчать дітей узгоджувати інтереси й розподіляти ресурси – тобто «домовлятися про реальне». Як пише Н. Афанасьєва з О. Лесюк, командні STEAM-квести і мікропроєкти формують у майбутніх учителів інструментарій інтерактивної співпраці, який легко транслюється в 1–4 класи [8]. Натомість В. Волобуєва з колегами наголошують на лабораторних симуляціях і командних завданнях як тренажерах аргументування [32, с.89-112]. Водночас І. Брескіна з О. Шуваловою підкреслюють фундаменталізацію змісту як запобіжник «поверхневої колективності», що часто стає джерелом суперечок [24, с.48-55]. Тому ми можемо вважати, що інтерактивний проєкт – це насамперед «інженерія домовленостей» навколо задач і артефактів. Практичний наслідок – використовувати чек-листи ролей і «канбан-дошки» для дитячих проєктів [47, с. 28-30]

Кіберпростір і цифрова поведінка молодших школярів стають джерелом нових конфліктів, на які школа має відповідати інтерактивними тренінгами. Як пишуть Н. Морзе, Л. Варченко-Троценко, Т. Терлецька, Є. Смирнова-Трибульська, ШІ-асистенти та модератори можуть підтримувати клас-менеджмент і попереджати загострення, якщо вчитель має етичну рамку їх

застосування [140]. Натомість Л. Мафтин описує профілактику кібербулінгу як системну цифрову грамотність і тренування безпечної комунікації [138, с. 389]. Водночас О. Шахрай і С. Васильєва синтезують ризики цифровізації з практиками протидії булінгу, наголошуючи на «зв'язуванні» технічної і педагогічної компетентностей [223]. Тому ми можемо вважати, що цифрові інтерактиви мають таку саму ритуальність і правила, як і офлайн-уроки.

Без перебільшення можна сказати, що підготовка вчителя є вирішальним чинником, що перетворює технології на реальні механізми деескалації. Як зазначає Т. Тертична, емоційна культура вчителя (рефлексія, емпатія, стрес-менеджмент) структурує безпечну взаємодію з молодшими школярами [198].

Нарешті, у контексті війни здатність до мирного врегулювання вимагає поєднання емоційної підтримки, прозорих правил і тренування соціальних навичок у безпечних мікро-ситуаціях. Як зазначає О. Матвієнко щодо тривожності дітей, інтерактиви стають «м'якими контейнерами» для страхів, якщо вчитель задає ритм і ритуали [133]. Натомість О. Коломієць із колегами показують, що тренування резильєнтності через групові й рефлексивні вправи знижує конфліктність навіть у надзвичайних умовах [85, с. 82].Тому ми можемо вважати, що «трикутник миру» для 1–4 класів – це SEL-мікроцикли, відновні процедури та прозорий CSCL-ландшафт.

Аналіз джерел дозволяє запропонувати *авторську класифікація інтерактивних технологій* для формування здатності долати конфлікти:

А. За ціллю використання

- Профілактичні: SEL-мікровправи, кооперативні структури, формувальне оцінювання, здоров'язбережувальні мікропаузи [186; 24; 112; 54].
- Інтервенційні: шкільна медіація однолітків, «кола» і короткі відновні зустрічі [113; 200].
- Постконфліктні (відновні): рефлексивні журнали класу, «дзеркальні» CSCL-підсумки, сімейні «домашні протоколи» [188; 73, с. 24; 31].

Б. За рівнем адресності

- Індивідуальні: дихальні техніки, «я-повідомлення», індивідуальні індикатори прогресу [54; 121].
- Мікрогрупові: TPS/Jigsaw, рольові драматизації, гейміфіковані мікрозавдання [24; 28; 118].
- Класні/шкільні: кола, платформи прозорої комунікації, політики антибулінгу [156; 73; 14].

В. За ступенем технологічності

- Низькотехнологічні: кола, картки ролей, інфографіка-на-папері [156; 174].
- Середньотехнологічні: хмарні дошки/документи, е-журнал, навчальні платформи [21; 73; 125].
- Високотехнологічні: AR/VR-сюжети, серйозні ігри, ШІ-асистенти для модерації [175; 205; 64].

Г. За домінантним механізмом дії

- Емоційно-регуляційні: SEL, арт- і музичні практики, мікромедитації [93; 137; 56].
- Процедурно-правильні: медіація, «кола», критерійні рубрики, CSCL-протоколи [113; 156; 49; 184].
- Когнітивно-структурні: інфографіка, комікси, алгоритмізовані завдання [84; 98; 51].

Д. За ризикованістю теми

- Низький ризик: тренування правил співпраці на нейтральних темах.
- Середній ризик: обговорення чутливих сюжетів у коміксах/AR-симуляторах із підказками.
- Високий ризик: реальні конфлікти в класі – лише під наглядом, через медіацію/кола з чіткими регламентами [153; 188].

У підсумку, інтерактивні технології постають не просто «набором прийомів», а керованим середовищем соціальної взаємодії, яке цілеспрямовано формує в учнів здатність запобігати та долати конфлікти. Їхній ефект зумовлюють механізми спільного конструювання смислу, норм та ролей:

кооперативні структури («джигсоу», «think–pair–share»), регламентовані дискусії, рольові та театралізовані ігри, проєктна діяльність, гейміфіковані модулі, відновні кола й медіація однолітків. Саме завдяки тренуванню перспективозміни, емпатії, аргументації, само- і взаємооцінювання, а також досвіду прийняття рішень у безпечних симуляціях, молодші школярі опановують поведінкові алгоритми мирного врегулювання суперечок. Імерсивні та візуальні інструменти знижують когнітивне перевантаження й роблять правила взаємодії «видимими», а формувальне оцінювання підтримує прозорість очікувань і відповідальність. У підсумку формується не ситуативна реакція на конфлікт, а стійка конфліктна компетентність як сукупність знань, цінностей і навичок співпраці.

Ефективність впровадження визначається трьома групами умов: професійно-методичними; організаційно-політичними; етико-безпечними.

Педагог має володіти фасилітацією, базовою медіацією, конструюванням інтерактивних завдань і прийомами формувального оцінювання; урок – мати чітку архітектоніку «мотивація – активна взаємодія – рефлексія».

На рівні школи необхідні узгоджені політики (правила класу, протоколи відновних практик, алгоритми реагування), партнерство з батьками та мультидисциплінарна взаємодія з психологічною службою. В цифровому сегменті критичними стають диференціація завдань, інклюзивний дизайн, конфіденційність і запобігання техностресу; будь-який інструмент має слугувати цілям безпеки й комунікації, а не заміщувати їх. Моніторинг результатів здійснюється за поєднаними індикаторами: клімат класу, участь, саморегуляція, емпатія, частота й інтенсивність конфліктів, навчальні поступи. За таких умов інтерактивні технології переходять із «разових активностей» у системну культуру діалогу.

Висновки до першого розділу

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури вказав на актуальність обраної проблеми дослідження щодо формування у молодших школярів здатності розв’язувати конфлікти як наскрізної соціальної навички. Нами з’ясовано, що питання сутності та природи виникнення конфліктів, способів їх розв’язання цікавило науковців та практиків давно. Цю проблему вивчали і філософи (Анаксимандр, Ф. Аквінський, Аристотель, Ф. Бекон, Платон, Т.Гоббс), і психологи (Н. Гришина, К. Левін, А. Маслоу, В. Мерлін, Л. Фестінгер, З. Фрейд), і педагоги (Н. Волкова, А. Гірник, І. Глазкова, О. Єфимова, А. Капська, Л. Кондрашова, А. Лукашенко, М. Мосьпан, М. Поташник, Л. Рувінський, І. Синиця, О. Степаненко, тощо). На межі різних наук сформувалася окрема наука – конфліктологія, як наука про конфлікт, про його розвиток, протікання та наслідки (І. Ващенко, О. Волинець, С. Волощук, Гетьманчук, А. Гірник, Л. Гуменюк, Л. Ємельяненко, Т. Ішмуратов, В. Котигоренко, Г. Ложкіна, Г. Луцишин, М. Пірен, К. Томас та ін.).

Педагогічна конфліктологія досліджує природу конфліктів у освітньому середовищі. Зважаючи на велику кількість учасників, науковці виділяють в освітньому процес різні типи конфліктів: «вчитель-учень/учні», «вчитель-батьки», «вчитель-адміністрація», «учень-учень», «батьки-адміністрація», «учень-батьки» тощо. У рамках нашого дослідження ми звертаємо увагу на конфлікти, де учні є безпосередніми учасниками. У Державному стандарті початкової освіти (2018) вказано, що здатність діяти в конфліктних ситуаціях є складовою соціальної компетентності особистості. Про важливість її формування в учнів констатують педагоги-практики (Л. Карамушка, Т. Танько, О. Кучеренко, С. Сільмейстр, Л. Паращенко, О. Микитенко). Таким чином, здатність розв'язувати конфлікти — це інтегрована навичка ефективно управляти та вирішувати суперечності між сторонами з різними інтересами чи точками зору.

Сучасні зарубіжні та українські вчителі шукають оптимальні способи та технології формування у молодших школярів здатності розв’язувати

конфлікти. Серед них – ігрові технології, технології розвитку критичного мислення, способи розвитку емоційного інтелекту, арт-терапевтичні технології, інтерактивні технології тощо. Вважаємо, що саме інтерактивні технології мають значний потенціал у навчанні учнів розв'язувати конфлікти, оскільки дозволяють моделювати реальні ситуації, забезпечують зворотний зв'язок та сприяють розвитку соціальних та емоційних навичок. Причому вчитель може обирати зручний формат використання інтерактивних технологій для очного, дистанційного чи змішаного формату навчання учнів. Інтерактивні технології забезпечують захоплюючий, практичний та індивідуалізований підхід до навчання, сприяючи розвитку в учнів важливих соціальних та емоційних навичок поведінки у конфліктах.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗДАТНОСТІ ДОЛАТИ КОНФЛІКТИ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Структура, критерії та показники сформованості здатності молодших школярів долати конфлікти

Аналіз нормативно-правових документів і науково-педагогічних джерел засвідчив, що дефініція «здатність особистості долати конфлікти» характеризується широким спектром тлумачень. Зокрема, у «Державному стандарті початкової загальної освіти» вона визначається як уміння особистості ефективно взаємодіяти з різними партнерами в групі або команді, виконувати різноманітні ролі та функції в колективі, продуктивно співпрацювати та результативно розв’язувати суперечності й конфліктні ситуації [52].

І. Шахрай розглядає здатність долати конфлікти як систему складних соціальних умінь і навичок поведінки в умовах конфлікту, що охоплює різноманітні моделі реагування в типових життєвих ситуаціях і забезпечує можливість адаптації особистості шляхом прийняття обґрунтованих рішень та вибору конструктивних стратегій взаємодії [223].

На думку Н. Білик, це складна сукупність знань, умінь і практичних дій, спрямованих на своєчасне розпізнавання, аналіз і розв’язання конфліктів відповідно до соціального контексту, що забезпечує самореалізацію особистості в конфліктній ситуації без втрати власної гідності та збереження поваги до опонента [15].

Н. Остренко. трактує здатність долати конфлікти як відкритість до конструктивного діалогу, сформованість навичок мирного врегулювання суперечностей, готовність приймати різні позиції та точки зору, прагнення до

пошуку компромісних рішень і толерантне ставлення до інших учасників взаємодії [153, с.341-344].

Т. Довга, Т. Прибора підкреслює інтегративний характер цього феномена, розглядаючи його як цілісну особистісну якість, що охоплює емоційні, мотиваційні та характерологічні компоненти і проявляється у здатності до конструктивного розв'язання конфліктів, саморегуляції емоційних станів у напружених ситуаціях та гуманістичній спрямованості поведінки [45, с.39-44]. У більш широкому методологічному вимірі критерії, показники та рівні сформованості здатності долати конфлікти виконують роль «перекладача» між ціннісними деклараціями та реальною педагогічною практикою. Без такого «перекладу» компетентність залишається радше нормативним ідеалом, ніж керованою ціллю навчання, оскільки вчитель не має інструментів, щоб побачити її прояви в конкретних діях дітей [55]. Саме тому сучасні SEL-та медіаційні моделі наполягають на поєднанні описових профілів розвитку з чітко артикульованими індикаторами, які легко впізнати в учнівській поведінці [181; 185]. Критерії задають «осьові лінії» компетентності, показники – її «координати» у щоденних ситуаціях, а рівні – розташування дитини на умовній шкалі просування. Такий підхід дозволяє уникнути редукції конфліктної компетентності до окремих рис характеру (наприклад, «комунікабельність») і натомість бачити її як поєднання мотивації, знань і практик поведінки [59]. Більше того, операціоналізація через критерії та показники створює можливість для порівняння динаміки різних класів та шкіл, не втрачаючи сенсу компетентнісної рамки [55]. Узгоджено з логікою нашої діагностичної моделі В. Кремень, В. Биков та колеги наголошують на «визначення показників для оцінювання стану дослідницької інфраструктури закладів вищої освіти та наукових установ» [100, с.1-49].

Питання є надзвичайно важливим і своєчасним, але побудова критеріїв потребує балансу між концептуальною повнотою та практичною застосовністю. Надто деталізовані критерії перетворюють діагностику на громіздку процедуру, яку вчитель фізично не може регулярно застосовувати,

особливо в початкових класах [55]. Натомість надмірно загальні критерії («уміння мирно спілкуватися») не дають достатньо інформації про те, над чим саме працювати – мотивацією, знаннями чи конкретними стратегіями поведінки [49]. Саме тому в сучасних підходах до SEL, кооперативного навчання та відновних практик все частіше використовується трикомпонентна рамка: ціннісно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний і діяльнісно-поведінковий критерії [186; 201]. Вона є достатньо узагальненою, щоб охопити соціально-емоційну, когнітивну та поведінкову складові, і водночас достатньо конкретною, щоб будувати діагностичні інструменти для 1–4 класів [55].

Такий «трикутник» добре узгоджується з міжнародними моделями SEL, де окремо виділяються ставлення (attitudes), знання (knowledge) і навички (skills), а також із логікою формувального оцінювання НУШ [187, с. 68-74]. Отже, вибір трьох критеріїв не є довільним, а спирається на узгодження міжнародних і національних рамок.

Поняття показника в цьому контексті має подвійний статус – науковий і педагогічний. З наукового боку показник – це операціоналізований прояв, який дає змогу будувати шкали, підраховувати частоти, аналізувати динаміку [102]. З педагогічного боку показники мають бути «читабельними» для вчителя й дитини: формулюватися мовою зрозумілих дій («слухає, не перебиваючи», «називає свої почуття без образ»), а не абстрактних конструкцій [55, с.293-299]. Тільки тоді вони можуть стати основою для формувального зворотного зв’язку, коли вчитель говорить не «тобі бракує толерантності», а «сьогодні ти тричі дав/дала можливість іншому висловитися» [49, с. 151].

Сукупність показників утворює своєрідну «карту поведінкових маркерів», за якою дитина може відстежувати власний прогрес і розуміти, що саме означає «вчитися мирно вирішувати конфлікти» [187]. Практика показує, що саме такі «приземлені» формулювання підвищують мотивацію учнів до самооцінювання й рефлексії [181]. Тому розробка показників є не лише технічним, а й педагогічно-дидактичним завданням.

Не менш важливим є питання валідності та надійності показників, оскільки мова йде про оцінювання чутливої сфери – конфліктної поведінки дітей. Одновимірні методи (лише спостереження вчителя або лише самооцінювання дитини) неминуче спотворюють картину через ефект суб'єктивності й соціальної бажаності [102]. Саме тому сучасні підходи до оцінювання SEL і відновних практик наполягають на багатоканальному зборі даних: поєднанні спостережних карт учителя, коротких опитувальників для дітей і батьків, аналізу продуктів діяльності (угоди, рефлексивні записи) та мікроситуаційних тестів [188, с.1-9].

Для початкової школи це означає використання піктограмних шкал, соціальних історій, рольових мікросцен, де показники «вшиті» в сюжет і не сприймаються як формальний контроль [55; 71]. Такий дизайн одночасно підвищує валідність (за рахунок різних джерел даних) і прийнятність для дітей, які ще не володіють розгорнутою вербальною рефлексією [66]. Додатковим ресурсом стають цифрові платформи, які автоматично фіксують елементи групової роботи (частоту включень, послідовність кроків), але й тут потрібні етичні запобіжники щодо приватності та недопущення стигматизації [60, с. 22-34].

Здатність особистості долати конфлікти передбачає гармонійне поєднання принциповості й уміння відстоювати власну позицію з толерантністю, готовністю протидіяти небажаному впливу та здатністю результативно діяти в умовах соціальної мінливості. Вона також потребує збалансованості між оптимістичною налаштованістю, що підтримує впевненість у досягненні успіху, і поміркованим песимізмом, який забезпечує критичну самооцінку, виявлення прогалин у знаннях і подальше їх подолання [119, с. 112-116]. Створення відповідних педагогічних умов для розвитку цієї якості у молодших школярів сприяє формуванню соціально успішної особистості.

Л. Коцюрубська трактує здатність дітей молодшого шкільного віку долати конфлікти як інтегративну особистісну характеристику, що охоплює

сукупність знань, умінь і навичок, сформованих у процесі засвоєння навчального змісту та необхідних для моделювання власної поведінки, адекватного сприйняття соціальної реальності й побудови системи взаємин та комунікації з іншими людьми [95, с.12-13]. Таке розуміння співзвучне нашому підходу до трактування сутності досліджуваної проблеми.

О. Павлова розглядає здатність дітей молодшого шкільного віку долати конфлікти як елемент індивідуальної свідомості, що забезпечує конструювання особистістю системи соціальних відносин різних рівнів — від сімейного до суспільного — і виступає сукупністю ресурсів та можливостей, необхідних для досягнення життєвих цілей у соціумі [155, с.82-86].

Аналіз науково-педагогічних джерел дозволив установити, що здатність дітей молодшого шкільного віку долати конфлікти безпосередньо пов’язана з умінням конструктивно діяти в умовах міжособистісної напруги та конфліктної взаємодії.

Вона охоплює вміння орієнтуватися в соціальних нормах і правилах, розуміти функціонування соціальних інститутів, визначати власне місце в системі стосунків, а також проєктувати поведінкові стратегії з урахуванням інтересів і потреб інших людей та різних соціальних груп. Важливою є й готовність до продуктивної взаємодії з однолітками та дорослими: співпраці в групі й команді, виконання різних ролей у колективі, ініціювання спільної діяльності, підтримання та регулювання взаємин.

Ключовим для досліджуваної проблеми є те, що здатність дітей молодшого шкільного віку долати конфлікти передбачає опанування технологій попередження, трансформації та конструктивного розв’язання конфліктів, уміння вести діалог, досягати взаємоприйнятних домовленостей, знаходити компроміс і брати відповідальність за ухвалені рішення та їх виконання. До її змісту також належать спільне визначення цілей, планування й реалізація індивідуальних та колективних дій, зокрема соціальних проєктів. Комунікативний аспект виявляється у здатності визначати мету спілкування,

добирати ефективні стратегії взаємодії залежно від ситуації та здійснювати емоційне налаштування на контакт з іншими [149].

Здатність дітей молодшого шкільного віку долати конфлікти має інтегративний і системний характер, оскільки поєднує низку інших компетентностей та характеризується внутрішньою структурованістю. Саме тому для сучасної педагогічної теорії й практики важливим є розуміння її будови у молодшому шкільному віці, адже це дає змогу цілеспрямовано організовувати освітній процес, спрямований на формування в дітей здатності конструктивно долати конфлікти.

Актуальність проблеми формування здатності молодших школярів долати конфлікти зумовлена тим, що початкова школа є сенситивним періодом соціального розвитку дитини. Із вступом до школи змінюються умови життя, провідна діяльність, розширюється коло спілкування з однолітками, що підвищує імовірність виникнення суперечностей та конфліктних ситуацій і водночас потребує сформованості способів їх конструктивного розв'язання. У цьому контексті соціальна компетентність розглядається як здатність дитини розв'язувати актуальні для її віку проблеми соціальної взаємодії, що мають особистісну значущість та визначають успішність адаптації й подальшого розвитку [44]. Саме в молодшому шкільному віці інтенсивно відбуваються соціалізація й засвоєння норм, правил і цінностей, які становлять підґрунтя для вироблення конструктивних моделей поведінки у конфлікті.

Навчальна діяльність за своєю сутністю характеризується виразною соціально-комунікативною спрямованістю, адже створює умови для колективної роботи учнів, виконання ними різноманітних соціальних ролей і функцій, налагодження взаємодії з іншими, прийняття відповідальності за спільний результат, участі в діалозі та дискусії, висунення і обґрунтованого захисту власних думок, а також урахування позиції співрозмовника. У межах компетентнісного підходу освітній процес передбачає свідоме конструювання навчальних ситуацій, максимально наближених до реального життя, у яких знання застосовуються на практиці. Це сприяє формуванню в молодших

школярів суб'єктного соціального досвіду, зокрема досвіду конструктивної взаємодії та ефективного розв'язання суперечностей.

Зміст поняття «здатність особистості долати конфлікти» докладно висвітлено у дисертаційних дослідженнях учених XXI століття. Більшість наукових праць трактує цю категорію у звуженому аспекті, пов'язуючи її з соціальними особливостями особистості певного вікового періоду та характером провідної діяльності (Н. Бєлоцерковець, М. Докторович, Н. Калініна, Л. Канішевська, Ю. Коротіна, О. Кракаускене, О. Крузе-Брукс та ін.).

Узагальнення сучасних наукових досліджень дає підстави стверджувати, що м'які навички є визначальними для особистісної й професійної успішності. Саме вони дають змогу окреслити узагальнений «профіль» особистості: здатність орієнтуватися в життєвих обставинах, розв'язувати проблемні ситуації, навчатися, регулювати емоційні стани, застосовувати критичне мислення тощо. Таким чином, розвиток м'яких навичок виступає показником продуктивності та перспективності особистості [44]. У контексті досліджуваної теми це набуває особливої ваги, оскільки емоційна саморегуляція, комунікація, співпраця та критичне мислення є базовими передумовами конструктивного подолання конфліктів молодшими школярами.

У сучасному науковому дискурсі проблема формування здатності молодших школярів долати конфлікти набуває особливої актуальності. Узагальнення результатів досліджень дає змогу розглядати її як стратегічний напрям діяльності початкової школи, спрямований на становлення гармонійно розвиненої, соціально компетентної особистості. Оптимальним періодом для започаткування такої роботи є саме молодший шкільний вік, адже він позначає початок системного входження дитини у суспільні відносини. У цей час інтенсивно формуються особистісні новоутворення, що становлять основу соціальної компетентності: мотивація до соціально значущої діяльності, здатність до довільного контролю власної поведінки, розвиток діалогічного мислення, критичність щодо себе та інших, формування адекватної

самооцінки й засвоєння соціальних норм. Водночас спостерігається поступове зміщення орієнтації дитини від домінування авторитету дорослого до активної взаємодії з однолітками, у середовищі яких особливої ваги набувають уміння конструктивної співпраці та мирного врегулювання суперечностей [48].

До критеріїв сформованості здатності молодших школярі долати конфлікти у освітньому процесі відносять: знання про природу конфлікту та способи його вирішення; уміння розпізнавати конфліктні ситуації та аналізувати їх причини; володіння навичками конструктивної комунікації та саморегуляції в конфліктних ситуаціях; здатність обирати адекватні стратегії поведінки (співпраця, компроміс, уникнення тощо); рівень емпатії, толерантності та рефлексії [137, с. 75-84]. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема формування в молодших школярів здатності долати конфлікти розглядається як одна з пріоритетних. Узагальнення наукових досліджень засвідчує, що вона постає важливим стратегічним завданням початкової освіти, спрямованим на розвиток цілісної, соціально зрілої особистості дитини. Найбільш сприятливим періодом для реалізації такої роботи є молодший шкільний вік, оскільки саме тоді відбувається системне входження дитини у сферу суспільних взаємин. У цей період активно формуються ключові особистісні новоутворення, які становлять основу соціальної компетентності: мотивація до суспільно корисної діяльності, уміння довільно регулювати власну поведінку, здатність до діалогічної взаємодії, розвиток самокритичності й критичного ставлення до інших, становлення адекватної самооцінки та засвоєння соціально прийнятних норм поведінки. Одночасно відбувається поступова переорієнтація дитини від переважної залежності від дорослого до більш інтенсивної взаємодії з ровесниками, у середовищі яких особливо актуальними стають навички конструктивної співпраці та ефективного розв’язання суперечностей [48].

Не менш важливим є питання валідності та надійності показників, оскільки мова йде про оцінювання чутливої сфери – конфліктної поведінки дітей. Одновимірні методи (лише спостереження вчителя або лише

самооцінювання дитини) неминуче спотворюють картину через ефект суб'єктивності й соціальної бажаності [105,с. 32-34].

Світові моделі SEL та медіації пропонують різні набори показників, але в основі лежить спільна логіка: відстежувати не лише відсутність проблемної поведінки, а й активну просоціальну практику. У SEL-контексті це проявляється у вимірюванні емпатії, відповідальності, готовності до співпраці, здатності визнавати власні помилки й вибачатися [192, с.124-129].

Медіаційні рамки додають показники процесуальної грамотності: чи вміє дитина формулювати «я-повідомлення», послідовно проходити етапи слухання й пошуку рішень, доводити угоду до виконання [176]. CSCL-підходи фокусуються на маркерах групової взаємодії – взаємодопомозі, розподіленні ролей, якості аргументації, здатності погоджувати спільні висновки [184, с. 166-170].

Специфіка молодшого шкільного віку накладає істотні обмеження на форму подачі критеріїв і показників. Діти 6–10 років мислять переважно конкретно-операційно, їм важко працювати з абстрактними описами на кшталт «ти став більш емпатійним»; натомість вони добре розуміють візуальні й сюжетні образи («ти тепер частіше запитуєш, як почувається інший») [71, с. 54-59]. Це вимагає трансляції кожного показника у візуальні алгоритми («світлофор емоцій», «сходинки діалогу»), соціальні історії та AR-картки, де правильні й неправильні способи поведінки показуються в безпечних симуляціях [210, с. 404-413].

Окремий вимір стосується співвідношення індивідуальних і групових рівнів аналізу. З одного боку, ціллю є підтримка кожної дитини в її особистій траєкторії формування здатності долати конфлікти; з іншого – конфліктна динаміка завжди має груповий вимір і залежить від класного клімату [68, с. 1-6]. Тому та сама система критеріїв і показників використовується і для побудови індивідуального профілю, і для аналізу «профілю класу» – середніх значень та розкиду показників [55, с.293-299]. Це дозволяє виявити, де саме «протікає» система: наприклад, окремі діти мають високий когнітивний рівень,

але низький мотиваційний, тоді як у класі загалом спостерігається слабкість поведінкових показників у групових завданнях [185]. У такій ситуації акценти інтервенцій розподіляються: з частиною дітей працюють на рівні установок, а на рівні класу – посилюють правила взаємодії та кооперативні практики [201].

Рівні сформованості здатності долати конфлікти, у свою чергу, не зводяться до суто «шкальної» функції. Вони виконують роль дороговказів для планування навчальних модулів і моніторингу ефективності інтервенцій [55]. Якщо, наприклад, за мотиваційно-ціннісним критерієм більшість учнів демонструє низький рівень (переважно зовнішня мотивація, ворожі атрибуції), логічно планувати цикл SEL-занять із фокусом на розвиток емпатії, децентрації та навичок позитивного переосмислення ситуацій [187;с 68-74]. Якщо ж «просідає» когнітивний критерій, доцільно посилити роботу з візуальними алгоритмами врегулювання, мовою «я-повідомлень», розумінням процедур медіації та шкільних правил [62, с. 1-16]. Низький поведінковий рівень сигналізує про потребу інтенсифікувати кооперативні структури, тренування саморегуляції, рольові мікросцени й регулярні відновні кола [201]. Таким чином, рівні не є «ярликами» для дітей, а інструментом педагогічного планування і рефлексії.

Нарешті, важливо підкреслити, що модель «критерії – показники – рівні» має розвивальний, а не каральний характер. Її завдання – не зафіксувати «неспроможність» дитини, а показати траєкторію, по якій вона може рухатися, і ресурси, які для цього потрібні [186, с.531-535]. Саме тому результати діагностики мають комунікуватися мовою дескрипторів («що вже вмієш» і «над чим будемо працювати»), а не мовою дефіцитів («що у тебе не виходить») [55]. Важливо також уникати прямого перенесення оцінок конфліктної компетентності в систему підсумкового оцінювання з предметів, щоб не породжувати додаткову тривожність і конфлікти з батьками [72, с.33-38].

Натомість доцільно використовувати ці дані для внутрішнього педагогічного планування, класних рад, обговорення з психологічною службою та батьківських зустрічей у форматі «спільного пошуку рішень» [60,

с.22-34]. У такому випадку діагностична модель стає частиною культури ненасильницької комунікації, а не ще одним механізмом тиску.

Якщо підсумувати, розгорнута система критеріїв, показників та рівнів сформованості здатності долати конфлікти у початковій школі дозволяє:

а) чітко описати зміст компетентності;

б) виміряти її прояви різними методами;

в) спроектувати цілеспрямовані інтервенції;

г) відстежувати динаміку на рівні учня, класу й школи [55; 102].

Під критеріями доцільно розуміти узагальнені виміри, що віддзеркалюють ключові сторони компетентності. Практика вирізняє щонайменше чотири блоки критеріїв, а саме: ціннісно-мотиваційний; когнітивний; процедурно-поведінковий; рефлексивний та оцінний.

Перший виявляє установки щодо гідності і справедливості та готовність до діалогу. Другий охоплює знання про типи конфліктів, фази загострення і методи медіації. Третій фіксує навички комунікації, моделі саморегуляції та вибір стратегій взаємодії. Четвертий показує здатність до самооцінювання, аналізу наслідків і корекції власної поведінки.

Показники конкретизують критерії через спостережувані та вимірювані прояви. До якісних належать мовленнєві патерни, характер аргументації, стиль слухання та рівень емпатії. До кількісних належать частота ескалацій, тривалість розв’язання, частка взаємоприйнятних рішень і стабільність досягнутих домовленостей. Валідна діагностика спирається на поєднання самооцінювання, зовнішнього спостереження, аналізу продуктів взаємодії та моделювання ситуацій. Узгоджені пороги для рівнів дозволяють інтерпретувати дані як індивідуально, так і на рівні групи та інституції.

Порівняльні огляди проєктують на молодшу школу також світові підходи – соціально-емоційне навчання (SEL), відновні практики/медіацію, кооперативне навчання й гейміфікацію, що разом формують «екосистему» мирного врегулювання суперечок [181; 201; 208]. Метааналітичні дані щодо SEL демонструють стійкі покращення соціальної поведінки, емоційної

саморегуляції та клімату класу, які прямо корелюють зі зменшенням конфліктності у взаємодії однолітків [186]. Відновні підходи, включно з медіацією ровесників, посилюють відповідальність і здатність домовлятися, зміщуючи акцент із покарання на відновлення стосунків [176; 194]. Ігрові технології в освітньому процесі виконують роль безпечних «тренажерів» соціальних ситуацій, де діти апробують стратегії асертивної комунікації без ризику стигматизації [175, с. 8]. Усі ці лінії сходяться на потребі валідних критеріїв, індикаторів і рівневих шкал, які відбивають реальну динаміку мотивації, знань і поведінки в початкових класах [102].

Порівнюючи підходи, бачимо, що рамка SEL оперує ціннісними диспозиціями (емпатія, відповідальність, співпраця), тоді як практика медіації фокусується на процедурній грамотності врегулювання (етапи слухання, формулювання потреб, пошук взаємоприйнятних рішень) [190, с.102-110]. Кооперативне навчання (CSCL) додає процесні маркери спільної діяльності: рівномірність участі, якість аргументації, взаємний контроль і допомога, що статистично покращують як навчальні, так і соціальні результати [184, с. 166-170].

Враховуючи зазначене вище є підстави стверджувати, що у кооперативних структурах значущим індикатором є просоціальна мотивація взаємодії – коли дитина прагне не лише «виграти», а й підтримати партнера і загальний результат групи [194].

Усі ці позиції у початковій школі доцільно зводити в єдиний мотиваційно-ціннісний критерій, який фіксує «навіщо» дитина погоджується співпрацювати і «що» вона вважає прийнятним у взаємодії.

Інформаційно-когнітивна складова у світовій і вітчизняній літературі описує знання про емоції, правила шкільної взаємодії, етапи розв’язання суперечок, базові правові аспекти захисту прав дитини та безпеку цифрової поведінки [71, с.54-59]. Діти 6–10 років можуть надійно засвоювати прості алгоритми: «зупинись – подихай – назви почуття – сформулюй потребу – запропонуй рішення – перевір задоволення сторін», якщо ці кроки інтегровані

у вправи SEL і класний менеджмент [186]. Важливим когнітивним індикатором є уміння розпізнавати емоційні стани у себе й інших.

Разом з тим, не можна оминути увагою те, що для українського контексту релевантні знання про шкільні служби медіації «рівний-рівному» та правила звернення до них, а також елементи громадянської грамотності (повага до гідності, недискримінація) [85, с.79-85].

Діяльнісно-поведінковий критерій оцінює, чи транслюються цінності й знання у стабільні дії: емпатичне слухання, асертивні висловлювання без звинувачень, звернення по допомогу до медіатора, дотримання правил групи, послідовне використання технік саморегуляції [73, с. 25-30].

Враховуючи зазначене вище, метааналізи CSCL фіксують маркери ефективної взаємодії – взаємні підказки, запитання уточнення, «перефразування для перевірки розуміння», розподілене лідерство – що зменшують конфліктність і підвищують якість виконання завдань [192]. У програмах антибулінгу ключовими поведінковими індикаторами є готовність свідків втручатися безпечно, уміння запустити процедуру допомоги та здатність завершити конфлікт відновною угодою [213, с. 108-113].

На рівні класу поведінкова зрілість проявляється у дотриманні домовлених норм спілкування з дорослими й однолітками, стабільності самоконтролю та наявності рефлексивних практик (щоденники емоцій/домовленостей) [63]. Для молодших школярів доцільно фіксувати не лише «відсутність проблемної поведінки», а й позитивну частоту/якість просоціальних дій як головний маркер сформованості здатності долати конфлікти [194].

Переходимо до операціоналізації трьох критеріїв у показники. Для мотиваційно-ціннісного критерію пропонуємо: а) виражена установка на ненасильницьке спілкування і відторгнення образ/принижень; б) позитивна атрибуція намірів однолітків (менше «ворожих інтерпретацій»); в) емпатійна чутливість і готовність відновлювати стосунки; г) внутрішня мотивація співпрацювати та дотримуватися правил групи [173].

Додаємо показник довіри до процедур медіації/відновлення як готовності звертатися по допомогу й проходити кроки примирення [194, с. 56-61].

Показники мають фіксуватися через спостережні карти, короткі опитувальники для дітей і батьків, а також через портфоліо класних угод/рефлексій [55]. Усе це разом дає валідну картину «навіщо і як» дитина хоче долати суперечки, а не загострювати їх [59].

Для інформаційно-когнітивного критерію окреслюємо такі показники: а) знання базових емоцій і мовних конструкцій «я-повідомлень»; б) розуміння простого алгоритму врегулювання; в) уявлення про роль медіатора/учасників, добровільність і конфіденційність; г) знання правил безпечної взаємодії онлайн/офлайн і шкільних норм [77].

Окремо виділяємо розуміння формувального оцінювання та вміння читати критерії, бо саме це знижує конфлікти щодо «справедливості оцінки» [49, с. 149]. Показники фіксуються через короткі ситуаційні тести/картки, рольові мікросценарії на уроці та міні-опитування з підказками-піктограмами, адаптованими для 1–4 класів [55, с. 293-299]. Сукупність цих знань утворює «когнітивний інструментарій» дитини для цивілізованого розв’язання суперечок [185].

Для діяльнісно-поведінкового критерію пропонуємо: а) частота й якість активного слухання (перефразування, уточнення без перебивань); б) частота асертивних, а не агресивних/пасивних висловлювань; в) вміння ініціювати звернення до медіатора/вчителя; г) дотримання правил групи та завершення конфлікту спільною домовленістю [72, с. 33-38].

Додаємо показники саморегуляції: дихальні/рухові мікропаузи, «світлофор емоцій», «паузи на подумати», що зменшують імпульсивні реакції [53]. У кооперативних завданнях фіксуємо взаємодопомогу, справедливий розподіл завдань і коректну реакцію на помилки партнера [194]. У програмах антибулінгу й медіації – безпечні дії свідків і проходження «кроків примирення» до спільного підсумку [212, с. 60-67]. Для молодших школярів

корисно підраховувати не лише інциденти, а й «позитивні кейси» – скільки разів дитина запропонувала компроміс або перепитала почуття однокласника [186]. Таке позитивне підсилення відповідає віковій потребі в швидкому, зрозумілому зворотному зв’язку [208].

Порівняймо конкретизації показників у різних підходах. SEL детальніше прописує емоційну лексику та рефлексивні практики (щоденники, «кола вражень»), тому сильніше «живить» мотиваційно-ціннісний і когнітивний критерії [191, с. 84-94]. Відновні практики найкраще описують процедурні ролі та кроки, отже, добре «прошивають» когнітивні та поведінкові показники (уміння вислухати, узгодити, відновити) [201]. Кооперативне навчання вводить чіткі правила групової роботи, забезпечуючи вимірюваність участі, взаємоконтролю і доброзичливої аргументації [186, с. 531-535].

На рівні інструментарію доцільно комбінувати: карти спостереження вчителя, короткі учнівські само- й взаємооцінювання (піктограмні шкали), батьківські опитувальники та аналіз продуктів діяльності (угоди класу, чек-листи, щоденники емоцій) [110, с. 346-356]. Додати варто «ситуаційні мікросимуляції» – 2–3-хвилинні рольові сцени з подальшим обговоренням, де кодуються поведінкові індикатори [107, с. 145-150]. Для групових завдань працюють прості рубрики CSCL: участь, співпраця, повага до правил, якісне пояснення [184, с. 166-170]. Антибулінгові компоненти перевіряються через запитники залучення та готовності свідків до безпечного втручання [213, с. 108-113]. Після медіацій – короткі пост-угоди з відміткою про виконання, що фіксують завершення конфлікту й навички відповідальності [113, с.53-69]. Такий змішаний дизайн забезпечує валідність і прийнятність для молодшого віку [183].

Рівневі шкали повинні бути інтуїтивними й однаково читаними дітьми, батьками та педагогами. Практика НУШ радить три рівні – низький, середній, високий – із чіткими дескрипторами на мові дії («що робить дитина?»), а не лише рис [55, с.293-299]. У мотиваційно-ціннісному вимірі «низький» означає переважно зовнішню або ситуативну мотивацію співпраці, схильність до

ворожих атрибуцій і толерування образ, «середній» – інструментальну готовність домовлятися за підтримки дорослого, «високий» – внутрішню мотивацію до мирного вирішення та послідовне дотримання норм [92]. У когнітивному – «низький» це фрагментарні знання (плутає етапи, емоції), «середній» – відтворює базовий алгоритм із підказками, «високий» – самостійно застосовує мовні/процедурні інструменти у нових ситуаціях [105, с. 32-34]. У поведінковому – «низький» характеризується імпульсивністю та порушенням правил, «середній» – епізодичним використанням технік і «я-повідомлень» за нагадування, «високий» – стабільною практикою активного слухання, асертивності та завершенням конфліктів угодою [157, с. 44-51]. Такі дескриптори легко вбудовуються у рубрики формувального оцінювання та щотижневі рефлексії класу [170, с. 161-165].

Запропонована шкала може мати наступні показники: кожен показник оцінюється 0–2 бали (0 – не проявляється/помилковий, 1 – проявляється з підтримкою, 2 – стабільно самостійно), із подальшим підсумком у межах критерію. Узагальнений рівень за критерієм: низький – 0–40% максимальної суми, середній – 41–70%, високий – 71–100% (порогові значення можна адаптувати до класу).

Для уникнення «змішування» мотивації та знань, підрахунок ведеться окремо за кожним критерієм, а потім формують профіль і план підтримки [170, с. 161-165]. Портфоліо доказів (угоди, чек-листи, мікро-відео рольових вправ, відмітки про виконання пост-угод) зміцнює довіру між учасниками та робить оцінювання прозорим [62]. Рекомендовано повторну діагностику раз на чверть, щоб бачити динаміку й підлаштовувати педагогічну підтримку. Такий цикл відповідає логіці формувального оцінювання і практикам SEL/медіації.

SEL краще впливає на емоційно-ціннісні та рефлексивні компоненти, медіація/відновні практики – процедурно-поведінкові, CSCL – процесну взаємодію – мотиваційну складову та дисципліну дій [29; 137; 162; 172]. Українські цифрові рішення (е-журнал, платформи спільної роботи) створюють прозоре тло, де конфлікти легше попереджати, а не «гасити» [115].

Саме комбінування цих підходів дає найбільший ефект у початковій школі, де короткі й наочні цикли навчання поєднуються з чіткими правилами та миттєвим зворотним зв'язком [92]. В умовах війни й підвищеного стресу акцент зміщується до практик саморегуляції, психологічної безпеки й відновлення довіри, що відбивається у збагаченні показників відповідними маркерами [85; 86]. Водночас, для дітей 6–10 років необхідна сильна підтримка дорослого-фасилітатора, який перекладає абстрактні норми у зрозумілі щоденні дії [93]. Рівневі шкали мають «говорити мовою практик», а не лише рис характеру [49, с. 151].

Пропонуємо наступну конкретизацію критеріїв**:** ***мотиваційно-ціннісний критерій***: внутрішня мотивація до співпраці (радість від спільного розв'язання, а не лише «балів»); просоціальні атрибуції (припущення добрих намірів); емпатійна чутливість і готовність відновлювати стосунки; довіра до відновних процедур; етична цифрова поведінка (приватність, доброзичливість) [137; 141; 172]. ***Інформаційно-когнітивний критерій***: розпізнавання базових емоцій; володіння «я-повідомленнями»; знання алгоритму врегулювання; розуміння ролей у медіації; володіння правилами безпечної взаємодії [60; 92; 162]. ***Діяльнісно-поведінковий критерій*****:** активне слухання; асертивні висловлювання; застосування саморегуляції; ініціювання допомоги/медіації; завершення конфлікту угодою; просоціальні дії у групових завданнях [31; 157; 149]. Для кожного показника – шкала 0–2 бали із прикладами поведінки.

Рівні сформованості*:*

✓ *Низький рівень*: мотивація зовнішня або ситуативна; часті ворожі атрибуції; емоції/етапи плутає; «Я-повідомлення» майже не використовує; діє імпульсивно; рідко завершує конфлікт домовленістю; потребує постійних підказок [55; 63].

✓ *Середній рівень*: інструментальна мотивація; уміє назвати емоцію і відтворити базовий алгоритм за опорою; здатний сформулювати «я-повідомлення» у типових ситуаціях; дотримується правил з нагадування; може

ініціювати звернення до медіатора; завершення конфлікту часто потребує фасилітації [92; 105, с. 32–34].

✓ *Високий рівень*: внутрішня мотивація до мирного врегулювання; стабільна емпатія; самостійне застосування алгоритму і мовних конструкцій; регулярне активне слухання; саморегуляція в стресі; ініціює й доводить відновну угоду до виконання; демонструє просоціальні дії й допомагає іншим [137; 157]. У цифровій взаємодії – повага до приватності, коректний тон, запобігання онлайн-ескалаціям [141].

Щодо *зважування і профілювання, то* для молодшого віку пропонуємо рівні ваги критеріїв (1:1:1), але за потреби клас/школа може підвищити вагу поведінкового блоку на 10–20% у періоди адаптації (1:1:1,2) [18; 170]. Профіль учня подається як «теплова карта» показників із виділенням сильних сторін і зон зростання; план підтримки має включати конкретні вправи SEL, ролі у групових завданнях, мікротренування «Я-повідомлень» і сценарії звернення до медіатора [137; 149; 162]. Класний рівень фіксується як середнє по показниках; «ризикові» індикатори запускають профілактичні кола/міні-уроки [109; 177]. Раз на чверть – ре-діагностика, порівняння динаміки й корекція інтервенцій [18; 170]. Публічна частина результатів комунікується з батьками через е-журнал у форматі дескрипторів, а не «оцінок», щоб уникати стигматизації [115, с. 22]. Це підсилює довіру і спільну відповідальність за клімат класу [137, с. 78; 172].

Ми виділяємо мотиваційно-ціннісний блок який відповідає на глибинне питання навіщо я взагалі обираю мирні стратегії поруч із ним розташовуємо інформаційно-когнітивний де зібрано все що я знаю про конфлікт і процедури його врегулювання а замикає цю конструкцію діяльнісно-поведінковий вимір який фіксує що я реально роблю у момент взаємодії. Така трійка дозволяє нам не плутати декларативні установки зі справжніми знаннями а знання з реальною поведінкою і дає чітку траєкторію розвитку.

Коли ми занурюємося у другий шар показників то в мотиваційно-ціннісному критерії ми шукаємо передусім внутрішню мотивацію до співпраці

та доброзичливі атрибуції коли дитина не схильна автоматично приписувати іншим злі наміри а також емпатійність і сформовану етичну цифрову поведінку. В інформаційно-когнітивному полі нас цікавлять конкретні маркери такі як розпізнавання емоцій володіння технікою я-повідомлення знання простого алгоритму врегулювання та розуміння ролей у медіації. А от у діяльнісно-поведінковому вимірі все стає видимим через активне слухання асертивні висловлювання реальне застосування саморегуляції та здатність ініціювати допомогу чи завершити конфлікт угодою.

Третій шар рівнів сформованості вибудовується як еволюційна драбина де низький рівень означає ситуативну мотивацію та імпульсивні дії середній характеризується вмінням діяти за підказкою чи підтримкою дорослого а високий маніфестує стабільну внутрішню мотивацію та самостійне застосування алгоритмів. У практичному аспекті зазначені показники мають цілком конкретні прояви: здатність дитини назвати емоцію та сформулювати «я-повідомлення» за підтримки педагога відповідає середньому рівню когнітивного критерію, тоді як уміння систематично слухати без перебивань і самостійно ініціювати спільне підбиття підсумків свідчить про високий рівень сформованості поведінкового критерію.

Зрештою ця модель критеріїв і рівнів не є застиглим монументом вона жива і виконує не лише функцію дзеркала але й функцію дороговказу задаючи вектор руху від простого знання про конфлікти до витончених процедур саморегуляції.

Таким чином, становлення здатності молодших школярів долати конфлікти зумовлюється впливом широкого спектра чинників — від індивідуально-психологічних особливостей дитини до умов соціального середовища, у якому вона розвивається. Описуючи прояви цієї здатності, педагоги-практики підкреслюють ключовий показник її сформованості — спроможність постійно розширювати власний досвід соціальної поведінки через моделювання, переживання й аналіз різноманітних життєвих ситуацій як у реальному, так і у віртуальному просторі [55]. З огляду на складність такого

процесу особливої ваги набуває чітке розуміння вчителями початкової школи сутності, змістового наповнення та структурних характеристик здатності до подолання конфліктів, що перебуває на стадії формування, а також визначення ефективних напрямів і механізмів її розвитку в умовах освітнього середовища початкової школи.

2.2. Педагогічні умови формування здатності долати конфлікти у молодших школярів на основі інтерактивного навчання

Розвиток сучасної освіти, орієнтований на гуманізацію, підвищення якості освітнього процесу та забезпечення психологічної безпеки учасників освітньої взаємодії, актуалізує проблему формування у молодших школярів здатності конструктивно долати конфлікти. Особливої значущості ця проблема набуває в умовах сучасних соціокультурних трансформацій, цифровізації дитячого середовища, зростання емоційного навантаження та зміни характеру міжособистісної комунікації дітей молодшого шкільного віку.

У контексті реалізації ідей Нової української школи особлива увага приділяється розвитку соціально-емоційної компетентності, культури діалогу, партнерської взаємодії, навичок співпраці та мирного врегулювання суперечностей. Це зумовлює необхідність пошуку ефективних педагогічних підходів і технологій, які не лише забезпечують засвоєння знань, а й створюють умови для практичного формування в учнів здатності взаємодіяти, домовлятися, розуміти позицію іншого та конструктивно вирішувати конфліктні ситуації.

Значний потенціал у цьому процесі мають інтерактивні технології, оскільки вони передбачають активну участь дітей у спільній діяльності, моделювання ситуацій взаємодії, колективне прийняття рішень, розвиток рефлексії та комунікативних умінь. Інтерактивне навчання створює умови для безпосереднього переживання учнями ситуацій співпраці, суперечності,

пошуку компромісу та відповідальності за спільний результат, що сприяє формуванню досвіду конструктивного подолання конфліктів у реальних життєвих ситуаціях.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема формування у молодших школярів здатності долати конфлікти розглядається в межах досліджень педагогіки партнерства, соціально-емоційного навчання, шкільної медіації, інтерактивного та кооперативного навчання. Водночас питання педагогічних умов ефективного використання інтерактивних технологій у цьому процесі висвітлено недостатньо системно, а окремі аспекти потребують подальшого теоретичного обґрунтування та узагальнення.

У межах цього дослідження педагогічні умови формування у молодших школярів здатності долати конфлікти засобами інтерактивних технологій розглядаються як спеціально організовані обставини освітнього середовища, що забезпечують розвиток навичок конструктивної взаємодії, емоційної саморегуляції, діалогічного спілкування, співпраці та мирного розв’язання суперечностей. Важливою умовою ефективності цього процесу є створення безпечного психологічного середовища, у якому дитина має можливість відкрито висловлювати власну думку, набувати досвіду взаємодії та поступово формувати здатність до відповідального й ненасильницького вирішення конфліктів.

Важливою складовою реалізації інтерактивних технологій є роль учителя початкової школи, його професійні завдання та характер педагогічного спілкування з учнями. Особливо значущою є діяльність педагога на підготовчому етапі, оскільки саме вона визначає ефективність подальшої роботи. Учитель має здійснити аналіз особливостей колективу, виявити потенційні конфліктогенні чинники, визначити стратегію взаємодії з учнями та створити безпечне, психологічно комфортне середовище, що стимулює конструктивну комунікацію та формування навичок мирного розв’язання суперечностей.

Не менш важливою є розробка комплексу інтерактивних вправ, ігор і ситуацій, які дають змогу кожному учневі застосувати власний досвід і знання під час аналізу конфліктних ситуацій. Можливість самостійно осмислювати конфлікт і визначати алгоритм його розв'язання сприяє розвитку відповідальності, здатності приймати рішення в умовах невизначеності, уміння аналізувати комунікативні ситуації та обирати конструктивні способи взаємодії. Крім того, робота з такими ситуаціями дозволяє виявити особливості емоційного реагування дітей, типові моделі поведінки та рівень розвитку їхніх комунікативних умінь, що дає змогу більш точно оцінити стан колективу й скоригувати подальшу педагогічну діяльність.

На організаційному етапі особливого значення набуває ретельна підготовка вчителя початкової школи до роботи з формування у молодших школярів здатності конструктивно долати конфлікти засобами інтерактивних технологій. Педагог має розробити детальний план діяльності, дібрати адекватні інтерактивні методи навчання і виховання (рольові ігри, дискусії, мозковий штурм, кейс-метод тощо), а також здійснити обґрунтований розподіл ролей між учасниками. Водночас важливо враховувати, що розвиток учнівського колективу, формування здатності молодших школярів конструктивно вирішувати конфлікти та самостійності значною мірою залежить від надання дітям можливості самостійно обирати стратегії розв'язання конфліктних ситуацій. У такому разі вчитель виконує функції медіатора і фасилітатора, спрямовуючи взаємодію, але не нав'язуючи готових рішень.

Якщо ж у колективі спостерігаються труднощі у взаєминах або недостатній рівень самостійної активності, доцільною є позиція більш активного педагогічного керівництва. У цьому випадку вчитель поступово демонструє зразки конструктивної поведінки, пропонує чіткі алгоритми дій у конфліктних ситуаціях і контролює процес взаємодії. При цьому необхідно уважно враховувати міжособистісні стосунки в групі, діючи обережно, щоб не спровокувати нові суперечності.

Однією з ключових умов ефективності інтерактивної діяльності є оптимальний спосіб формування учнівських груп. Групова робота сприяє розвитку комунікативних умінь, навичок конструктивного розв'язання суперечностей, формуванню толерантності, взаємоповаги та здатності виконувати різні соціальні ролі. Однак поширене уявлення про те, що учні з нижчим рівнем сформованості здатності долати конфлікти автоматично переймають досвід більш соціально зрілих однокласників, не завжди підтверджується практикою. Часто надмірна активність або домінування окремих дітей пригнічує менш упевнених і комунікативно слабших учнів.

З огляду на це педагоги змінюють підходи до групування, формуючи команди з урахуванням рівня розвитку комунікативних умінь і особливостей взаємин, щоб забезпечити психологічно безпечне середовище для відпрацювання конструктивних моделей поведінки. Такий підхід сприяє підвищенню активності учнів, поступовому зростанню їх упевненості, відповідальності за власні дії та розвитку емпатії. Важливо, що відсутність чітко вираженого домінування в групі створює умови для прояву ініціативи, формування навичок медіації, уміння знаходити компроміси, координувати спільну діяльність і досягати мети без застосування деструктивних способів взаємодії.

Центром освітнього процесу стає особистість молодшого школяра з його унікальними здібностями та потребами. Освітній процес має двосторонній характер: вчитель впливає на розвиток дитини, а індивідуальні особливості учня (генетичні здібності, психічні характеристики, пізнавальний інтерес, фізичний розвиток) визначають ефективність навчання. Саме від внутрішніх характеристик дитини залежить вибір форм та методів формування у молодших школярів здатності долати конфлікти у освітньому процесі, що відповідає концепції дитиноцентризму.

Трансформація підходів до формування здатності долати конфлікти зумовлена рядом факторів, досліджених вітчизняними та світовими вченими. Особливу увагу науковці приділяють «теорії поколінь», яка пояснює зміни у

свідомості покоління Z та Альфа. Ці зміни впливають на особливості виникнення та розв'язання конфліктних ситуацій у освітньому просторі, що потребує нових форматів педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку.

Проблематика педагогічної взаємодії та конфліктів у системі «вчитель – учень» розглядалася у працях Р. Безпальчої [10], Н. Гапон [35; 36], І. Ільїної [63], І. Коваля [78], Н. Максимової [127], О. Матвієнко [135; 137], О. Павлової [155], М. Примуша [173], О. Коханко та І. Новосад [92; 93], Р. Новгородського і Д. Пилипенка [146] та інших.

Відхід від традиційних методів необхідний в умовах сучасної цифрової реальності. Технологічний прогрес змінює не лише способи навчання, але й характер конфліктів між учнями. Покоління Z та Альфа живе у комп'ютеризованому просторі, де конфлікти часто виникають і розгортаються у віртуальному середовищі. Один цифровий пристрій надає доступ до інтерактивних програм, симуляцій конфліктних ситуацій, тренажерів емоційного інтелекту та комунікативних навичок, що створює нові можливості для формування здатності долати конфлікти.

Дослідження О. Петрук, підтверджує необхідність адаптації методів роботи з конфліктами до особливостей сучасних дітей:

- Комунікація має бути короткою та структурованою. Завдання з розв'язання конфліктів краще розбивати на послідовні кроки з чіткими алгоритмами дій. Шаблони поведінки у конфліктних ситуаціях не обмежують, а надають відчуття безпеки поколінню Z.
- Покоління Z уникає дискомфорту. Тому навчання молодших школярів і долати конфлікти у освітньому процесі має відбуватися у безпечному, комфортному середовищі через ігрові та інтерактивні методи, що знижують тривожність.
- Сучасні діти орієнтовані на групову взаємодію у віртуальному просторі. Формування навичок долати конфлікти має включати роботу у групах, обмін досвідом, зворотний зв'язок від однолітків [165].

Учні молодшого шкільного віку відрізняються не лише рівнем підготовленості, але й індивідуальними особливостями реагування на конфлікти. Кожна дитина має унікальні психологічні характеристики, які впливають на сприйняття конфліктних ситуацій та вибір стратегій їх подолання. Одні діти мають зоровий тип пам'яті і краще засвоюють візуальні моделі розв'язання конфліктів, інші – слуховий чи кінестетичний. У одних переважає емоційне реагування, у інших – раціональне. Це означає, що формування у молодших школярів здатності долати конфлікти у освітньому процесі потребує різноманітних інтерактивних методів: одним підходять рольові ігри, іншим – медіація, третім – арт-терапевтичні техніки. Ігнорування індивідуальних особливостей призводить до неефективності у формуванні навичок долати конфлікти.

Вчитель виступає як фасилітатор – провідник, який створює безпечний простір для формування у молодших школярів здатності долати конфлікти у освітньому процесі через інтерактивні технології, стимулює рефлексію, організовує групову роботу над розв'язанням конфліктів, підтримує різноманітні стратегії поведінки, надає різносторонній матеріал для аналізу конфліктних ситуацій [172, с. 15]. Важливо, щоб формування індивідуальних навичок долати конфлікти не втрачало суспільного виміру. Педагог повинен мотивувати учнів до конструктивної взаємодії у класному та шкільному колективі, формуючи баланс між індивідуальними потребами та суспільними цінностями співпраці та взаємоповаги.

Отже, трансформації суспільства, поява нових ціннісних орієнтацій і поведінкових моделей молодого покоління зумовлюють необхідність перегляду традиційних педагогічних підходів, зокрема умов формування у молодших школярів здатності конструктивно долати конфлікти. Зміна соціальних реалій безпосередньо впливає на освітнє середовище, що вимагає створення адекватних педагогічних умов, здатних забезпечити ефективний розвиток соціально значущих компетентностей учнів.

У тлумачних джерелах поняття «умова» визначається як необхідна обставина, що уможливлює здійснення певного процесу або сприяє його реалізації. У філософському контексті воно трактується як чинник, від якого залежить існування чи перебіг певного явища, стану або процесу [104; 174]. Таким чином, умови виступають проміжною ланкою між причиною та результатом, забезпечуючи перехід від вихідних передумов до очікуваного наслідку. З огляду на це сучасні молодші школярі потребують нових педагогічних підходів, що сприятимуть формуванню здатності ефективно й мирно вирішувати конфліктні ситуації в освітньому процесі.

Поняття «педагогічні умови» конкретизує загальне трактування умов у сфері освіти та навчання. Так, С. Литвиненко розглядає їх як цілеспрямовано відібрані й сконструйовані елементи змісту освіти, методів навчання та виховання, спрямовані на досягнення визначених дидактичних цілей [111]. О. Малихін та І. Ліпчевська підкреслюють, що це сукупність необхідних заходів педагогічної підтримки, які забезпечують успішність і результативність освітнього процесу [128]. У контексті дослідження формування здатності молодших школярів долати конфлікти засобами інтерактивних технологій педагогічні умови можна визначити як спеціально організоване освітнє середовище, у якому створено можливості для розвитку навичок конструктивної взаємодії та мирного розв’язання суперечностей.

Аналіз наукових праць свідчить, що значний вплив на формування у дітей здатності до подолання конфліктів має індивідуальний стиль педагогічної діяльності вчителя. Зокрема, В. Галузяк та А. Волковська доводять, що стиль педагогічного спілкування визначає не лише ефективність навчально-виховного процесу й особистісний розвиток учнів, а й морально-емоційний стан, професійне самопочуття та самореалізацію самого педагога [33]. Це підтверджує двосторонній характер впливу в системі «учитель — учень» і дозволяє розглядати освітній процес як суб’єкт-суб’єктну взаємодію, що виступає ключовою умовою успішного формування у молодших школярів умінь конструктивного розв’язання конфліктів. Важливим аспектом такої

взаємодії є рівноправність сторін, що обумовлює доцільність використання інтерактивних технологій у руслі педагогіки партнерства.

Проблематика формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі та можливості застосування інтерактивних технологій досліджується широким колом сучасних вітчизняних і зарубіжних учених, серед яких Д. Гоменюк, О. Демченко, Н. Кічук, О. Коханко, І. Куліда, О. Матвієнко, В. Михайлівський, К. Адамс, Б. Мавр, А. Петтерсон, К. Аббот, Т. Нолінська, Б. Мілліс та інші.

Концепція «Нової української школи» акцентує увагу на впровадженні педагогіки партнерства як основи організації освітнього процесу. Аналіз підходів педагогіки співробітництва свідчить про їх відповідність психолого-педагогічним особливостям сучасних дітей. Використання інтерактивних технологій у межах цього підходу не лише відповідає потребам нового покоління, а й безпосередньо сприяє формуванню здатності конструктивно долати конфлікти. Важливою ознакою такого підходу є встановлення рівноправного комунікативного зв’язку між учителем і учнем, що створює безпечне психологічне середовище для відпрацювання моделей поведінки у складних соціальних ситуаціях і розвитку навичок мирного врегулювання суперечностей.

Для молодшого школяра вчитель виступає значущою дорослою особою та моральним орієнтиром у межах освітнього середовища — людиною, якій довіряють і від якої очікують підтримки та захисту. Саме тому педагогічний авторитет є потужним чинником формування первинних навичок конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях. Використання інтерактивних технологій — рольових ігор, моделювання проблемних ситуацій, групової діяльності — створює умови, за яких діти навчаються відкрито виражати власні емоції, уважно слухати інших і знаходити компромісні рішення. Досвід успішної співпраці приносить позитивні емоції обом сторонам взаємодії, що, у свою чергу, підсилює мотивацію до подальшого конструктивного спілкування між учасниками освітнього процесу.

Результати досліджень Данського інституту щастя свідчать, що після базових життєвих потреб другим за значущістю чинником, який впливає на відчуття благополуччя людини, є гармонійні соціальні взаємини [119]. Для дітей молодшого шкільного віку особливо важливими є тривалі позитивні стосунки з ключовим дорослим у навчальному закладі — учителем, адже саме вони значною мірою визначають становлення особистості та формування здатності до конструктивної взаємодії в конфліктних ситуаціях.

Важливо також, що такі взаємини виконують функцію соціального моделювання: діти не лише безпосередньо переймають поведінкові зразки авторитетної особи, а й відтворюють їх у взаємодії з однолітками. Відповідно до теорії соціального навчання Л. Е. Орбан-Лембрик, засвоєння нових моделей поведінки можливе через спостереження без обов'язкового зовнішнього підкріплення [151]. У процесі використання інтерактивних технологій — спільного аналізу конфліктних ситуацій, драматизації, кооперативного навчання — учні спостерігають конструктивні способи розв'язання суперечностей і поступово інтегрують їх у власний поведінковий репертуар. Рівноправні відносини, засновані на взаємній повазі, дотриманні соціальних ролей і позитивній комунікації, а також демонстрація вчителем морально-етичних норм у практичній діяльності сприяють формуванню в молодших школярів здатності вирішувати конфлікти ненасильницькими способами.

Поняття «педагогіка співробітництва», обґрунтоване у працях учених-гуманістів, стало концептуальною основою сучасної гуманістичної освіти [11]. Сформульовані принципи цієї педагогіки нині розглядаються як важливе підґрунтя формування соціально-комунікативних компетентностей учнів, зокрема здатності конструктивно долати конфлікти засобами інтерактивних технологій [79; 172]. Вони відповідають віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку та можуть ефективно реалізовуватися в освітньому процесі початкової школи [165].

Одним із ключових є принцип зміни характеру взаємин на основі позитивної взаємодії. Формування умінь розв'язувати конфлікти починається

саме зі створення емоційно безпечного середовища, у якому дитина переживає успіх і прийняття. Дослідники підкреслюють, що суб'єктивне відчуття благополуччя та позитивні емоції виступають потужнішим мотиватором поведінки, ніж зовнішні матеріальні стимули. Для молодших школярів це особливо значущо, оскільки позитивний досвід взаємодії стимулює готовність до співробітництва та сприяє конструктивному вирішенню суперечностей. Інтерактивні технології, засновані на позитивному підкріпленні, формують у дітей навички співпраці та взаємодопомоги замість конфронтації.

Не менш важливим є *принцип свободи вибору*. Сучасні діти зростають у соціокультурному середовищі, де особистісна автономія та можливість самостійного прийняття рішень мають особливу цінність. Дослідники зазначають, що прагнення до свободи найбільш виразно проявляється у представників покоління Z [165]. Надання учням можливості обирати способи діяльності, ролі в групі або стратегії вирішення проблем сприяє розвитку відповідальності, самостійності та внутрішньої мотивації, що є важливими передумовами конструктивного подолання конфліктів.

Вміння «правильно» обирати в конфліктній ситуації, щоб не порушувати особистісний простір інших і соціальний простір загалом, стає запорукою успішного функціонування у суспільстві. Інтерактивні технології, такі як ситуаційні ігри та групові дискусії, надають дітям можливість практикувати вибір у безпечному середовищі. Надаючи «право вільного вибору» з подальшою аргументацією, ми стимулюємо розвиток критичного мислення та його операцій: аналізу конфлікту, порівняння варіантів вирішення, прогнозування наслідків. Це дозволяє у майбутньому конструктивно вирішувати конфлікти та успішно співпрацювати з іншими.

Принцип навчання без примусу. Будь-які форми тиску або покарання сприймаються дитиною як обмеження особистої свободи й можуть викликати опір або емоційне напруження. Деструктивна критика чи жорстке втручання дорослого в конфліктну ситуацію нерідко провокує у молодших школярів гнів, тривогу, образу, що не сприяє її розв'язанню, а навпаки — поглиблює

протистояння. З огляду на вікові особливості дітей, для яких характерне емоційно забарвлене сприйняття дійсності, застосування примусу є особливо небажаним. Інтерактивні технології дають змогу відмовитися від репресивних педагогічних засобів: у рольових іграх, симуляціях, спільних проєктах учні самостійно доходять висновку про ефективність конструктивних моделей поведінки. Підтримка й позитивне підкріплення з боку дорослого стимулюють бажання опановувати навички мирного врегулювання суперечностей. У молодшому шкільному віці починають формуватися передумови раціонального аналізу ситуацій, тому інтерактивні вправи виступають наочним інструментом розвитку здатності до осмисленого подолання конфліктів.

Принцип складної мети. Сучасні діти, зростаючи в умовах інформаційної насиченості, демонструють готовність до виконання складних і багаторівневих завдань, у тому числі пов’язаних із соціальною взаємодією. Інтерактивні технології дозволяють моделювати широкий спектр конфліктних ситуацій — від побутових непорозумінь до складних міжособистісних протиріч — і відпрацьовувати різні способи їх розв’язання. Подолання труднощів і рух від проблеми до результату стає для дітей внутрішньо мотивуючим процесом, що сприяє розвитку соціальної компетентності. Показовими є й дані досліджень ігрової індустрії, згідно з якими найпопулярнішими серед молоді є жанри з високим рівнем динаміки та складності завдань, де труднощі зростають поступово або мають варіативний характер [92]. Подібний принцип ускладнення може бути продуктивно використаний у педагогічній практиці для формування здатності долати конфлікти, оскільки він передбачає поетапне нарощування складності проблемних ситуацій та розвиток уміння знаходити оптимальні рішення.

Крім того, сучасне покоління схильне до критичного осмислення інформації та прагне отримувати обґрунтовані пояснення, що свідчить про готовність долати складні когнітивні й соціальні завдання. Формування навичок конструктивного подолання конфліктів у молодшому шкільному віці

за допомогою інтерактивних технологій створює підґрунтя для розвитку зрілих моделей міжособистісної взаємодії в майбутньому.

Принцип випередження. Інформатизація суспільства та стрімкий технологічний розвиток відкривають нові можливості для ускладнення змісту освіти та впровадження інноваційних підходів до навчання. Сучасні діти мають практично необмежений доступ до інформації та ресурсів для саморозвитку, що дозволяє підвищувати рівень вимог до їхньої соціальної й комунікативної компетентності. Використання інтерактивних технологій у формуванні здатності долати конфлікти дає змогу випереджати природний досвід дитини, пропонуючи моделі поведінки, які вона ще не зустрічала у реальному житті. Поєднання зацікавленості учнів, створення ситуацій успіху та педагогічне прогнозування позитивного результату сприяють підтриманню пізнавальної мотивації, емоційного залучення та задоволення від процесу навчання конструктивній взаємодії. У підсумку це забезпечує розширення соціального досвіду молодших школярів і підготовку їх до ефективної комунікації в різноманітних життєвих ситуаціях.

Окремо слід підкреслити, що в освітньому процесі закладається перспектива випереджального формування навичок конструктивного розв’язання конфліктів, що в подальшому полегшує засвоєння складніших форм соціальної взаємодії. За даними психофізіологічних досліджень, формування нових нейронних зв’язків є ефективнішим тоді, коли новий досвід інтегрується у вже наявні когнітивні структури [84]. Це означає, що набуття досвіду вирішення конфліктних ситуацій у молодшому шкільному віці, у тому числі опосередкованого через інтерактивні технології, створює основу для подальшого зміцнення відповідних нейронних структур. Такий досвід зберігається на рівні довготривалої пам’яті та може актуалізуватися в подібних життєвих обставинах. Унаслідок цього дитина сприймає нові конфліктні ситуації як знайомі, що оптимізує її реакції та сприяє поступовому розвитку здатності до конструктивного їх подолання.

Особливо доцільним є використання цього принципу саме у молодшому шкільному віці, коли відбувається інтенсивне формування нейронних зв'язків і водночас посилюється семантичне та емоційне сприйняття навколишнього світу. Емоційна насиченість інформації про конфлікти та способи їх розв'язання виступає додатковим чинником її ефективного засвоєння. Це підтверджують результати експериментальних досліджень пам'яті, які показали, що матеріал, пов'язаний із сильними емоційними переживаннями, запам'ятовується значно краще, ніж нейтральний [77]. Отже, інтерактивні технології, що передбачають активну емоційну залученість учнів, створюють сприятливі умови для формування стійких моделей конструктивної поведінки.

Принцип опори. Реалізація цього принципу передбачає використання опорних сигналів — символів, схем, таблиць, алгоритмів дій у конфліктних ситуаціях тощо. Сучасні діти, зокрема представники поколінь Z та Альфа, характеризуються так званим фрагментарним мисленням, що обумовлює кращу здатність до сприйняття компактної, структурованої інформації порівняно з великими текстовими масивами. В умовах надлишкового інформаційного потоку короткі візуалізовані повідомлення, покрокові інструкції та узагальнювальні схеми полегшують концентрацію уваги й запам'ятовування. Тому подання стратегій вирішення конфліктів у стислому наочному форматі сприяє більш ефективному засвоєнню конструктивних моделей поведінки.

Опорні матеріали активізують візуальне мислення та залучають різні когнітивні процеси — аналіз ситуації, синтез можливих рішень, узагальнення та трансформацію інформації. Багаторазове звернення до таких схем у процесі інтерактивної діяльності забезпечує повторну обробку знань і їх поступове перенесення у довготривалу пам'ять, що підвищує готовність учнів застосовувати ці моделі в реальних умовах.

Принцип великих блоків (інтеграції). Зазначений принцип передбачає об'єднання кількох навчальних тем або занять у цілісний змістовий блок, що дає змогу розглядати проблему конфліктів і способів їх подолання комплексно.

Такий підхід забезпечує засвоєння матеріалу з різних позицій — когнітивної, емоційної та поведінкової — і сприяє переходу від знань до практичних умінь їх застосування. Поетапне опрацювання навичок конструктивного розв'язання конфліктів із використанням різноманітних інтерактивних методів створює ефект повторення в нових контекстах, що забезпечує глибше розуміння та внутрішню інтеріоризацію відповідних моделей поведінки. У перспективі це сприяє формуванню стійких способів реагування, які визначатимуть поведінку молодшого школяра в реальних конфліктних ситуаціях.

Інтеграція навчального матеріалу про конфлікти через різні предмети та інтерактивні форми роботи підвищує комплексне сприйняття інформації учнями. Цей прийом активно використовується у сучасній педагогіці для глибшого засвоєння складних соціальних навичок, зокрема здатності долати конфлікти.

Важливо підкреслити, що ідея інтеграції навчального матеріалу дає змогу уникнути одноманітності та шаблонності під час опрацювання тематики конфліктних ситуацій. Це особливо значущо для молодших школярів, які потребують варіативності форм подачі інформації, зміни видів діяльності та емоційно насиченого навчального середовища. Різнопланове представлення матеріалу сприяє підтриманню інтересу, глибшому розумінню проблеми та формуванню здатності застосовувати набуті знання у різних контекстах соціальної взаємодії.

Принцип самоаналізу та рефлексії. Самоаналіз виступає ключовим компонентом розвитку здатності особистості до конструктивного подолання конфліктів. У процесі навчання молодші школярі поступово опановують уміння осмислювати власну поведінку в конфліктних ситуаціях, враховувати думки однокласників і вчителя, співвідносити свої дії з моральними нормами та очікуваннями групи. Така діяльність сприяє розвитку критичного ставлення до власних вчинків і емоцій, формуванню відповідальності за результати взаємодії.

Інтерактивні технології — рольові ігри, групові обговорення, аналіз проблемних ситуацій — створюють умови для систематичної рефлексивної діяльності. Діти вчаться оцінювати свої дії з позиції іншого, усвідомлювати причини виникнення конфлікту та наслідки обраних стратегій поведінки. Це формує передумови для об’єктивного самоаналізу, який є основою конструктивного вирішення суперечностей.

Розвиток рефлексивних умінь сприяє становленню узгоджених форм колективної взаємодії, підвищує здатність до співпраці, взаєморозуміння та толерантності. Водночас він допомагає дитині зберігати внутрішню емоційну рівновагу в ситуаціях напруження, що є важливою умовою психологічного благополуччя та ефективної соціальної адаптації.

Принцип створення безпечного освітнього середовища. Створюючи атмосферу психологічної безпеки та довіри, у якій діти можуть відкрито обговорювати конфлікти, пробувати різні стратегії їх вирішення без страху осуду, вчитель формує сприятливі умови для розвитку соціальних навичок. Використання інтерактивних технологій у безпечному середовищі дозволяє молодшим школярам експериментувати з різними моделями поведінки у конфліктних ситуаціях, що у подальшому буде відігравати важливу роль у їхньому соціальному розвитку.

Зокрема, молодші школярі перебувають у віці активної соціалізації, коли формуються основні моделі взаємодії з однолітками. У цей період діти часто стикаються з конфліктними ситуаціями, але ще не мають достатнього досвіду їх конструктивного вирішення. Створення безпечного освітнього середовища через інтерактивні технології дає можливість учням набути практичного досвіду розв'язання конфліктів під керівництвом педагога, що є однією з основних умов для успішного формування у них відповідної здатності.

Принцип активної взаємодії та співпраці. До сучасних вимог освітнього процесу входять критерії такі як: здатність до співпраці, комунікації та конструктивної взаємодії у групі. Використання інтерактивних технологій (групові проекти, дискусії, рольові ігри, драматизації) створює природні умови

для розвитку здатності долати конфлікти через активну взаємодію учнів. Педагоги та психологи свідчать на користь формування соціальних навичок через практичну діяльність, що підсилює роль принципу активної взаємодії у формуванні у молодших школярів здатності конструктивно вирішувати конфлікти.

Об'єднуючи прояв індивідуальних творчих можливостей дітей у спільну колективну справу через інтерактивні технології, створюємо безпечне середовище для конструктивного вирішення конфліктів. Завдяки цьому діти навчаються опановувати навички діалогу, компромісу та мирного врегулювання суперечностей, формуючи внутрішню здатність до толерантної взаємодії.

Принцип співпраці з батьками у формуванні здатності молодших школярів конструктивно долати конфлікти. Батьки є не лише замовниками освітніх послуг, а й активними учасниками формування у дитини здатності долати конфлікти. Співпрацюючи разом (вчитель - батьки), утворюється єдиний механізм, який формує у дитини конструктивні моделі поведінки в конфліктних ситуаціях. Коли вчитель і батьки діють узгоджено, демонструючи мирні способи вирішення суперечностей, дитина засвоює ці стратегії як природний спосіб взаємодії.

Отже, необхідною умовою для формування у молодших школярів здатності долати конфлікти є залучення батьків до освітнього процесу, що відповідає концепції НУШ. Саме в сімейному колі вперше формуються базові навички вирішення конфліктів. Якщо батьки демонструють конструктивні моделі врегулювання суперечностей, дитина засвоює ці навички як природний спосіб взаємодії. Партнерство між усіма учасниками освітнього процесу є гарантом формування у дітей здатності долати конфлікти мирним шляхом. Коли дитина спостерігає, що батьки та вчитель співпрацюють у навчанні конструктивної взаємодії, у неї формується відчуття безпеки та впевненості у можливості мирного вирішення будь-яких суперечностей.

Під час роботи з інтерактивними технологіями, спрямованими на формування у молодших школярів здатності долати конфлікти, дитині може знадобитись підтримка батьків у рефлексії власних емоцій, аналізі конфліктних ситуацій та пошуку конструктивних рішень.

Використання інтерактивних технологій (рольові ігри, кейс-методи, проєктна діяльність) дозволяє дітям в безпечному середовищі відпрацьовувати навички конструктивної поведінки в конфліктах. Батьки можуть підтримати цей процес, обговорюючи з дитиною різні стратегії вирішення суперечностей та допомагаючи усвідомити власні емоції в конфліктних ситуаціях. Таким чином, у ході формування у молодших школярів здатності долати конфлікти батьки: демонструють конструктивні моделі поведінки; допомагають дитині аналізувати конфліктні ситуації; підтримують у пошуку мирних рішень; створюють безпечне середовище для вираження емоцій; заохочують до діалогу та компромісу. У результаті систематичної роботи з використанням інтерактивних технологій діти опановують навички взаєморозуміння, емпатії, конструктивного діалогу та мирного врегулювання конфліктів. В обов'язки вчителя входить створення безпечного психологічного клімату, де конфлікти сприймаються як природна частина взаємодії та можливість для навчання. Метою діяльності вчителя є формування у дітей впевненості у власній здатності долати суперечності конструктивно, розвиток емоційного інтелекту та навичок мирного врегулювання конфліктів. Атмосфера довіри та взаємоповаги сприяє особистісному розвитку та формуванню у молодших школярів здатності долати конфлікти.

Результатом реалізації педагогіки співробітництва та характерних для неї партнерських відносин між учителем і учнем стає емоційна відкритість і психологічна розкутість учасників освітнього процесу. Відсутність емоційного бар’єра створює умови, за яких педагог може більш точно спостерігати особливості поведінки дітей у конфліктних ситуаціях, їхні емоційні реакції та способи взаємодії з ровесниками. Таке розуміння дає можливість своєчасно виявляти прояви деструктивної поведінки й цілеспрямовано розвивати

здатність дитини до конструктивного розв'язання суперечностей, формуючи важливі соціальні компетентності. За висновками О. Матвієнко та М. Химич, емоційне залучення й безпечний освітній простір є важливими чинниками гармонійного розвитку особистості молодшого школяра [137]. Емоції можуть виступати як ресурсом розв'язання конфліктів, так і фактором їх загострення, тому ключового значення набуває вміння керувати ними й спрямовувати у конструктивне русло, особливо у роботі з молодшими школярами, для яких емоційне сприйняття подій часто переважає над раціональним осмисленням.

Аналіз дидактичних засад педагогіки співробітництва та можливостей інтерактивних технологій свідчить, що провідне місце у формуванні здатності долати конфлікти посідає розвиток емоційної сфери особистості та комунікативних умінь. Сам процес спілкування, побудований на діалогічності й взаємній повазі, уже виступає основою конструктивної взаємодії у ситуаціях суперечностей. Інтерактивні методи навчання сприяють становленню суб'єктної позиції учня, формують здатність до об'єктивного аналізу конфліктних обставин і забезпечують збалансований підхід до їх вирішення. У результаті відбувається розвиток особистості, здатної виробляти індивідуальні стратегії подолання конфліктів із дотриманням морально-етичних норм міжособистісної взаємодії. Повторюваний досвід конструктивної поведінки в умовах позитивних і рівноправних стосунків між учителем та учнями поступово автоматизується, перетворюючись на стійкі навички, закріплені на рівні функціонування нервової системи.

Узагальнення результатів проведеного дослідження дає підстави стверджувати, що ефективність формування у молодших школярів здатності долати конфлікти значною мірою залежить від урахування особливостей конкретного учнівського колективу, створення ситуацій вибору під час моделювання конфліктних обставин засобами інтерактивних технологій, а також доцільного поєднання різних форм групової роботи. Комплексна реалізація зазначених чинників забезпечує підвищення результативності цього процесу та сприяє розвитку соціально зрілої особистості молодшого школяра.

Для формування у молодших школярів здатності долати конфлікти засобами інтерактивних технологій повинні бути дотримані наступні педагогічні умови:

***1. Створення безпечного соціально-педагогічного середовища*:** встановлення чітких правил взаємодії в класі, які забезпечують повагу до думки кожного; створення атмосфери довіри, де учні не бояться висловлювати свої емоції та переживання; проведення регулярних класних зустрічей для обговорення проблемних ситуацій; використання техніки активного слухання та емпатійної підтримки.

2. Формування суб'єкт-суб'єктних стосунків через педагогіку співробітництва: розвиток емоційної розкутості через відсутність емоційного бар'єру між учителем та учнями; створення позитивних, рівноправних стосунків між вчителем та учнями; застосування діалогічних форм взаємодії на уроках; надання учням права голосу в прийнятті рішень щодо організації навчального процесу; надання можливості учням проявляти ініціативу у пошуку шляхів вирішення конфліктів; залучення батьків через спільні інтерактивні заходи та тренінги.

3. *Цілеспрямоване моделювання конфліктних ситуацій:* використання рольових ігор для програвання типових конфліктних ситуацій; застосування кейс-методів з аналізом реальних конфліктів; створення симуляцій різного рівня складності для поступового розвитку навичок; забезпечення ситуацій вибору при моделюванні конфліктів; систематичне тренування навичок упродовж тривалого часу для їх закріплення на фізіологічному рівні; урахування особливостей конкретного учнівського колективу.

4. *Стимулювання рефлексивної діяльності:* ретельний аналіз особливостей поведінки дітей у конфліктних ситуаціях, їх емоційних реакцій; проведення індивідуальних та групових обговорень після розв'язання конфліктів; використання прийомів самоаналізу та самооцінки поведінки в конфлікті; ведення рефлексивних щоденників або портфоліо; організація

зворотного зв'язку від однокласників; використання різноманітних форм групової інтерактивної роботи.

Отже, інтерактивні технології, будучи активними методами навчання і виховання, надають широкі можливості для формування у молодших школярів здатності долати конфлікти, зумовлені опорою на активну взаємодію, моделювання реальних ситуацій та особистий досвід школярів.

У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства спостерігаються суттєві трансформації освітньої політики України. Заклади освіти стикаються з новими суспільними запитами щодо виховання та розвитку школярів, які мають відповідати їх індивідуальним потребам, можливостям і особливостям навчання. Одним із провідних завдань учителя початкової школи стає забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, збереження її індивідуальності, створення умов для повноцінного інтелектуального, духовного й фізичного зростання.

Узагальнення наукових досліджень дає підстави стверджувати, що саме період навчання в початковій школі є визначальним етапом у формуванні здатності дитини до конструктивної взаємодії з оточенням. У цей час змінюється соціальна позиція молодшого школяра, розширюється коло соціальних контактів, формується потреба у співпраці з однолітками та підтримці значущих дорослих. Саме тому молодший шкільний вік розглядається як сенситивний період для розвитку навичок мирного врегулювання суперечностей і формування моделей соціально прийнятної поведінки.

Відповідно, особливої актуальності набуває створення сприятливих організаційно-педагогічних умов, спрямованих на формування у молодших школярів здатності конструктивно долати конфлікти. Ефективним засобом реалізації цього завдання виступають інтерактивні технології навчання, які забезпечують активну участь дітей у спільній діяльності, розвиток комунікативних умінь, емпатії та відповідального ставлення до взаємодії з іншими.

2.3. Організаційно-педагогічна модель процесу формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій.

Підрозділ має на меті сконструювати організаційно-педагогічну модель процесу формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій в логіці НУШ та сучасних доказових підходів. Підхід спирається на просвітницьку ідею розвитку автономної особистості у співпраці з іншими та в культурі діалогу. Для українського контексту важливими є бачення школи як відкритої інноваційної соціальної системи та роль партнерства всіх учасників освітнього процесу. Ключовими орієнтирами є розвиток соціально емоційних і комунікативних умінь через інтерактивні формати. У цій рамці доречним є поєднання уроку з тренінгами, гуртковою роботою і рольовою грою.

В умовах реформування вітчизняної системи освіти, як ми вже підкреслювали, зокрема при характеристиці критеріїв та показників сформованості здатності долати конфлікти, така модель має бути водночас і ціннісно вмотивованою, і операційно керованою. Просвітницька ідея автономної, але відповідальної особистості у В. Андрущенка поєднується з акцентом В. Кременя на інноваційності школи та суб’єктності всіх учасників освітнього процесу як партнерів, а не об’єктів впливу [5; 103]. У логіці НУШ це означає зміщення фокусу від «дисциплінування» конфліктів до створення умов, за яких дитина вчиться бачити в суперечці ресурс для розвитку, а не загрозу. Як ми вже писали раніше, така парадигма передбачає системну підтримку соціально-емоційної сфери, розвиток рефлексії, формувальне оцінювання та відновні практики як частину повсякденної шкільної культури [137; 162].

Щоб зробити цю рамку видимою для педагога-практика, доцільно окреслити ключові орієнтири моделі у вигляді стислого «поля смислів», на яке вона спирається: просвітницька автономія; культура діалогу; суб'єктність учасників; ненасильницька комунікація; відновний підхід; цифрова прозорість; партнерство з родинами; полікультурна чутливість; відповідальна свобода.

Молодший шкільний вік у контексті Концепції Нової української школи охоплює період навчання учнів 1–4 класів, орієнтовно від шести до десяти років, які, як правило, вже пройшли дошкільну підготовку та оволоділи базовими знаннями, уміннями й соціальними компетентностями. Саме в цей час відбувається інтенсивне становлення особистості дитини, накопичення досвіду соціальної взаємодії та формування моделей поведінки, зокрема у конфліктних ситуаціях. Учень опановує нову соціальну роль школяра, вчиться виконувати вимоги, дотримуватися правил колективного життя, брати участь у спільній діяльності класу. У результаті поступово закладаються стійкі стереотипи конструктивної взаємодії та базові стратегії подолання суперечностей.

У процесі навчальної діяльності в молодших школярів проявляється певний рівень сформованості здатності долати конфлікти або ж фіксуються передумови її становлення. Конструктивне вирішення конфліктів у цьому віці реалізується через низку взаємопов'язаних функцій, які необхідно враховувати під час розроблення моделі формування цієї здатності засобами інтерактивних технологій в освітньому процесі.

1. *Спонукальна функція*, яка забезпечує виникнення внутрішньої мотивації до осмислення власної позиції у конфліктній ситуації, усвідомлення своїх емоцій, потреб і намірів. Вона стимулює прагнення дитини діяти конструктивно, сприяє розвитку здатності аналізувати причини суперечностей, розширює репертуар можливих поведінкових стратегій та формує емпатійне ставлення до іншої сторони конфлікту. Завдяки цій функції

молодший школяр поступово переходить від імпульсивних реакцій до більш усвідомлених форм поведінки у ситуації протистояння.

2. *Адаптаційна*, що сприяє становленню позитивного ставлення до конструктивного вирішення суперечностей та конфліктних ситуацій через діалог та співпрацю. Ця функція визначає якість комунікації у конфлікті та здатність до компромісу.

3. *Оцінно-рефлексивна* функція впливає на вміння аналізувати конфліктну ситуацію та дає змогу молодшому школяреві усвідомлювати власну роль у конфлікті; сприяє формуванню критеріїв оцінки конфліктних ситуацій, як наслідок виступають вміння розрізняти конструктивні та деструктивні стратегії поведінки. Поступово приходить розуміння, що у конфлікті сторони можуть мати різні інтереси, погляди та мотиви. Виникають поняття такі як: справедливість, взаємоповага, толерантність, компроміс тощо.

4. *Інтегруюча* функція спрямована на подолання конфліктів та суперечностей, що виникають у мікрогрупах і можуть загрожувати збереженню групової згуртованості. Зазначена функція забезпечує прояв моделі поведінки, спрямованої на мирне врегулювання, співпрацю та злагоду, стимулює розвиток позитивних міжособистісних стосунків.

У молодшому шкільному віці доцільно виокремлювати два відносно самостійні мікроперіоди — навчання у 1–2 та 3–4 класах, що також відображено в Концепції Нової української школи. Перший із них безпосередньо пов’язаний із переходом від дошкільного дитинства, для якого характерна ігрова мотивація діяльності, потреба в емоційній підтримці дорослого та складність самостійного врегулювання суперечностей. Другий мікроперіод наближається до передпідліткового віку і характеризується зростанням самостійності, розвитком довільності поведінки та поступовим оволодінням навичками саморегуляції у конфліктних ситуаціях.

Для молодших школярів загалом властиві імпульсивність поведінки, підвищена емоційна чутливість і нестійкість емоційних реакцій у ситуаціях протистояння. Дослідники зазначають, що недостатній соціальний досвід у

поєднанні з високою емоційною збудливістю у шестирічних дітей ускладнює прояв стриманості та конструктивності під час конфліктів [30; 110].

У процесі адаптації до шкільного середовища та розширення кола соціальних контактів уже на другому році навчання спостерігається поступове формування уявлень про різні способи поведінки у конфлікті — як конструктивні, так і деструктивні. Діти починають усвідомлювати мотиви власних дій, співвідносити їх із намірами інших людей та оцінювати наслідки поведінки. Саме в цей період виникають перші спроби свідомого розрізнення імпульсивної реакції та продуманої конструктивної відповіді у ситуації суперечності [35; 63].

Наприкінці другого року навчання формуються внутрішні механізми емоційної регуляції, закладаються основи ефективної комунікації, розвивається здатність до співпереживання та емпатії. Це створює передумови для більш конструктивного вирішення конфліктів як з однолітками, так і з дорослими [56].

У третьому році навчання спостерігається помітний розвиток рефлексивного мислення, що проявляється в усвідомленні власних стратегій поведінки та їх корекції. У дітей формуються такі соціально значущі якості, як толерантність, повага до інших, чуйність, співчуття, чесність, справедливість і терпіння. Вони дедалі активніше залучаються до різних форм співробітництва, самостійно обирають партнерів для спільної діяльності та аргументують свій вибір здатністю до продуктивного діалогу й взаєморозуміння [56].

Четверокласники, маючи досвід попередніх років, володіють прийомами та навичками конструктивного спілкування з однолітками, уміють запобігати конфліктам або вирішувати їх мирним шляхом, проявляють готовність до співпраці у групових формах діяльності [56].

Упродовж перших чотирьох років навчання у школі відбувається поступове становлення здатності дітей керувати власними емоціями та поведінкою в конфліктних ситуаціях. Молодші школярі навчаються стримувати імпульсивні реакції, виявляти відповідальність за власні дії,

застосовувати конструктивні стратегії розв’язання суперечностей і прагнуть брати активну участь у їх мирному врегулюванні. Формується готовність до співробітництва, уміння домовлятися та враховувати позицію іншого.

Використання інтерактивних технологій в освітньому процесі істотно підсилює цей розвиток, оскільки забезпечує набуття реального досвіду конструктивної взаємодії. У процесі спільної діяльності діти опановують базові принципи ефективного спілкування — діалогічність, пошук компромісу, взаємодопомогу, партнерство та толерантність. Такий досвід сприяє формуванню соціально зрілої поведінки й закладає основи мирного співіснування в колективі.

Отже, основними напрямками ефективного формування у молодших школярів здатності долати конфлікти у освітньому процесі засобами інтерактивних технологій є:

1. Розвиток здатності до конструктивної комунікації в конфліктних ситуаціях (розуміти причини конфлікту; вступати в діалог з учасниками конфлікту; взаємодіяти без агресії та примусу; виявляти повагу до різних точок зору; аналізувати власну поведінку та поведінку інших у конфлікті; використовувати інтерактивні методи для пошуку спільного рішення; спокійно поводитись у напружених ситуаціях; шукати компроміси та взаємовигідні рішення).

2. Емпатійно-перцептивна функція (розвиток здатності до розуміння емоцій інших у конфліктній ситуації). Передбачає формування в молодших школярів уміння розпізнавати й адекватно інтерпретувати емоційні стани учасників конфлікту, співпереживати їм та враховувати їхні почуття під час взаємодії. Вона виявляється у здатності сприймати емоційні прояви інших людей, виявляти інтерес до позицій усіх сторін, усвідомлювати причини переживань опонента, коректно оцінювати його емоційний стан і реагувати на нього без агресії чи байдужості. Розвиток цієї функції сприяє формуванню співчуття, готовності допомогти у врегулюванні суперечності, уміння поділяти переживання іншого та спільно шукати конструктивні способи подолання

конфлікту. Саме емпатійне розуміння є важливою передумовою переходу від протистояння до співробітництва й досягнення взаємоприйнятного рішення.

3. Розвиток здатності до критичного мислення при вирішенні конфліктів (творчо підходити до пошуку рішень; аналізувати суть конфліктної ситуації; генерувати кілька варіантів виходу з конфлікту; пропонувати різноманітні способи врегулювання; удосконалювати стратегії вирішення конфліктів; розв'язувати нестандартні конфліктні ситуації; знаходити нові підходи до примирення; формулювати гіпотези щодо причин конфлікту та перевіряти їх; обґрунтовувати запропоновані рішення; знаходити креативні шляхи подолання суперечностей; діяти ефективно в умовах невизначеності).

4. Розвиток здатності до усвідомленого вибору стратегій поведінки в конфлікті (відповідально ставитись до власної ролі у конфлікті; здійснювати самоаналіз власних дій у конфліктній ситуації; проявляти внутрішню активність для вирішення конфлікту; оцінювати ефективність обраних стратегій поведінки; усвідомлювати мотиви вибору певної моделі поведінки; визначати власні ціннісні орієнтації (морального, комунікативного характеру) при виборі способу вирішення конфлікту).

Діяльність і поведінка молодших школярів у конфліктних ситуаціях значною мірою визначаються системою їхніх мотивів, серед яких за умов використання інтерактивних технологій поступово провідними стають мотиви співробітництва та мирного врегулювання суперечностей. Діти набувають здатності стримувати імпульсивні реакції й обирати конструктивний діалог як ефективний спосіб розв’язання конфлікту, що супроводжується позитивним емоційним переживанням результату.

Важливим завданням педагогічної діяльності є формування у молодших школярів чітких уявлень про прийнятні способи подолання конфліктів і спрямування їхньої поведінки на мирні дії та соціально схвальні вчинки. Для цього віку характерний певний розрив між знанням правил поведінки та їх практичним застосуванням, що пояснюється недостатнім життєвим досвідом і ще несформованою здатністю співвідносити моральні уявлення з реальними

ситуаціями взаємодії [57]. Тому діти потребують систематичної підтримки дорослих у перенесенні знань у практичну поведінку.

Одним із визначальних чинників формування здатності долати конфлікти є включення дитини в шкільне середовище як специфічний соціальний простір із різноманітними міжособистісними зв'язками. У школі учень входить у систему взаємин з однолітками, які мають різний попередній досвід, цінності та моделі поведінки, що нерідко стає джерелом суперечностей [110]. Водночас у цьому середовищі присутні значущі дорослі — учителі, вихователі, батьки — які можуть виступати посередниками у врегулюванні конфліктів і формувати конструктивні зразки взаємодії.

Ефективність формування здатності до подолання конфліктів значною мірою залежить від узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу та систематичного застосування інтерактивних технологій. Провідна роль належить класному керівнику, який у молодшому шкільному віці виступає ключовою фігурою у створенні умов для конструктивної взаємодії, організації спільної діяльності та моделювання способів мирного розв'язання суперечностей [92].

Отже, завдання сучасного вчителя полягає не лише у передачі знань, а передусім у формуванні особистості, здатної до відповідальної та конструктивної поведінки у конфліктних ситуаціях. Педагог має виступати фасилітатором і організатором інтерактивної взаємодії, сприяти розвитку навичок медіації, критичного мислення та соціальної відповідальності, що забезпечує становлення стійких моделей ненасильницького розв'язання конфліктів і готовність учня до активної участі у мирному врегулюванні суперечностей.

Здатність молодших школярів долати конфлікти визначаємо як комплексну компетентність особистості, що поєднує знання про природу конфлікту, емпатію і саморегуляцію, комунікативні та медіаційні дії. Метааналізи у сфері соціально емоційного навчання засвідчують стійкі позитивні ефекти для поведінки, клімату класу і навчальних результатів, що

прямо підтримує профілактику ескалацій. Відновні практики та шкільна медіація демонструють зменшення насильства і підвищення залученості, якщо забезпечені організаційні та методичні умови. Для початкової школи доказові формати потребують вікового адаптування, поетапності і тренувальних ситуацій без небезпеки для дитини. Педагогічна логіка полягає у переході від навчання про конфлікт до практики неконфронтаційного вирішення. Аргументація спирається на сучасні метааналізи SEL та огляди відновних підходів [92; 137; 146; 162; 172 та ін.].

Як ми вже зазначали раніше, при описі критеріїв і показників (підрозділ 2.1), комплексний характер цієї потребує розведення трьох площин – мотиваційно-ціннісної, інформаційно-когнітивної та діяльнісно-поведінкової. Організаційно-педагогічна модель процесу формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій має послідовно проходити шлях від навчання про конфлікт (знання, поняття, алгоритми) через навчання в конфлікті (розігрування ситуацій, рольові мікросцени) до навчання через конфлікт (реальна практика відновних процедур і медіації в шкільному житті) [92; 149; 162]. У цьому сенсі метааналізи SEL, на які ми вже посилалися, задають методологічний орієнтир: найбільш стійкі ефекти демонструють програми, де знання інтегровані з тренуванням навичок і підтримкою шкільної політики [137; 172].

Для педагога важливо бачити, що модель – це не абстрактна схема, а послідовність кроків, які можна вбудувати у звичайний розклад. Узагальнюючи вже наведені підходи, ядро моделі для початкової школи можна окреслити як взаємодію таких «ланок»: ціннісне проговорення; емоційна грамотність; мовні інструменти діалогу; тренування саморегуляції; кооперативні завдання; відновні кола; шкільна медіація; цифрові журнали й платформи; формувальне оцінювання.

Кожна з цих ланок уже має доказову базу в світових і українських дослідженнях, а їх цілісне поєднання, як ми показували раніше, створює «екосистему» мирного врегулювання суперечок у початковій школі [92; 137;

146; 162]. Саме така екосистема дає змогу перейти від епізодичних «антиконфліктних заходів» до сталого способу життя класу, де конфлікти не замовчуються, а конструктивно опрацьовуються.

Усі кроки моделі підпорядковані принципам науковості, системності, проблемності, партнерства, полікультурності, ненасильства та інклюзії. Науковість означає опору на перевірені дані і валідні інструменти оцінювання динаміки. Системність передбачає узгодження цілей, змісту, методів, середовища та моніторингу. Проблемність забезпечує залучення учнів початкової школи до розв’язання реалістичних задач взаємодії з елементами невизначеності. Партнерство відбивається у трикутнику учитель, учень, батьки і в механізмах зворотного зв’язку [172]. Полікультурність і інклюзія відкривають простір для прийняття відмінностей та поваги до різних досвідів і мов. Ненасильство інтегрується через відновні практики, правила класу і культуру діалогу [146; 162].

Організовуючи освітній процес спрямований на розвиток здатності долати конфлікти у молодших школярів нами була запропонована організаційно-педагогічна модель формування здатності долати конфлікти у освітньому процесі засобами інтерактивних технологій, що зумовлює системність освітнього процесу і виступає одночасно як мета, засоби й результат (Рис. 2.1).

Основні завдання формування здатності долати конфлікти у молодших школярів:

1. Накопичення знань про природу конфліктів, конструктивні способи їх розв'язання та правила поведінки у конфліктних ситуаціях.

2. Надати знання з ідентифікації емоцій у конфліктних ситуаціях та розуміння емоційної сфери учасників конфлікту, розвинути емпатію у молодших школярів.

3. Сформувати вміння самоконтролю, саморегуляції власних почуттів у конфліктних та стресових ситуаціях.

4. Розуміння причин виникнення конфліктів та способів їх попередження.

5. Вміння аналізувати конфліктні ситуації та застосовувати стратегії їх конструктивного розв'язання.

6. Сформувати навички ефективної комунікації у конфліктних ситуаціях, познайомити молодших школярів з розмаїттям інтерактивних технік врегулювання конфліктів.

7. Створювати умови для розвитку навичок співпраці, медіації, вміння вести діалог та знаходити компромісні рішення у спірних ситуаціях.

Архітектоніка організаційно-педагогічної моделі процесу формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій має три взаємопов’язані модулі:

- Теоретичний модуль визначає мету, завдання та очікувані результати із розподілом завдань на дві частини.
- Організаційний модуль описує форми навчання і методи взаємодії, а також цифрову підтримку та безпечні симуляції.
- Результативний модуль конкретизує компоненти компетентності (когнітивний, емоційний, поведінковий), критерії (ціннісно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, діяльнісно-поведінковий), показники та рівні сформованості здатності долати конфлікти, а також індикатори успішності формувального впливу.

Модулі працюють циклічно і підсилюють один одного через формувальне оцінювання. Управління якістю забезпечується через шкільні політики і партнерство з родинами. Емпіричну основу дають узагальнення щодо SEL, відновних практик, CSCL і гейміфікації [137; 146; 162; 172].

Теоретичний модуль відповідає за смислову й когнітивну рамку: тут закладаються уявлення про справедливість, відповідальність, гідність, а також базові знання про природу конфлікту і процедури його врегулювання [63; 173; 92]. Організаційний модуль опрацьовує, «як саме» ці смисли втілюються у формах роботи – від уроку до гуртка [43; 58; 149]. Результативний модуль,

спираючись на описані раніше критерії й показники, дає можливість побачити, «що змінилося» у мотивації, знаннях і поведінці дітей [18; 110; 170].

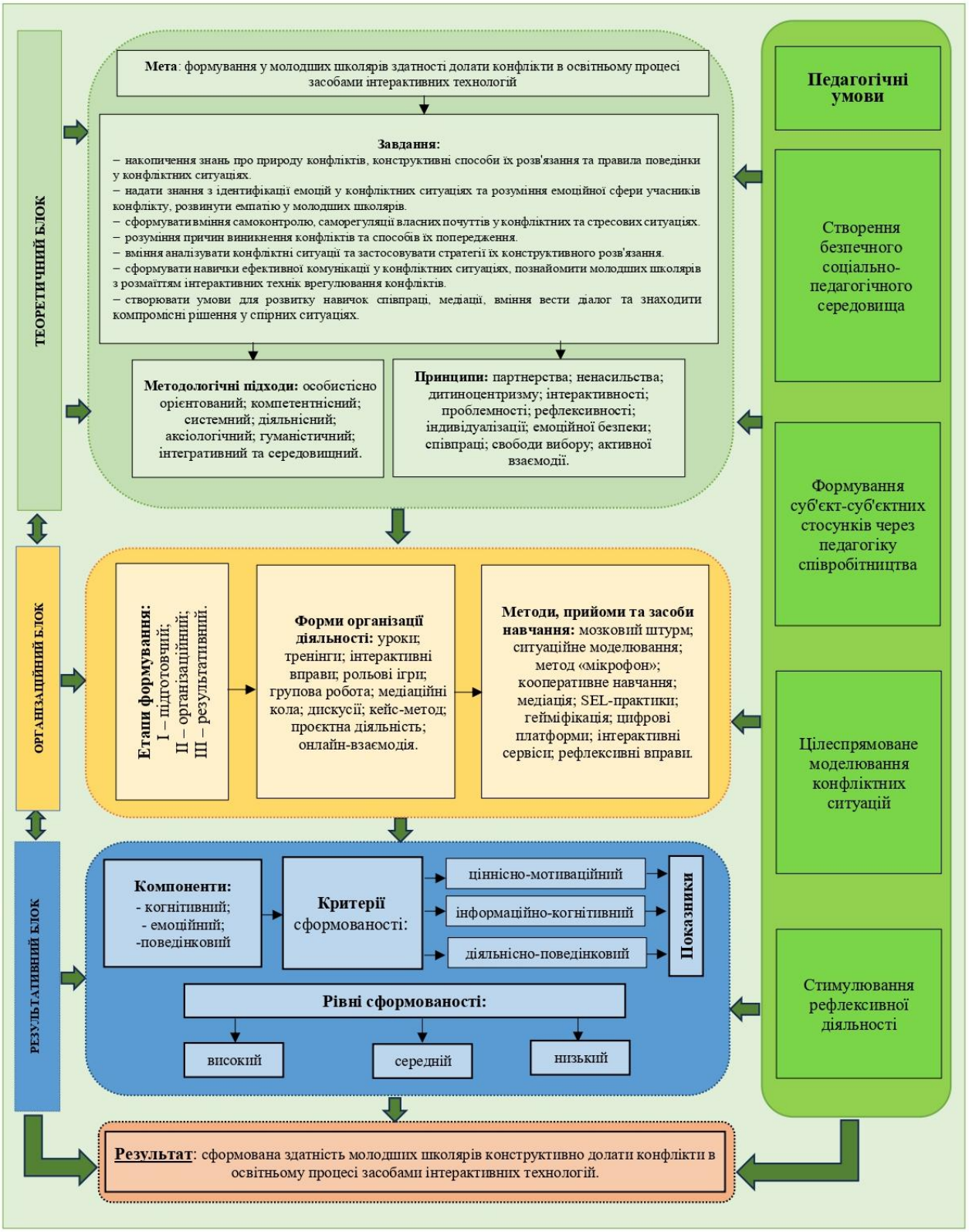

Рис. 2.1. Організаційно-педагогічна модель процесу формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій.

Як уже підкреслювалося при описі, організаційно-педагогічної моделі процесу формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій набуває структурно-функціональної системи, де зміни в одному модулі неминуче відгукуються в інших (наприклад, корекція організаційних форматів тягне за собою уточнення критеріїв оцінювання і навпаки) [18; 49; 55]. Це дозволяє школі керувати процесом не інтуїтивно, а на основі даних та узгоджених орієнтирів.

На рівні педагогічних умов (створення безпечного соціально-педагогічного середовища; формування суб'єкт-суб'єктних відносин через педагогіку співробітництва; цілеспрямоване моделювання конфліктних ситуацій; стимулювання рефлексивної діяльності), це означає, що адміністрація, має забезпечити не лише ресурс для проведення занять, а й: час для рефлексії педагогів; простір для відновних кіл; підтримку цифрової інфраструктури; можливості підвищення кваліфікації; участь батьків у плануванні; інтеграцію в річні плани школи; супровід психологічної служби; регулярний аналіз даних моніторингу.

Теоретичний модуль спрямований на формування розуміння конфлікту як нормальної частини соціальної взаємодії та на розвиток ціннісних установок ненасильницької комунікації. Учні початкової школи опановують словник емоцій і базові стратегії регуляції. Вони знайомляться з правилами класного діалогу та алгоритмами домовленостей. Очікувані результати включають зростання обізнаності про конфлікти, підвищення емпатії і готовність шукати взаємоприйнятні рішення. У зміст включено короткі читання, обговорення історій, ілюстровані схеми і мініквести. Доказову основу становлять огляди ефективності універсальних програм SEL і практик безпечного класу [8; 137; 172].

Завдання теоретичного модуля частина перша має когнітивно ціннісний фокус. Діти навчаються розпізнавати емоційні стани та їхні причини в типових шкільних ситуаціях. Вони встановлюють зв’язки між емоціями і поведінкою та вчаться називати свої потреби. Учні початкової школи досліджують поняття

справедливості, поваги, відповідальності в ігрових історіях. Вони осягають значення правил і наслідків з позиції усіх сторін. Наставник модерує рефлексію і допомагає закріплювати ситуативні висновки у класних домовленостях [60; 144; 172].

Завдання теоретичного модуля частина друга має діяльнісно-поведінковий фокус. Учні початкової школи відпрацьовують базові кроки медіації у парі з однолітком під супроводом дорослого. Вони тренують асертивні висловлювання без звинувачень і образ. Учні початкової школи вчаться ставити уточнювальні питання і підсумовувати почуте простими фразами. Вони вправляються у пошуку варіантів рішення і спільному виборі прийнятного для всіх кроку. Формується звичка звертатися по допомогу до посередника, коли домовитися самостійно складно [92; 146; 162].

Очікувані результати теоретичного модуля охоплюють три площини. Учні початкової школи знають слова, що допомагають говорити про емоції і потреби. Вони демонструють співпереживання і вміння слухати без перебивання. Молодші школярі пропонують мирні кроки у спірних ситуаціях і підтримують правила класу. Спостерігається менша кількість дрібних суперечок і швидше повернення до навчальної діяльності. Учитель фіксує зміни за спрощеними чек листами і короткими нотатками [18; 170]. Узагальнюючі висновки підтверджуються сучасними дослідженнями соціально-емоційного навчання та партнерської взаємодії у початковій школі [137; 172; 93].

Організаційний модуль визначає форми роботи як скоординований набір уроків, тренінгів, гурткових занять і освітніх ігор. Урок забезпечує тематичне введення та поетапну роботу з текстами і візуальними матеріалами. Тренінг надає простір для моделювання і безпечного відпрацювання комунікаційних навичок. Гурток підтримує довші ігрові сюжети і колективні мікропроєкти. Ігрові формати підсилюють мотивацію і переносять навички у звичні дитячі ролі. Такі підходи вже описані в дослідженнях про навчальну гру і рольові практики [8; 149; 153].

Методичний інструментарій включає кооперативні структури і комп’ютерно підтримане групове навчання. Використовуються «Think Pair Share», «Jigsaw», кругові обговорення і малі дебати з чіткими ролями. Учитель застосовує фасилітаційні техніки і надає формувальний зворотний зв’язок за критеріями. Цифрові середовища підтримують спільну роботу, документування домовленостей і прозорість процесів. Відновні кола впроваджуються як регулярна практика спільної рефлексії класу. Ефективність таких сценаріїв підтверджують огляди CSCL та практик відновлення [146; 162].

Цифрова підтримка організовується через хмарні сервіси, електронний журнал і безпечні навчальні платформи. Спільні документи і дошки допомагають планувати групові активності і фіксувати правила взаємодії. Електронний журнал спрощує комунікацію з батьками і знижує непорозуміння. Інструменти штучного інтелекту застосовують обережно для підготовки матеріалів і диференціації завдань. Етика, приватність і вікова доречність є обов’язковими рамками використання цифрових засобів. Практики описані в українських роботах про хмарні сервіси, е журнали і цифрову компетентність учителя [115; 139].

Підтримка мовленнєвої і читацької компетентності інтегрується як умова конструктивного діалогу. Стратегії керованого читання формують уважність до тексту і до думок інших. Запитання різних рівнів тренують розуміння позицій і аргументацію. Післятекстова рефлексія допомагає безпечно обговорювати суперечливі моменти. Учитель моделює поважну мову та прийоми активного слухання. Результати описані в сучасних українських дослідженнях читання та запитань у 1-4 класах [50; 73; 175].

Гейміфікація використовується помірковано як мотиваційний і регуляційний ресурс. Значки, рівні і бали підкріплюють позитивну взаємодію і досягнення домовленостей. Ігрові механіки узгоджують із критеріями навчальних і соціальних результатів. Надмірне змагання уникають через

кооперативні місії і спільні цілі. Учитель пояснює правила і підводить підсумки з акцентом на командну відповідальність [58; 149; 153].

Формати змішаного і дистанційного навчання застосовують з урахуванням віку і безпеки. Для 1-2 класів пріоритет очного спілкування з короткими цифровими вставками. Для 3-4 класів можливі більш розгалужені гібридні сценарії з чіткою структурою. Підтримка емоційного благополуччя залишається обов'язковою умовою роботи в нестабільних обставинах. Класні правила поширюються на онлайн середовища і комунікацію з дорослими. Рекомендації спираються на узагальнення українських досліджень про змішане навчання і досвід воєнного часу [85; 133; 139].

Інклюзивність передбачає універсальний дизайн навчання і диференціацію участі. Команда супроводу налаштовує комунікаційні і сенсорні умови для дітей з особливими освітніми потребами. Вправи на саморегуляцію і кооперацію адаптують до різних можливостей. Партнерська взаємодія з батьками є ключем до узгоджених рішень у конфліктних ситуаціях [20; 130; 135]. Учитель фіксує невеликі, але сталі кроки в участі і спільному вирішенні завдань [177].

Педагогічне партнерство формує основу довіри і спільної відповідальності. Учитель підтримує діалоговий стиль і демонструє повагу до дитячих почуттів. Батьки отримують регулярні й конкретні сигнали про прогрес і домовленості. Учні початкової школи беруть участь у створенні правил і рутин, що підвищує їхню залученість. Зворотний зв'язок будується на критеріях і спільних смислах. Емпіричні дані про вплив партнерського стилю на мотивацію і безпеку добре представлені в українських публікаціях [31; 33; 92; 172].

Шкільна медіація і відновні практики стають організаційним каркасом для конструктивного вирішення конфліктів. Створюється команда координаторів і готуються учні медіатори. Запроваджуються процедури звернення і послідовні кроки зустрічей. Підтримується конфіденційність і добровільність та ведуться короткі записи для подальших навчальних

висновків. Політики школи передбачають профілактичні кола та співпрацю з батьками [146; 162]. Прикладні дослідження окреслюють організаційні умови впровадження таких практик у закладах освіти [8; 92].

Партнерства з громадою посилюють спроможність школи відповідати на виклики. Соціальні служби і неурядові організації можуть вести просвітні кампанії і наставництво. Програми рівний рівному підсилюють відчуття приналежності дітей і захищеність новоприбулих. Поєднання шкільних і позашкільних активностей стабілізує правила взаємодії. Антибулінгові програми з ігровими компонентами мають додаткові переваги у молодшому шкільному віці [8; 66; 146].

Результативний модуль описує структуру компетентності і систему вимірювання. Виокремлено когнітивний компонент, емоційний компонент і поведінковий компонент. Для кожного компонента визначено критерії, показники та рівні сформованості. Рівні позначені як високий, середній, низький для зручності інтерпретації. Оцінювання здійснюється переважно формувально з підсумковими зрізами двічі на рік [18; 49; 170].

Когнітивний компонент оцінює знання про конфлікт, правила класу і мовні формули взаємодії. Показники включають коректне вживання термінів, розуміння причин і наслідків, розпізнавання ролей і позицій. Інструменти містять мінікартки, завдання на встановлення відповідностей і пояснення вибору. Рівень високий означає точне пояснення і свідоме застосування правил у різних ситуаціях. Рівень низький означає потребу у підказках і обмежене перенесення знань [49; 92; 110].

Емоційний компонент відстежує емпатію, саморегуляцію і ставлення до ненасильства. Показники включають розпізнавання емоцій, словесне позначення станів, використання технік заспокоєння. Важливим є прийняття різниці і полікультурних норм взаємодії. Рівень високий передбачає стабільну регуляцію і уважність до переживань інших. Рівень середній фіксує зриви у складних випадках, але здатність відновлюватися за допомоги [77; 137; 144; 172].

Поведінковий компонент вимірює навички слухання, ведення діалогу, медіації і спільного прийняття рішень. Показники включають використання асертивних фраз, запитань, підсумування і формулювання спільних кроків. Спостереження проводять у рольових і реальних шкільних ситуаціях. Рівень високий передбачає ініціювання конструктивних стратегій і підтримку однолітків. Рівень низький означає готовність долучатися під керівництвом дорослого [31; 92; 157].

Моніторинг і зворотний зв’язок організовують як безперервний цикл покращення. Електронний журнал і хмарні інструменти допомагають збирати дані і комунікувати з батьками. Учитель і учні початкової школи ведуть мініпортфоліо з прикладами домовленостей і рефлексій. Командні наради використовують агреговані спостереження для корекції вправ і правил. Раз на семестр клас проводить відновне коло для переосмислення спільних норм. [146; 170].

Педагогічні умови включають фахову підготовку вчителя до фасилітації і медіації. Програма підготовки містить мікровикладання, моделювання конфліктних кейсів і відпрацювання мовних формул. Формувальне оцінювання компетентностей вчителя допомагає таргетувати супровід. Розвивається емоційна культура педагога як запобіжник ескалацій у класі. Шкільні методичні об’єднання підтримують обмін практиками і супервізійні зустрічі. Відповідні підходи окреслено у працях з підготовки до врегулювання конфліктів та емоційної культури вчителя [33; 92; 137; 157].

Клімат і безпека школи є умовою ефективності моделі. Психологічна служба забезпечує тренінги саморегуляції і кризову комунікацію. Команда резильєнтності узгоджує заходи зниження стресу і підтримки добробуту. Розвиваються практики колективної турботи і взаємопідтримки. Адміністрація гарантує час у розкладі для класних зустрічей і відновних кіл [109; 162].

Узагальнюючи, модель поєднує теоретичний, організаційний і результативний модулі у циклі навчання, практики і оцінювання. Вона інтегрує соціально-емоційне навчання, відновні підходи, кооперативне навчання,

гейміфікацію і безпечні симуляції [137; 146; 149]. Педагогічні умови охоплюють підготовку вчителя, партнерство з батьками, шкільні політики і системний моніторинг. Принципи науковості, системності, проблемності, партнерства, полікультурності, ненасильства та інклюзії забезпечують ціннісну рамку моделі [177]. Модель узгоджується з сучасними європейськими пріоритетами якості освіти, цифровізації та інклюзивності і відповідає українським стратегічним орієнтирам розвитку початкової школи [61; 148]. Перспективою подальшого розвитку є масштабування практик і створення міжшкільних мереж підтримки для молодшої ланки.

Організаційно-педагогічна модель процесу формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій демонструє цілісну логіку організації освітнього процесу як систему із чітко окресленими входами, процесами, виходами та результатами, з'єднаними кількома контурами зворотного зв'язку. На вході бачимо ключові стейкґолдери (учні, педагоги, адміністрація, батьки, громада та партнери) і ресурсну основу (кадрові, часові, матеріально-технічні та цифрові ресурси). Центральний блок процесів структурує роботу за напрямами: планування, методична підтримка, наставництво/тьюторинг, комунікація та безперервний моніторинг. На виході фіксуються безпосередні продукти (розроблені модулі, методичні пакети, розклади зустрічей, події, цифрові інструменти), які переходять у середньострокові результати – підвищення компетентностей, згуртованість шкільної спільноти, усталення демократичних практик.

Педагогічний контур моделі акцентує на взаємодоповнюваності методичної підтримки і наставництва. Менторські пари/малі команди, регулярні спільноти практики та відкриті уроки сприяють обміну досвідом і нормалізують культуру взаємовідвідувань. Зворотний зв'язок збирається з кількох джерел – від учнів, батьків, педагогів і партнерів – у змішаному форматі (анонімні опитування, фокус-групи, швидкі «temperature checks»).

Завдяки цьому корекція відбувається не лише «згори вниз», а й «знизу вгору», що посилює відчуття спільної відповідальності та власності над змінами.

Очікувані результати на рівні ефектів описані як зміни поведінки та інституційних практик: розвиток рефлексивності вчителя й учня, зростання довіри в шкільній екосистемі, підзвітність і публічність прийняття рішень, сталий міжшкільний обмін. Показники для відстеження можуть включати: рівень залученості учнів і батьків, відвідуваність і сталість зустрічей, частку уроків із елементами співнавчання, індекс задоволеності учнів, кількість міжшкільних кооперацій і якість портфоліо методичних продуктів. Важливо, що результати прив’язуються до календаря і мають видимість у комунікаційних каналах – це підсилює легітимність моделі в очах громади.

Висновки до другого розділу

У другому розділі розкрито організаційно-методичне забезпечення процесу формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій.

З’ясовано, що здатність молодших школярів долати конфлікти передбачає опанування способів їх попередження, трансформації та конструктивного розв’язання, уміння вести діалог, досягати домовленостей, знаходити компроміс і нести відповідальність за рішення. Вона також охоплює спільне визначення цілей, планування й реалізацію індивідуальних і колективних дій. Комунікативний аспект полягає у вмінні визначати мету спілкування, добирати

Обґрунтовано педагогічні умови формування цієї здатності (створення безпечного соціально-педагогічного середовища; формування суб'єкт-суб'єктних відносин через педагогіку співробітництва; цілеспрямоване моделювання конфліктних ситуацій; стимулювання рефлексивної діяльності); уточнено сутність поняття «здатність долати конфлікти у молодших

школярів»; подальшого розвитку набули зміст, форми та методи формування здатності долати конфлікти у молодших школярів.

Розроблено організаційно-педагогічна модель формування здатності долати конфлікти у молодших школярів засобами інтерактивних технологій, яка включає удосконалені принципи педагогіки співробітництва та найбільш значимі умови для успішного формування цієї здатності.

Схарактеризовано основні завдання формування здатності долати конфлікти у молодших школярів: накопичення знань про природу конфліктів, конструктивні способи їх розв'язання та правила поведінки у конфліктних ситуаціях; надати знання з ідентифікації емоцій у конфліктних ситуаціях та розуміння емоційної сфери учасників конфлікту, розвинути емпатію у молодших школярів; сформувати вміння самоконтролю, саморегуляції власних почуттів у конфліктних та стресових ситуаціях; розуміння причин виникнення конфліктів та способів їх попередження; вміння аналізувати конфліктні ситуації та застосовувати стратегії їх конструктивного розв'язання; сформувати навички ефективної комунікації у конфліктних ситуаціях, познайомити молодших школярів з розмаїттям інтерактивних технік врегулювання конфліктів; створювати умови для розвитку навичок співпраці, медіації, вміння вести діалог та знаходити компромісні рішення у спірних ситуаціях.

Встановлено, що саме інтерактивні технології цей засіб характеризується як інноваційний підхід у теорії та практиці виховання, який стає ефективним інструментом при розвитку всіх компонентів здатності долати конфлікти. Здійснено характеристику підходів, змісту, форм та методів формування здатності долати конфлікти у молодших школярів засобами інтерактивних технологій. Інтеграція інтерактивного навчання з педагогікою співробітництва дозволяє врахувати особливості сучасного покоління та психолого-педагогічні особливості учнів молодшого шкільного віку й відійти від традиційного навчально-виховного процесу до інноваційного, створюючи продуктивну платформу для формування ключової компетентності.

РОЗДІЛ ІІІ ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

3.1. Сучасний стан сформованості у молодших школярів здатності долати конфлікти

З метою визначення рівня сформованості у молодших школярів здатності долати конфлікти відповідно до окреслених критеріїв і показників було дібрано комплекс взаємодоповнювальних діагностичних методик. До нього увійшли: методика Assessment of Social Competence (ASC): A Scale of Social Competence Functions (1985) (адаптована до вітчизняного соціокультурного контексту та вікових особливостей молодших школярів); соціометрична методика дослідження міжособистісних відносин у групі (метод Дж. Морено); а також експертна оцінка, спрямована на підвищення об’єктивності результатів спостереження.

Для обробки отриманих даних застосовано методи математичної статистики. Зокрема, нормальність розподілу перевірялася за допомогою критерію Шапіро—Уїлка; для встановлення кореляційних зв’язків використовувався непараметричний коефіцієнт рангової кореляції Спірмена; для визначення відмінностей між двома незалежними вибірками застосовано U-критерій Мана—Уїтні, а для порівняння залежних вибірок — Т-критерій Вілкоксона. Оцінка статистичної значущості відмінностей між відсотковими показниками здійснювалася за допомогою φ* — кутового перетворення Фішера.

Зазначені критерії використовувалися для встановлення достовірних відмінностей у рівнях сформованості здатності долати конфлікти між контрольними (КГ) та експериментальними групами (ЕГ), а також для виявлення динаміки змін показників у межах однієї вибірки в різні періоди експерименту.

Аналіз наукових джерел засвідчив доцільність використання методики Assessment of Social Competence (ASC) як інструменту комплексної оцінки соціальної компетентності дітей, що безпосередньо пов'язана зі здатністю конструктивно розв'язувати конфлікти. Методика була адаптована до особливостей молодшого шкільного віку шляхом модифікації формулювань запитань відповідно до життєвого досвіду дітей. Основним способом збору інформації виступало систематичне педагогічне спостереження за поведінкою учнів у природних умовах взаємодії, що є особливо важливим при дослідженні міжособистісних відносин дітей, які складно відтворити в штучно змодельованих ситуаціях.

Застосування ASC дозволило отримати комплексну психодіагностичну характеристику за такими параметрами, як орієнтація у соціальному середовищі, особливості міжособистісної взаємодії та індивідуально-особистісні якості. Функціональні показники методики співвідносилися з компонентами здатності долати конфлікти:

— когнітивний компонент: дотримання правил, подолання егоцентризму, розуміння соціальної ситуації;

— емоційно-ціннісний компонент: саморегуляція, здатність надавати позитивний зворотний зв'язок, розвиток турботливого ставлення до інших;

— поведінковий компонент: ініціативність, самопрезентація, усвідомлений вибір способів дії, уміння регулювати проблемні ситуації.

Соціометрична методика Дж. Морено використовувалася для дослідження структури міжособистісних відносин у реальному дитячому колективі. Вона дала змогу виявити неформальні зв'язки, систему взаємних симпатій і антипатій, визначити соціометричний статус учнів, а також окреслити позиції лідерів і соціально ізольованих членів групи. Отримані результати дозволили оцінити, наскільки соціальне оточення сприяє особистісному розвитку дитини та формуванню її комунікативних умінь.

Дослідно-експериментальна робота з формування у молодших школярів здатності долати конфлікти проводилася протягом 2023–2025 років.

На констатувальному етапі дослідження було сформовано КГ та ЕГ. До складу ЕГ увійшли 200 учнів другого року навчання Ліцею №78 Печерського району м. Києва, Міжнародного ліцею «МИХАЇЛ», початкової школи «Турбота» Оболонського району м. Києва, Уманської початкової школи № 2 Уманської міської ради Черкаської області, Дибинецької гімназії Богуславської міської ради Київської області. КГ становили 202 учні того ж віку з цих самих закладів освіти. Загалом у дослідно-експериментальній роботі взяли участь 402 молодші школярі, а також 16 учителів і 4 практичні психологи.

Розподіл учнів на експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи здійснювався за принципом сформованих навчальних класів із використанням процедури рандомізації, що було зумовлено особливостями організації подальшого формувального етапу дослідження. Рандомізацію проведено за допомогою пакета статистичної обробки даних SPSS (функція «випадковий вибір»). Аналіз показав, що експериментальна і контрольна групи є порівнянними за основними кількісними та якісними показниками: різниця у чисельності є незначною і не чинить суттєвого впливу на результати дослідження ($P < 0,001$).

Методика ASC (1985), як зазначалося, передбачає використання кількох функціональних шкал із різною кількістю показників у кожній із них. З метою забезпечення коректності порівняння результатів і їх адекватного подання відповідно до нормативів авторів було здійснено нормалізацію значень за кожною функцією до єдиного масштабу.

Нормалізація є лінійною трансформацією показників, тому вона не змінює форму розподілу даних, не впливає на силу статистичних зв’язків і відмінностей, а виконує допоміжну функцію — спрощує інтерпретацію результатів і їх графічне представлення. Отже, її доцільно розглядати як технічну процедуру стандартизації даних, необхідну для подальшого коректного статистичного аналізу.

Статистична обробка здійснювалася за такою процедурою: частотні оцінки спостережень, віднесених до кожної функції, для кожного респондента

ділилися на сумарне значення цих оцінок, що дозволило отримати стандартизовані показники, придатні для подальшого аналізу.

Для обґрунтованого вибору методів математичної статистики було перевірено характер розподілу отриманих даних. Нормальність розподілу визначали за допомогою критерію Шапіро—Уїлка Особливістю інтерпретації цього критерію є те, що значення $p > 0,05$ свідчить про наближеність розподілу до нормального, тоді як статистично значущі результати ($p \leq 0,05$) вказують на відхилення від нормального розподілу.

Аналіз показав, що всі отримані показники є статистично значущими, тобто їх розподіл відрізняється від нормального. Це стало підставою для використання у подальших розрахунках непараметричних методів статистичного аналізу.

Результати діагностики рівня сформованості здатності молодших школярів долати конфлікти у контрольній та експериментальній групах за трьома компонентами — когнітивним, емоційно-ціннісним і поведінковим — отримані за методикою ASC.

На рисунку 3.1 представлено графічне відображення результатів дослідження рівні сприйняття молодшими школярами соціальні норми, правила та цінності.

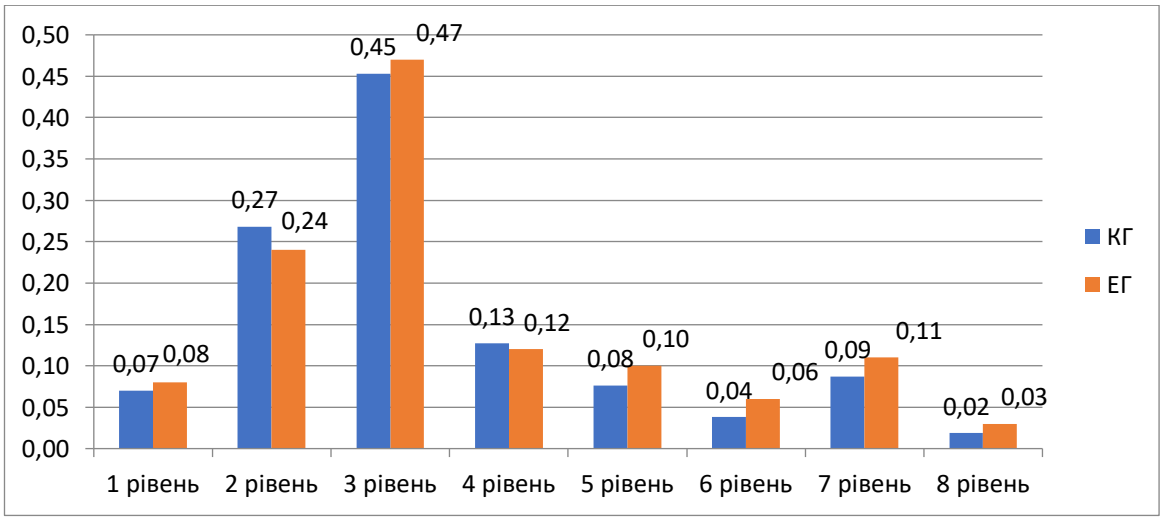

Рис. 3.1 Рівні сприйняття молодшими школярами соціальні норми, правила та цінності (Хср.).

Аналіз емпіричних даних засвідчує, що серед учнів переважають третій (Хср. = 0,45 у контрольній групі; 0,47 в експериментальній групі) та другий (Хср. = 0,27 у контрольній групі; 0,24 в експериментальній групі) рівні усвідомлення соціальних норм, правил та цінностей. Це дає підстави стверджувати, що більшість дітей орієнтується на прийняті у соціальному середовищі вимоги, однак таке дотримання має здебільшого зовнішній, ситуативний характер. Поведінкові реакції школярів характеризуються недостатньою гнучкістю: порушення звичного порядку або зміна правил часто призводять до спроб відтворити усталені моделі дій або до дезорганізації поведінки. У нових умовах діти нерідко демонструють розгубленість, зниження активності та припинення взаємодії.

Натомість високі рівні усвідомлення соціальних норм представлені мінімально: восьмий рівень становить Хср. = 0,02 у КГ і 0,03 у ЕГ, шостий — Хср. = 0,04 у КГ та 0,06 у ЕГ. Для цих рівнів характерні сформованість внутрішніх моральних орієнтирів, стійкість ціннісних установок, здатність гнучко реагувати на зміну соціальних умов і адаптувати власну поведінку до нових обставин. Учні можуть критично осмислювати правила, відступати від них за необхідності та самостійно формулювати доцільні способи дії. Однак, як видно з рис. 3.1, подібні показники у досліджуваній вибірці практично не зафіксовані.

Результати, подані на рис. 3.2, відображають рівень сформованості функції подолання егоцентризму. У більшості другокласників домінує третій рівень (Хср. = 0,57 у КГ; 0,58 у ЕГ), що свідчить про переважання власних потреб і імпульсів над урахуванням інтересів інших. Діти здатні повідомляти про намір припинити спільну діяльність, проте залишають її незалежно від ступеня завершеності, орієнтуючись передусім на власний стан. Така поведінка свідчить про недостатній розвиток децентрації та слабку здатність координувати власні дії з діями партнерів у взаємодії.

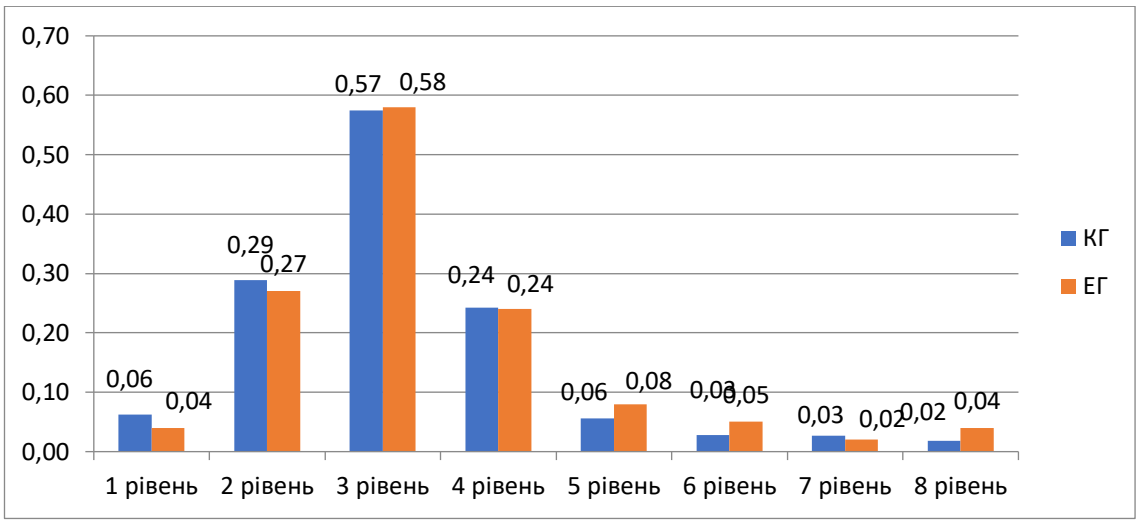

Рис. 3.2 Рівні сформованості у молодших школярів функції відмови або зупинки свого егоцентризму (Хср.).

Водночас результати засвідчують помітну частку учнів, у яких сформованість функції подолання егоцентризму відповідає другому (Хср. = 0,29 у КГ; 0,27 у ЕГ) та четвертому (Хср. = 0,24 у КГ; 0,24 у ЕГ) рівням. Для дітей другого рівня характерна недостатня здатність до децентрації: у взаємодії вони переважно спираються на заздалегідь засвоєні поведінкові шаблони й відчувають труднощі в умовах новизни або невизначеності. Такі ситуації нерідко викликають емоційне напруження, втрату організованості дій і імпульсивні реакції.

Учні, які перебувають на четвертому рівні розвитку зазначеної функції, демонструють вищий ступінь адаптації до соціального контексту. Вони здатні враховувати перебіг спільної діяльності та коригувати власну поведінку відповідно до ситуації. Наприклад, дитина може дочекатися логічного завершення взаємодії, перш ніж ініціювати її припинення, використовуючи при цьому непрямі способи комунікації — жести або сигнали, пов'язані зі змістом діяльності.

Показники високих рівнів розвитку функції подолання егоцентризму в обох групах виявилися мінімальними: сьомий рівень становить Хср. = 0,03 у КГ і 0,02 у ЕГ, восьмий — Хср. = 0,02 у КГ і 0,04 у ЕГ. Ці рівні передбачають сформованість складних навичок соціальної координації, зокрема здатність

домовлятися про зміну умов співпраці, розподіл ролей, характер взаємин та приймати спільні рішення щодо їх продовження або припинення. Невелика кількість учнів із такими показниками свідчить про те, що відповідні механізми саморегуляції та соціального узгодження ще перебувають на етапі становлення у молодшому шкільному віці.

Як видно з рис. 3.3, рівень розуміння молодшими школярами соціальної реальності також характеризується домінуванням третього рівня (Хср. = 0,47 у КГ; 0,50 у ЕГ). Він відображає обмежене та фрагментарне уявлення про соціальні взаємодії, недостатнє розуміння мотивів поведінки інших людей і труднощі в адекватній інтерпретації ситуацій спілкування.

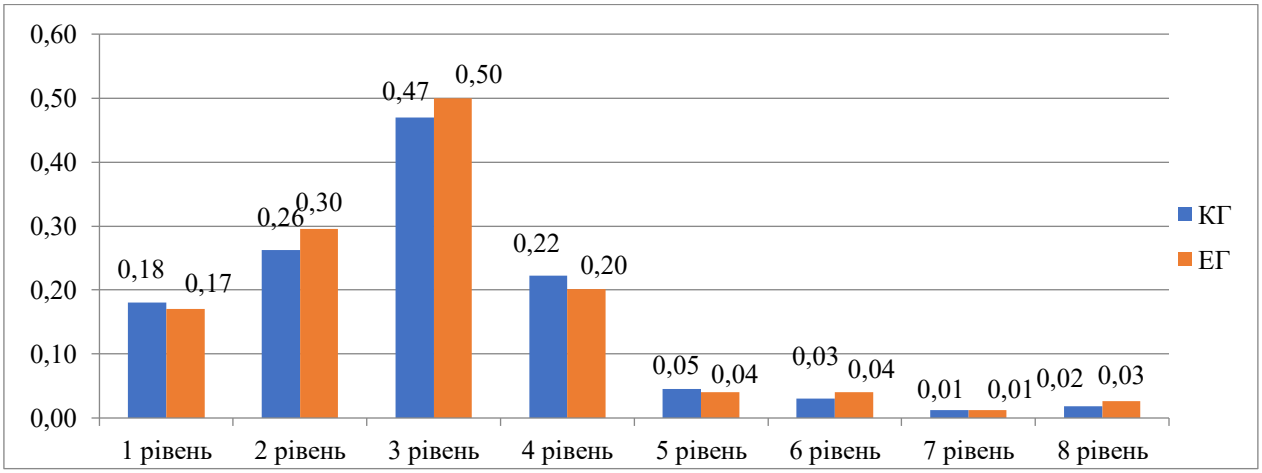

Рис. 3.3 Особливості розуміння молодшими школярами соціальної реальності (Хср.).

Слід зауважити, що показники сьомого (Хср. = 0,01 у КГ; 0,01 у ЕГ) та восьмого (Хср. = 0,02 у контрольній групі; 0,03 в експериментальній групі) рівнів є мінімальними, що свідчить про недостатню сформованість у більшості молодших школярів здатності до глибокого розуміння соціального середовища та впевненого орієнтування в ньому. Саме ці рівні відповідають високому ступеню усвідомленості соціальних процесів, гнучкості поведінки та здатності адекватно оцінювати складні ситуації взаємодії.

Спираючись на теоретично обґрунтовану градацію загальних рівнів сформованості здатності молодших школярів долати конфлікти (низький,

середній, високий) та враховуючи опис функціональних рівнів за методикою ASC (1985), доцільно співвіднести їх таким чином:

— *низький рівень* — 1–3 функціональні рівні;

— *середній рівень* — 4–5 рівні;

— *високий рівень* — 6–8 рівні.

Таке узагальнення дозволяє подати результати дослідження у вигляді інтегрованої характеристики сформованості здатності долати конфлікти та здійснити кількісний аналіз розподілу учнів за рівнями.

У таблиці 3.1 подано результати діагностики сформованості здатності молодших школярів долати конфлікти за показниками когнітивного компонента у контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі дослідження. Так, у 10,90 % учнів контрольної групи (22 особи) зафіксовано високий рівень усвідомлення соціальних норм, правил і цінностей та 5,00 % учнів експериментальної групи (10 осіб); середній — у 19,30 % КГ (39 учнів) та 22,50 % ЕГ (45 учнів); низький —-69,80 % КГ (141 учень) та 72,50 % ЕГ (145 учнів).

Отримані результати засвідчують переважання низького рівня сформованості усвідомлення соціальних норм і моральних орієнтирів у більшості молодших школярів другого року навчання. Це свідчить про те, що значна частина дітей володіє недостатнім досвідом різноманітної соціально прийнятної поведінки, часто діє за звичними, шаблонними моделями, не повною мірою усвідомлює зміст соціальних норм і моральних вимог або орієнтується на них ситуативно. За таких умов у дітей виникають труднощі у виборі конструктивних способів взаємодії, що, своєю чергою, підвищує ризик виникнення та загострення конфліктних ситуацій.

Таблиця 3.1.

Рівні сформованості готовності молодших школярів долати конфлікти за когнітивним компонентом на етапі контрольного експерименту (%).

Рівні / Показники	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
Соціальні норми, правила та моральні цінності	69,80	141	72,50	145	19,30	39	22,50	45	10,90	22	5,00	10
Відмова або зупинка свого егоцентризму	79,70	161	77,50	155	16,30	33	18,50	37	4,00	8	4,00	8
Розуміння соціальної реальності	73,30	148	77,00	154	21,80	44	19,50	39	4,90	10	3,50	7

На високому рівні виявлено функцію відмови або зупинки власного егоцентризму у 4,00 % учнів контрольної групи (8 осіб) та 3,00 % учнів експериментальної групи (6 осіб); середній рівень зафіксовано у 15,80 % контрольної групи (32 учні) та 18,50 % експериментальної групи (37 учнів). Отже, серед молодших школярів домінує низький рівень сформованості цієї функції. Це означає, що більшість дітей ще недостатньо усвідомлює власний соціальний статус, не володіє сформованими навичками вираження власних емоцій і розуміння емоційних станів інших людей. Водночас прояви егоцентризму є закономірними для учнів (1 клас) , проте в подальшому має відбуватися поступове його зниження та розвиток здатності до децентрації.

У вибірці молодших школярів (2 клас) високий рівень сформованості розуміння соціальної реальності зафіксовано у 4,50 % учнів контрольної групи (9 осіб) та 2,50 % учнів експериментальної групи (5 осіб); середній рівень — у 21,80 % контрольної групи (44 учні) та 19,50 % експериментальної групи (39 учнів). За цим показником також переважає низький рівень: 73,70 %

контрольної групи (149 учнів) та 78,00 % експериментальної групи (156 учнів). Це свідчить про недостатню сформованість у дітей здатності адекватно інтерпретувати соціальну дійсність, виокремлювати об'єктивні аспекти ситуації та враховувати різні фактори її розвитку. У сприйнятті подій переважає суб'єктивна позиція, а навички комплексної оцінки обставин — з урахуванням власного досвіду, емоційних переживань та соціального контексту — перебувають на початковому етапі формування.

На рис. 3.4 графічно представлені результати вивчення рівня сформованості функції саморегулювання у молодших школярів.

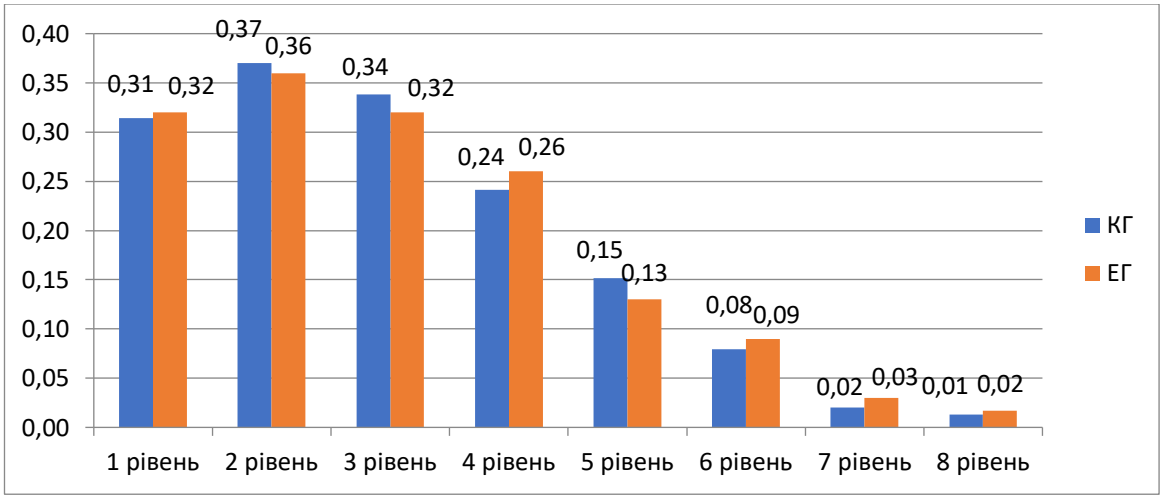

Рис. 3.4 Рівні сформованості навичок самоконтролю та саморегуляції особистісних почуттів у молодших школярів (Хср.).

Аналіз результатів, поданих на рис. 3.4, свідчить про те, що в обох групах домінують перший (Хср. = 0,31 у контрольній групі; 0,32 в експериментальній групі), другий (Хср. = 0,37 у контрольній групі; 0,36 в експериментальній групі) та третій (Хср. = 0,34 у контрольній групі; 0,32 в експериментальній групи) рівні сформованості функції саморегуляції. Це вказує на недостатній розвиток самоконтролю та здатності до регуляції власних емоційних станів у більшості молодших школярів другого року навчання. У поведінці дітей це проявляється у схильності припиняти роботу, не доробивши її до завершення, прагненні швидко виконати завдання без орієнтації на якість результату, імпульсивності дій, недостатньому аналізі власних помилок і невдач. Учні

часто потребують зовнішньої підтримки, схвалення або підказки з боку дорослого, не завжди враховують зауваження вчителя та реагують на подразники без достатнього осмислення. У складних або дискомфортних ситуаціях вони можуть використовувати специфічні поведінкові реакції, спрямовані на відновлення психологічної рівноваги, змінюючи поведінку залежно від негайного зворотного зв'язку.

Високий рівень саморегуляції проявляється у здатності доводити розпочату діяльність до завершення, планувати власні дії, обмірковувати наслідки вчинків і адекватно оцінювати свої можливості. Такі учні демонструють рішучість, активність, здатність долати труднощі, враховують думку інших та конструктивно реагують на педагогічні зауваження. Однак у молодших школярів подібні показники майже не виявляються: сьомий рівень становить Хср. = 0,02 у контрольній групі та 0,03 в експериментальній групі, восьмий — Хср. = 0,01 у контрольній групі та 0,02 в експериментальній групі.

Рівень саморегуляції є динамічним утворенням, що залежить від накопичення досвіду навчальної діяльності та вікового етапу розвитку дитини. У процесі становлення пізнавальних процесів — мислення, сприйняття, пам'яті, уяви — та довільності поведінки змінюються окремі компоненти системи саморегуляції. Якщо ж деякі її ланки залишаються недостатньо сформованими, це призводить до порушення цілісності регуляції діяльності й поведінки та зниження ефективності виконання завдань.

Аналіз результатів дослідження умінь надавати позитивні зворотні зв'язки у молодших школярів, графічно представлених на рис. 3.5, дає підстави стверджувати, що в обох групах домінує третій рівень розвитку цієї функції (Хср. = 0,36 у контрольній групи; 0,33 в експериментальній групи). Такий рівень характеризується вибірковим проявом позитивного ставлення: діти демонструють доброзичливість переважно щодо значущих або добре знайомих осіб і значно рідше — стосовно незнайомців. Зазвичай вони відкрито взаємодіють із людьми зі свого близького соціального кола, однак уникають ініціативи у контакті з новими або малознайомими дорослими (наприклад,

учителем-замінником чи новим працівником закладу). Посмішка або інші прояви позитивного ставлення до незнайомої людини часто виникають лише у відповідь на її першу ініціативу.

Водночас результати, подані на рис. 3.5, свідчать про достатню представленість четвертого рівня розвитку (Хср. = 0,23 у контрольній групі; 0,21 в експериментальній групі). Учні, які перебувають на цьому рівні, демонструють більш адекватне розуміння соціальної ситуації та здатність варіювати форми позитивної взаємодії залежно від контексту, особливостей співрозмовника та умов спілкування. Вони можуть коригувати інтенсивність і спосіб прояву доброзичливості відповідно до ролі партнера по взаємодії та характеру ситуації, що свідчить про поступовий розвиток соціальної чутливості та комунікативної гнучкості.

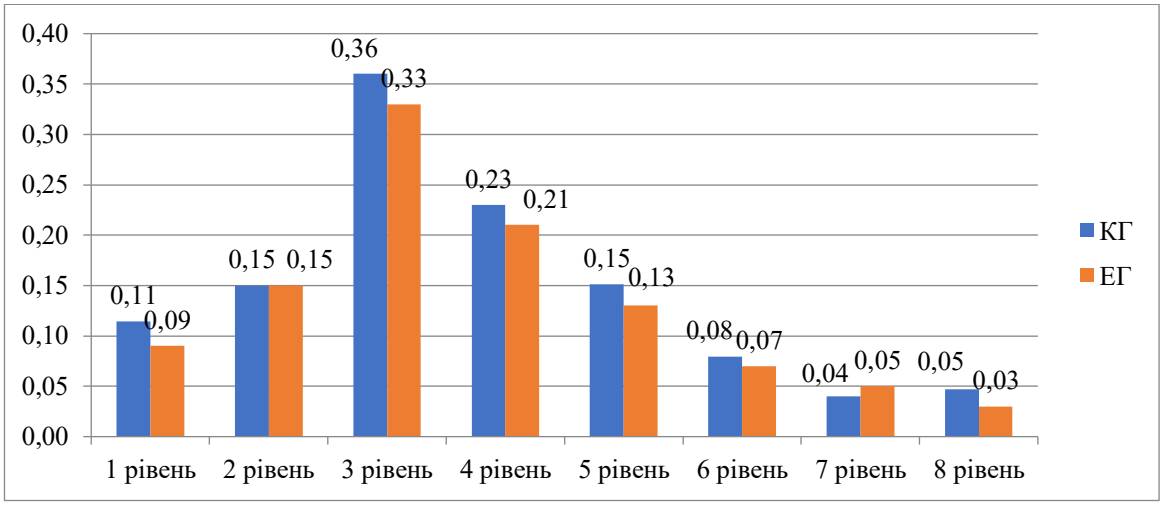

Рис. 3.5 Рівні сформованих умінь надавати позитивні зворотні зв'язки у молодших школярів (Хср.).

На рис. 3.6 подано графічні результати дослідження рівня сформованості функції турботливого мислення у молодших школярів. Узагальнення отриманих даних свідчить, що в обох групах переважають учні з третім рівнем розвитку цієї функції (Хср. = 0,41 у контрольній групі; 0,42 в експериментальній групі). Для даного рівня характерні ситуативність проявів турботи, їх недостатня стійкість, а також обмежене усвідомлення власних мотивів поведінки та причин надання допомоги іншим.

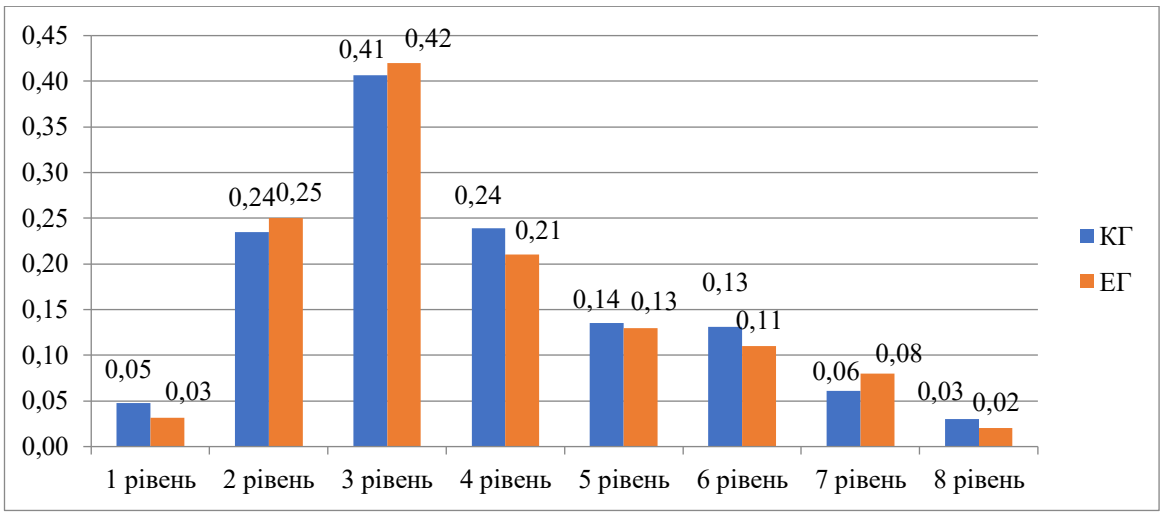

Рис. 3.6 Результати вивчення рівня сформованості турботливого мислення у молодших школярів (Хср.).

Як видно з рис. 3.6, серед молодших школярів майже не представлені крайні полярні рівні — перший (Хср. = 0,05 у контрольній групі; 0,03 в експериментальній групі) та восьмий (Хср. = 0,03 у контрольній групі ; 0,02 в експериментальній). Перший рівень відображає низьку сформованість турботливого мислення, що проявляється або в недоречних формах допомоги, або в ігноруванні потреб та емоцій інших людей. Восьмий рівень, навпаки, свідчить про високий ступінь розвитку цієї функції: діти самостійно ініціюють підтримку близьких, пропонують допомогу батькам чи друзям, проявляють інтерес до емоційного стану оточення та намагаються його поліпшити, зокрема через бесіду або спільну діяльність.

Розподіл молодших школярів на КГ та ЕГ за рівнями сформованості здатності долати конфлікти за показниками емоційно-ціннісного компонента у відсотковому співвідношенні подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Рівні сформованості готовності молодших школярів долати конфлікти за емоційно-ціннісним компонентом на етапі контрольного експерименту

Рівні / Показники	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
Самоконтроль та саморегуляція	63,37	128	61,50	123	26,73	54	29,00	58	9,90	20	9,50	19
Надання позитивних зворотних зв'язків	58,42	118	62,50	125	28,22	57	25,50	51	13,37	27	12,00	24
Турботливе мислення	66,34	134	70,50	141	21,29	43	18,50	37	12,38	25	11,00	22

Аналіз отриманих результатів свідчить, що високий рівень самоконтролю та саморегуляції виявлено лише у незначної частини молодших школярів: 10,40 % учнів контрольної групи (21 особа) та 9,00 % експериментальної групи (18 осіб). Середній рівень сформованості зазначеної функції зафіксовано у 27,23 % КГ (55 учнів) і 30,50 % ЕГ (61 учень). Водночас домінує низький рівень розвитку самоконтролю та саморегуляції — 62,38 % у контрольній групі (126 учнів) та 60,50 % в експериментальній (121 учень). Це вказує на переважання зовнішньої мотивації над внутрішньою, недостатній розвиток емоційної саморегуляції, уміння осмислювати власні дії, свідомо керувати поведінкою та адекватно визначати й досягати поставлених цілей.

Високий рівень сформованості функції надання позитивних зворотних зв'язків спостерігається у 12,87 % учнів КГ (26 осіб) та 12,00 % ЕГ (24 особи). Середній рівень діагностовано у 27,23 % контрольної групи (55 учнів) і 25,00 % експериментальної (50 учнів). Найбільшу частку становить низький рівень: 59,90 % у КГ (121 учень) та 63,00 % у ЕГ (126 учнів). Отримані дані свідчать про недостатню сформованість умінь уважно слухати

співрозмовника, розуміти його позицію та коректно реагувати, що є важливою передумовою ефективного міжособистісного спілкування.

За показником «турботливе мислення» також переважає низький рівень розвитку. Високі показники зафіксовано у 12,38 % учнів контрольної групи (25 осіб) та 10,50 % експериментальної (21 особа), середній рівень — у 19,80 % КГ (40 учнів) і 18,00 % ЕГ (36 учнів). Натомість низький рівень становить 67,82 % у КГ (137 учнів) та 71,50 % у ЕГ (143 учні). Це свідчить про недостатню сформованість морально-ціннісних орієнтацій, поверхове розуміння норм співпереживання та слабку здатність співвідносити власний емоційний стан із переживаннями інших людей.

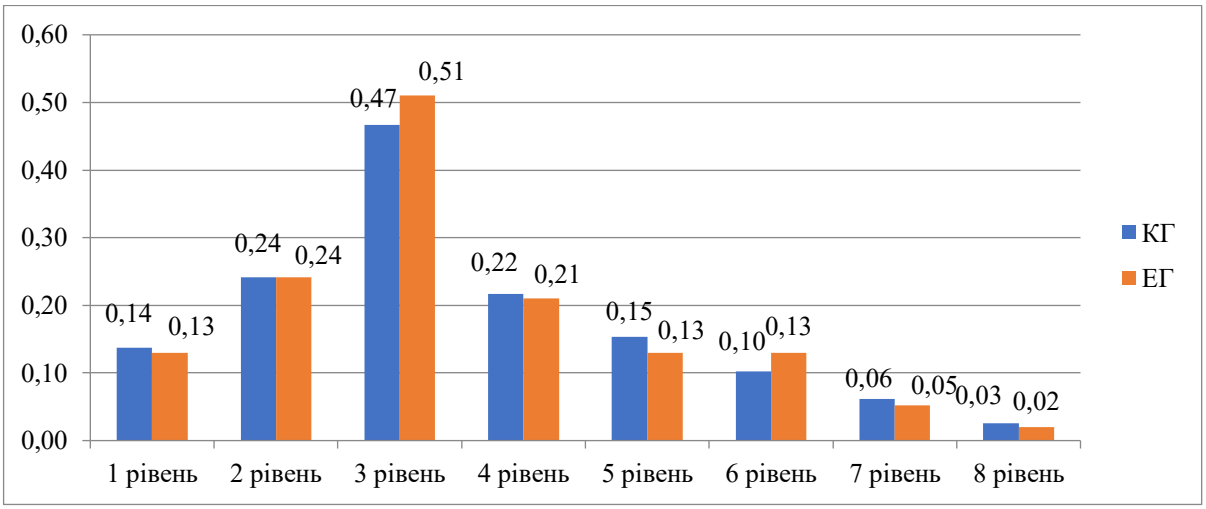

Рис. 3.7 Рівні сформованості ініціативності та самопрезентації у молодших школярів (Хср.).

Аналіз результатів дослідження рівня сформованості ініціативності та самопрезентації у молодших школярів, поданих на рис. 3.7, дає підстави стверджувати, що в обох групах домінує третій рівень (Хср. = 0,47 у КГ; 0,51 у ЕГ). Він характеризується використанням типових форм ініціювання взаємодії: діти вітають інших, іноді повторюють ті самі звернення через короткий час, намагаються вступити у контакт з однолітками, які вже зайняті діяльністю, але долучаються переважно після запрошення. Ініціативні дії часто не повністю узгоджуються з контекстом ситуації. Високі рівні сформованості

цієї функції представлені поодинокими випадками: сьомий рівень становить Хср. = 0,06 у КГ та 0,05 у ЕГ, восьмий — Хср. = 0,03 у КГ і 0,02 у ЕГ.

Як показано на рис. 3.8, серед молодших школярів другого року навчання найбільш вираженими є другий (Хср. = 0,33 у КГ; 0,36 у ЕГ) і третій (Хср. = 0,43 у КГ; 0,46 у ЕГ) рівні сформованості усвідомленого вибору. Це свідчить про те, що поведінка дітей у ситуаціях вибору має вибірково-ситуативний характер і залежить від конкретних умов. Учні можуть приймати допомогу лише в окремих випадках, надавати перевагу певним продуктам або видам діяльності, демонструвати більш стереотипні дії щодо окремих предметів, ніж щодо інших. Активність у пошуку бажаного варіанта проявляється переважно за сприятливого емоційного стану, зокрема у прагненні обрати знайомий або улюблений об’єкт чи людину. Високі рівні сформованості усвідомленого вибору майже не представлені: сьомий рівень становить Хср. = 0,05 у КГ та 0,06 у ЕГ, восьмий — Хср. = 0,02 у КГ і 0,03 у ЕГ.

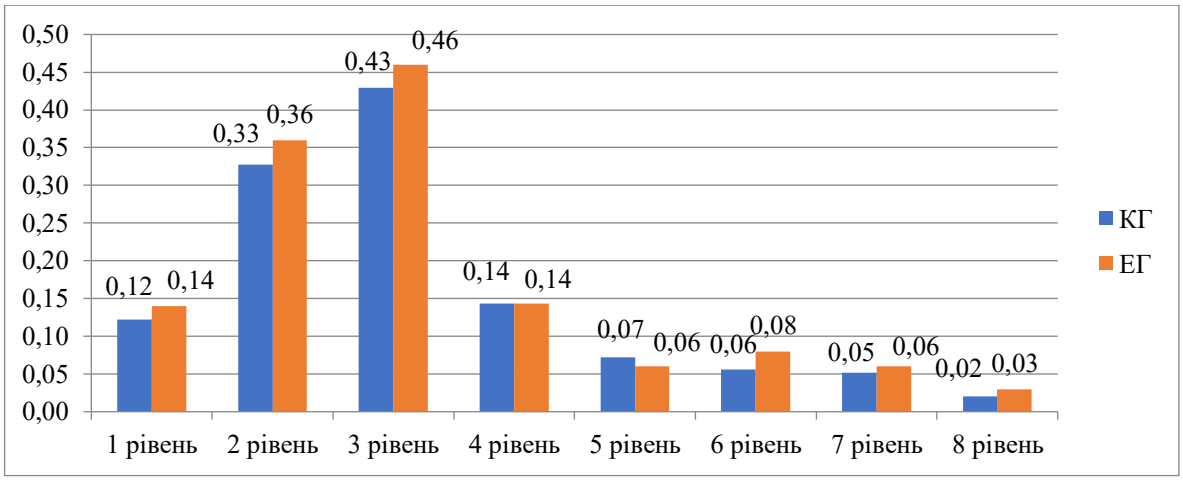

Рис. 3.8 Рівні сформованості прояву усвідомленого вибору у молодших школярів (Хср.).

На рис. 3.9 подано результати дослідження особливостей регуляції проблемних ситуацій у молодших школярів. Аналіз отриманих даних свідчить, що в обох групах найбільш поширеними є третій (Хср. = 0,44 у КГ; 0,45 у ЕГ) та другий (Хср. = 0,31 у КГ; 0,34 у ЕГ) рівні. Потрапляючи в утруднену або негативну ситуацію, учні з такими показниками схильні припиняти власну

діяльність і очікувати допомоги з боку дорослого чи однолітків. Наприклад, отримавши інформацію про помилку, вони не намагаються самостійно її виправити, а чекають готового рішення; у ситуаціях зауваження або корекції поведінки демонструють обережність і орієнтуються на підказки інших. Це свідчить про недостатню сформованість умінь самостійного розв'язання проблем, що зумовлено обмеженим досвідом соціальної взаємодії, невисоким рівнем розвитку критичного мислення та здатності до аналізу ситуації. Високі рівні сформованості навичок регулювання проблемних ситуацій (6–8) у вибірці молодших школярів другого року навчання представлені поодинокими випадками або практично відсутні.

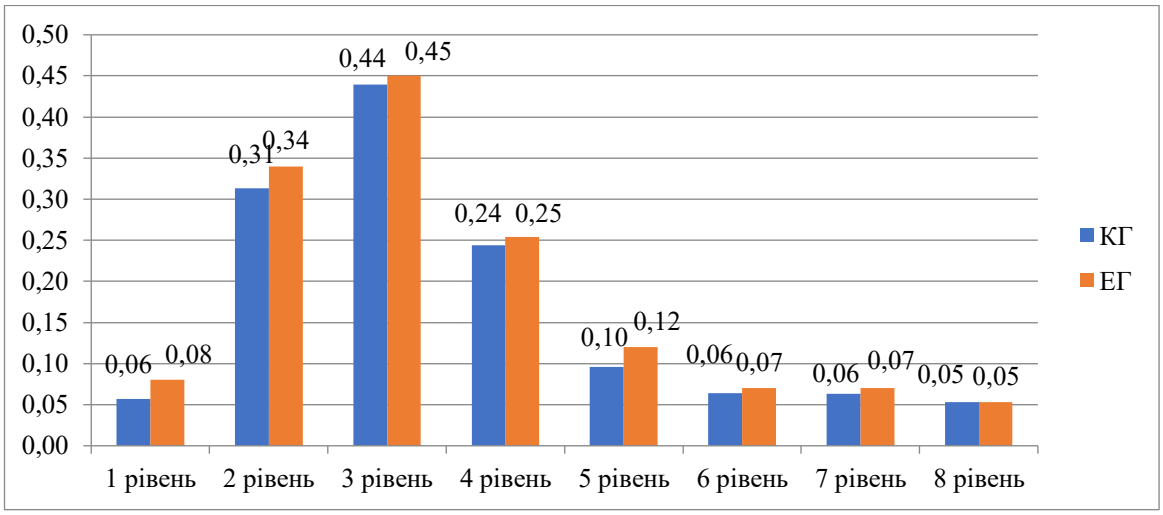

Рис. 3.9 Результати вивчення особливостей регулювання проблемних ситуацій у молодших школярів (Хср.).

У таблиці 3.3 подано результати дослідження сформованості здатності молодших школярів другого року навчання долати конфлікти за показниками операційно-діяльнісного компонента у контрольній та експериментальній групах на етапі контрольного експерименту (у відсотковому співвідношенні). Високий рівень розвитку ініціативності та навичок самопрезентації зафіксовано у 13,86% учнів КГ (28 осіб) і 11,50% учнів ЕГ (23 особи); середній рівень — у 17,33% КГ (35 учнів) та 18,00% ЕГ (36 учнів). Водночас у більшості респондентів виявлено низький рівень зазначеної функції: 68,81% у КГ (139 учнів) і 70,50% у ЕГ (141 учень). Це свідчить про недостатню здатність дітей

адекватно проявляти соціальну активність відповідно до ситуації, враховувати особливості групи та індивідуальні характеристики її членів, що ускладнює подолання страху невдачі та стримує розвиток лідерських якостей.

Функція усвідомленого вибору виступає важливою умовою протидії конформізму, тобто некритичного наслідування групових рішень без урахування власної позиції. Аналіз даних таблиці 3.3 засвідчує домінування низького рівня сформованості цієї функції: 63,37% у КГ (128 учнів) і 66,50% у ЕГ (133 учні). Це означає, що значна частина молодших школярів орієнтується на зовнішній вплив, недостатньо усвідомлює внутрішні мотиви власних дій і часто приймає рішення під тиском оточення. Середній рівень виявлено у 23,27% КГ (47 учнів) та 21,00% ЕГ (42 учні), тоді як високий рівень спостерігається лише у 13,37% КГ (27 учнів) і 12,50% ЕГ (25 учнів), що свідчить про обмежену здатність дітей до самостійного та відповідального вибору.

Таблиця 3.3.

Рівні сформованості готовності молодших школярів долати конфлікти за поведінковим компонентом на етапі контрольного експерименту (%).

Рівні / Показники	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
Ініціативність та самопрезентація	68,81	139	70,50	141	17,33	35	18,00	36	13,86	28	11,50	23
Усвідомлений вибір	63,37	128	66,50	133	23,27	47	21,00	42	13,37	27	12,50	25
Регулювання проблемних ситуацій	65,35	132	68,00	136	22,28	45	22,00	44	12,38	25	10,00	20

Високий рівень сформованості функції регулювання проблемних ситуацій виявлено у 12,38 % учнів КГ (25 осіб) та 10,00 % учнів ЕГ (20 осіб); середній рівень зафіксовано у 22,28 % КГ (45 учнів) і 22,00 % ЕГ (44 учні). Водночас серед молодших школярів домінує низький рівень розвитку цієї

функції: 65,35% у КГ (132 учні) та 68,00% у ЕГ (136 учнів). Учні з низькими показниками характеризуються труднощами у цілісному сприйнятті проблемної ситуації, недостатньо розвиненими аналітичними вміннями та обмеженим досвідом самостійного розв'язання як реальних, так і навчально змодельованих проблем. У напружених умовах, що потребують швидкого прийняття рішення, це може призводити до вибору дій, які не відповідають моральним нормам і ціннісним орієнтирам соціального середовища.

Таблиця 3.4.

Особливості міжособистісних відносин в реальній групі молодших школярів на етапі контрольного експерименту (%).

Рівні / Показники	Інтелектуальний лідер				Поведінковий лідер				Емоційний лідер			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
Лідер	0,99	2	0,50	1	3,96	8	4,50	9	7,43	15	8,50	17
Бажані	17,33	35	17,00	34	27,72	56	29,50	59	18,32	37	18,50	37
Знехтувані	33,66	68	36,50	73	43,56	88	42,00	84	32,67	66	31,50	63
Ізольовані	48,02	97	46,00	92	24,75	50	24,00	48	41,58	84	41,50	83

З метою вивчення особливостей міжособистісних відносин у реальному учнівському колективі було застосовано соціометричну методику дослідження міжособистісних взаємин (метод Дж. Морено). Отримані результати подано в таблиці 3.4.

Аналіз даних свідчить, що в інтелектуальній сфері (відповідь на запитання «З ким би ти хотів(ла) виконувати домашнє завдання?») позицію лідера у контрольній групі посідає незначна кількість учнів — 0,99 % (2 школярі), тоді як в експериментальній групі цей статус мають 0,50 % (1 школяр). До категорії «бажаних», тобто тих, хто підтримує досить стабільні взаємини з більшістю однокласників (3–5 позитивних виборів), належать 17,33 % (35 учнів) КГ та 17,00 % (34 учні) ЕГ. Частка «знехтуваних» — дітей, які взаємодіють лише з обмеженим колом однокласників (1–2 вибори), становить 33,66 % (68 учнів) у КГ та 36,50 % (73 учні) в ЕГ. Найбільшу групу

складають «ізольовані» учні, які не отримали жодного позитивного вибору: 48,02 % (97 осіб) у КГ та 46,00 % (92 особи) в ЕГ.

У сфері емоційного лідерства (запитання «З ким би ти поділився(лася) своїм секретом?») статус лідера мають 7,43 % (15 учнів) контрольної групи та 8,50 % (17 учнів) експериментальної. До «бажаних» членів колективу належать 18,32 % (37 учнів) КГ і 18,50 % (37 учнів) ЕГ. Частка «знехтуваних» становить 32,67 % (66 учнів) у КГ та 31,50 % (63 учні) в ЕГ. Водночас досить значною залишається кількість «ізольованих» школярів — 41,58 % (84 учні) у контрольній групі та 41,50 % (83 учні) в експериментальній.

Щодо поведінкової сфери (запитання «З ким би ти хотів(ла) гратися?»), лідерські позиції займають 3,96 % (8 учнів) КГ та 4,50 % (9 учнів) ЕГ. До категорії «бажаних» належать 27,72 % (56 учнів) контрольної групи та 29,50 % (59 учнів) експериментальної. «Знехтуваними» виявилися 43,56 % (88 учнів) КГ та 42,00 % (84 учні) ЕГ. Частка «ізольованих» становить відповідно 24,75 % (50 учнів) у КГ та 24,00 % (48 учнів) в ЕГ.

Загалом результати свідчать про домінування в обох групах статусів «знехтуваних» та «ізольованих», що вказує на недостатню сформованість позитивних міжособистісних зв’язків у значної частини молодших школярів другого року навчання.

З метою виявлення взаємозв’язків між показниками методики ASC (1985) (адаптованої до вітчизняних соціокультурних умов і вікових особливостей молодших школярів) та результатами соціометричного дослідження міжособистісних взаємин у дитячому колективі (метод Дж. Морено) було застосовано непараметричний коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (табл. 3.5). Аналіз отриманих даних свідчить про наявність прямого статистично значущого зв’язку між соціометричним статусом учня та рівнем сформованості здатності долати конфлікти: зі зростанням позиції школяра в структурі міжособистісних відносин підвищуються показники його соціальної компетентності у сфері конструктивного розв’язання суперечностей. Виявлені кореляції є достовірними на рівні значущості $p \leq 0,01$.

Узагальнення результатів за всіма досліджуваними показниками дало змогу визначити загальний рівень сформованості здатності молодших школярів долати конфлікти в освітньому процесі за когнітивним, емоційно-ціннісним і поведінковим компонентами (див. табл. 3.5).

Когнітивний компонент охоплює усвідомлення соціальних норм і правил поведінки, моральних цінностей, здатність інтерпретувати власні емоційні стани та адекватно розуміти соціальну реальність. Високий рівень сформованості цього компонента зафіксовано лише у незначної частини учнів — 6,43 % контрольної групи (13 осіб) та 3,00 % експериментальної (6 осіб). Середній рівень виявлено у 19,31 % КГ (39 учнів) і 21,50 % ЕГ (43 учні). Водночас у більшості молодших школярів домінує низький рівень сформованості когнітивного компонента — 74,26 % у контрольній групі (150 учнів) та 75,50 % в експериментальній (151 учень). Це свідчить про недостатній розвиток у дітей умінь осмислювати соціальні ситуації, прогнозувати наслідки власних дій та обирати конструктивні способи розв’язання конфліктів.

Таблиця 3.5.

Рівні сформованості готовності молодших школярів долати конфлікти в освітньому процесі за когнітивним, емоційним та поведінковим компонентами (%).

Рівні / Компоненти	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
Когнітивний	74,26	150	75,5	151	19,31	39	21,5	43	6,43	13	3,0	6
Мотиваційно-емоційний	62,87	127	64,5	129	25,25	51	25,0	50	11,88	24	10,5	21
Поведінковий	65,84	133	68	136	21,78	44	20,5	41	12,38	25	11,5	23
Загальний	67,82	137	79,5	139	21,78	44	22	44	10,4	21	8,5	17

Мотиваційно-емоційний компонент охоплює сформованість навичок самоконтролю та регуляції власних емоційних станів, розуміння соціальних ролей і здатність діяти відповідно до них, а також уміння помічати й

інтерпретувати важливі нюанси соціальної ситуації. Високий рівень розвитку цього компонента виявлено лише у 11,39 % учнів контрольної групи (23 особи) та 9,50 % експериментальної групи (19 осіб); середній рівень зафіксовано у 25,25 % КГ (51 учень) і 26,00 % ЕГ (52 учні). Водночас у вибірці другокласників домінує низький рівень сформованості здатності долати конфлікти за емоційно-ціннісним компонентом — 63,37 % у КГ (128 учнів) та 64,50 % у ЕГ (129 учнів), що свідчить про недостатню розвиненість емоційної саморегуляції та соціально-емоційної чутливості більшості дітей.

Поведінковий компонент характеризує сформованість практичних умінь соціальної взаємодії, варіативність поведінкових стратегій, комунікативні навички, рівень особистісної активності, здатність до самопрезентації та конструктивного розв’язання проблемних ситуацій. Високий рівень сформованості цього компонента встановлено у 13,37 % учнів контрольної групи (27 осіб) та 10,50 % експериментальної (21 особа); середній рівень — у 19,80 % КГ (40 учнів) і 21,50 % ЕГ (43 учні). Найбільшу частку становить низький рівень розвитку — 66,83 % у КГ (135 учнів) та 68,00 % у ЕГ (136 учнів). Це свідчить про обмежений репертуар соціально прийнятних способів поведінки, недостатню впевненість у взаємодії з іншими та труднощі у самостійному подоланні конфліктних ситуацій.

Узагальнення результатів дослідження показує, що на контрольному етапі експерименту серед молодших школярів переважає низький загальний рівень сформованості здатності долати конфлікти в освітньому процесі — 67,82 % у контрольній групі (137 учнів) та 69,50 % в експериментальній (139 учнів). Учні з такими показниками характеризуються фрагментарними та неточними уявленнями про соціальну дійсність, недостатнім інтересом до соціально значущої діяльності, стриманістю або неадекватністю емоційних реакцій, слабко розвиненою здатністю до самооцінки власної поведінки. Вони мають поверхове розуміння норм і правил соціальної взаємодії, не завжди можуть пояснити зміст базових емоційних понять (настрій, почуття, співпереживання), а в конфліктних ситуаціях здебільшого потребують

зовнішньої допомоги. Також для них характерні невпевненість і недостатня самостійність у нових умовах, що ускладнює адаптацію до соціальних вимог і знижує ефективність конструктивної взаємодії з оточенням.

Середній рівень сформованості здатності долати конфлікти виявлено у 21,78 % учнів контрольної групи (44 особи) та 22,00 % експериментальної групи (44 особи). Для цього рівня характерні відносно обмежені й недостатньо системні знання про соціальну дійсність, ситуативний інтерес до суспільно значущої діяльності, а також неповною мірою сформована здатність до самооцінки та корекції власної поведінки. Учні розуміють важливість спілкування з іншими людьми та прагнуть до взаємодії як способу самореалізації, однак орієнтуються переважно на типові ситуації. Вони володіють базовими уявленнями про мовні та невербальні засоби комунікації, можуть пояснити зміст понять «настрій», «співпереживання», самостійно добирають способи поведінки у конфліктах з однолітками, але відчувають труднощі у складніших ситуаціях. Ініціатива у спілкуванні проявляється здебільшого щодо добре знайомих людей, емоційні реакції не завжди є достатньо вираженими, а оцінювання власних якостей і вчинків інших людей має вибірковий характер. Дії таких учнів не завжди повністю відповідають соціальним нормам.

Високий рівень сформованості здатності долати конфлікти зафіксовано у 9,90 % учнів контрольної групи (20 осіб) та 8,50 % експериментальної (17 осіб). Учні цієї категорії характеризуються стійкими й системними знаннями про соціальні явища, сформованими інтересами та внутрішньою мотивацією до взаємодії з іншими людьми. Вони здатні адекватно оцінювати власну поведінку та коригувати її відповідно до ситуації, усвідомлюють цінність міжособистісної взаємодії, володіють нормами поведінки у різних комунікативних умовах і впевнено використовують як вербальні, так і невербальні засоби спілкування. Такі школярі можуть пояснювати зміст емоційних понять, самостійно знаходять конструктивні способи розв’язання конфліктів, проявляють ініціативу у взаємодії як з однолітками, так і з

дорослими, демонструють адекватні емоційні реакції та об’єктивно оцінюють дії інших. Їх поведінка здебільшого відповідає загальноприйнятим соціальним нормам, а в нових ситуаціях вони діють самостійно та впевнено.

Для перевірки статистичної значущості відмінностей між результатами контрольної та експериментальної груп, отриманими на контрольному етапі дослідження, було застосовано непараметричний U-критерій Мана—Уїтні. Дані статистичного аналізу свідчать про відсутність достовірних розбіжностей між показниками КГ та ЕГ. Отже, рівні сформованості здатності молодших школярів другого року навчання долати конфлікти в освітньому процесі в обох групах є статистично співставними, що підтверджує можливість подальшого проведення формувального етапу експерименту.

3.2. Експериментальна робота з формування у молодших школярів здатності долати конфлікти у освітньому процесі засобами інтерактивних технологій

Загальний дизайн дослідження відповідав моделі «передтест – втручання – післятест» із фіксованими часовими вікнами. Передтестова діагностика відбувалася протягом першого тижня за уніфікованими інструкціями. Формувальний етап тривав десять тижнів і включав реалізацію тематичних модулів та регулярні сесії взаємодії. Післятестова діагностика здійснювалася протягом останніх двох тижнів із відтворенням умов стартового вимірювання. Додатково передбачався короткий проміжний зріз для моніторингу динаміки й корекції навантаження. Така структура дозволяє порівняти абсолютні зміни та темп прогресу. Лінійність протоколу мінімізувала ризики зовнішніх впливів на результати.

Організаційно експеримент складався з трьох послідовних етапів, які віддзеркалювали логіку моделі. Підготовчий етап забезпечував правові, етичні, методичні та технічні передумови. Формувальний етап концентрувався на

системній реалізації програми втручання у звичному шкільному розкладі. Контрольний етап передбачав суцільний збір післятестових даних і узгоджену фіксацію як кількісних, так і якісних показників. Управління якістю здійснювалося через стандартизовані чек-листи дотримання протоколів. Комунікація з батьками відбувалася через щотижневі інформери та короткі консультації. Кожен етап мав власні цілі, індикатори й засоби контролю виконання.

Підготовчий етап нашого експерименту передбачав інформування адміністрацій і педагогічних колективів про зміст і очікувані ефекти. Окрім того, проводилися попередні зустрічі з батьками з можливістю поставити запитання та отримати приклади матеріалів.

Ключовою частиною підготовки була тренінгова програма для вчителів експериментальних класів. Заняття включали методи фасилітації, алгоритми ненасильницької комунікації й базові прийоми медіації. Окремо розглядалися питання емоційної саморегуляції педагога в напружених ситуаціях. Тренери відпрацьовували з учителями короткі сценарії рольових ігор і процедури зворотного зв’язку. Інструкції містили покрокові описання уроків для мінімізації варіативності виконання. Оцінювання готовності включало мікровикладання з експертною рефлексією. Після тренінгу вчителі отримували пакет матеріалів і доступ до онлайн-бібліотеки ресурсів.

На підготовчому етапі також проводилася адаптація та пілотування інструментів вимірювання. Стандартизовані шкали було перекладено, відредаговано й апробовано на невеликій вибірці, не залученій до основного експерименту. Проводилася інструктажна сесія для асистентів щодо уніфікації процедур фіксації. За потреби коригувалися макети карток і форми записів.

Етичні процедури було унормовано відповідно до чинних рекомендацій щодо досліджень з участю дітей. Інформовану згоду на участь підписували батьки або законні представники, а діти давали усвідомлену згоду у віковоповідній формі. Дані анонімізувалися через унікальні коди без персональних ідентифікаторів у робочих масивах. Конфіденційність

забезпечувалася обмеженим доступом до баз даних і захищеними носіями. Для дітей із підвищеною чутливістю планувалася індивідуальна підтримка психолога.

Формувальний етап структурувався навколо чотирьох взаємопов'язаних модулів програми. Логіка модулів відповідала послідовності занурення, усвідомлення, координації та перенесення в реальну взаємодію. Кожен модуль мав окремі цілі, очікувані результати та набір вправ. Навчальні сесії інтегрувалися у розклад без порушення базових предметних планів. Теми узгоджувалися з віком дітей і культурним контекстом шкільного життя.

Модуль «Іммерсія» передбачав короткі -епізоди, що моделювали типові шкільні конфлікти. Сесії тривали п'ять-сім хвилин. Зміст епізодів відповідав навчальним ситуаціям і не містив інтенсивних стимулів. Учитель готував дітей до перегляду за допомогою попередніх правил. Після проходження сценарію діти коротко фіксували почуття за простими шкалами. Усі матеріали проходили попередню перевірку на безпечність і вікову доречність.

Модуль «Рефлексія» будувався на цифровому сторітелінгу й керованій бесіді. Діти створювали короткі історії з альтернативними розв'язками конфліктної ситуації. Учитель ставив уточнювальні запитання, допомагав називати емоції та наміри персонажів. У групових мініпроєктах школярі відтворювали діалоги й намагалися знайти взаємоприйнятні рішення. На завершення сесії діти робили висновки про доречні й недоречні стратегії поведінки. Вироблені фрази переносилися у класні правила у позитивному формулюванні. Такий підхід поєднував когнітивний і емоційний виміри навчання.

Модуль «Координація» реалізовувався через короткі вправи із соціальною медіацією. У парах або трійках школярі тренували активне слухання, перефразування та «я-висловлювання». Учитель або помічник задавав темп і забезпечував безпечні рамки спілкування. Застосовувалися картки-підказки з алгоритмами ведення діалогу. Поступово зменшувалася частка дорослої підтримки, щоб стимулювати самостійність. Зміст вправ

відтворював повсякденні шкільні ситуації. Успіхи фіксувалися у мініпортфоліо кожної дитини.

Модуль «Трансфер» спрямовувався на перенесення напрацьованих стратегій у реальні контексти класного життя. Учні отримували ролі помічників для врегулювання дрібних суперечок на перервах. Вони вели короткі записи успішних і складних випадків за спрощеною формою. Учитель організовував підсумкові кола класу для осмислення досвіду. У разі потреби проводилися додаткові мікросесії підтримки для окремих пар або груп. Важливою частиною були сімейні мінізавдання для зміцнення правил удома. Такий цикл робив видимими кроки до самостійного конструктивного вирішення конфліктів.

Періодичність занять у експериментальних класах становила три сесії на тиждень із чітко розподіленими ролями. Кожна сесія тривала двадцять-п’ятдесят хвилин залежно від модуля. Навантаження будувалося за принципом «коротко, часто, безпечно», щоб уникати перевтоми. Уроки інтегрувалися в наявні предметні блоки без перевантаження розкладу.

Контрольні класи працювали у звичному режимі без спеціального інтерактивного втручання. Учителі контрольних класів не проходили тренінгів за експериментальною програмою. Однак вони могли використовувати загальноприйняті прийоми класного менеджменту. Інформаційні матеріали щодо втручання для них не деталізувалися, щоб мінімізувати перехресні впливи.

Когнітивний компонент відображав розуміння причин конфлікту та знання мовних формул взаємодії. Емоційний компонент фіксував рівень саморегуляції та емпатійної чутливості. Поведінковий компонент оцінював навички діалогу, медіації та спільного ухвалення рішень. Для кожного компонента було визначено порогові рівні сформованості.

Тривалість у чотирнадцять навчальних тижнів визначалася необхідністю, з одного боку, забезпечити достатній час на формування нових навичок, а з іншого – не перевантажити календар і не створити «ефект втоми»

в учасників. Віковий діапазон 2 клас було обрано тому, що саме у цьому періоді, як ми вже писали раніше, закладаються базові моделі емоційної регуляції, перспективного бачення й співпраці, які є критичними для конфліктної компетентності. Додатковою підставою було те, що для цього віку вже доступні прості форми рефлексії й самооцінки, що дає змогу комбінувати спостереження з опитувальниками. Таким чином, організаційні рішення у дизайні експерименту були прямо пов'язані з віковою психологією та логікою розробленої моделі.

Важливим методичним кроком стало узгодження структури експерименту з трьохвимірною моделлю конфліктної компетентності, яку ми детально окреслили раніше: мотиваційно-ціннісною, інформаційно-когнітивною та діяльнісно-поведінковою складовими. Кожен із чотирьох модулів програми («Іммерсія», «Рефлексія», «Координація», «Трансфер») був спроєктований так, щоб одночасно, але з різними акцентами, торкатися усіх трьох компонентів, що дозволяло уникнути перекосів на користь лише знаннєвого чи суто поведінкового рівня. Наприклад, рефлексивні заняття через цифровий сторітелінг і бесіди переводили ці переживання у понятійний рівень, де закріплювалися алгоритми «я-повідомлень», активного слухання й конструктивного висловлення незгоди. Координаційні вправи, у свою чергу, переносили ці алгоритми у реальні діалогічні ситуації, закріплюючи нові поведінкові патерни. Модуль «Трансфер» забезпечував вихід за межі «тренувальних» умов і включення нових стратегій у спонтанне життя класу, що критично важливо для стійкого формування навички. Така побудова дозволяла не тільки фіксувати приріст за окремими компонентами, а й простежувати їхню взаємодію у динаміці.

Щоб зробити логіку експерименту максимально прозорою для всіх учасників – адміністрації, вчителів, батьків, – було сформульовано невеликий, але чіткий набір базових принципів організації, які постійно нагадували про ціннісні рамки втручання. Ці принципи узгоджувалися з концептуальними

орієнтирами Нової української школи, інклюзії та відновних практик, про що ми вже писали раніше, аналізуючи сучасний стан проблеми.

Основні принципи організації експерименту включали: добровільність та інформована згода; пріоритет безпеки й благополуччя дитини; повага до гідності кожного учасника; інклюзивність та доступність процедур; прозорість правил і очікувань; мінімізацію додаткового навантаження на вчителя; узгодженість із розкладом і шкільною політикою; конфіденційність та захист даних; орієнтацію на розвиток, а не «оцінювання заради оцінки».

Такі принципи служили «фільтром» для всіх організаційних рішень і дозволяли швидко обирати між можливими альтернативами, не втрачаючи фокусу на дитині.

Змішання кількісного й якісного підходів у нашому дизайні було продиктоване тим, що, як ми вже цитували думку дослідників раніше, конфліктна компетентність у молодшому віці виявляється не лише у вимірюваних індексах, а й у тонких змінах мовленнєвих формул, емоційних реакцій, рутинних практик взаємодії. Стандартизовані опитувальники й шкали дозволяли фіксувати зміни на когнітивному та емоційному рівні у вигляді балів, які можна статистично порівнювати між групами. Спостереження за конфліктними епізодами й повсякденними мікровзаємодіями давали можливість побачити, як ці знання й установки «працюють» у реальному часі, де присутні контекст, випадковість, зовнішній тиск. Додані до цього короткі наративи вчителів, висловлювання дітей та відгуки батьків створювали третій, інтерпретаційний шар, у якому проглядався механізм дії втручання.

Особливу увагу в організації експерименту було приділено тому, щоб роль учителя не зводилася до «виконавця сценарію», а розглядалася як роль рефлексивного фасилітатора, здатного адаптувати протокол з урахуванням потреб конкретного класу, не порушуючи основної логіки моделі. Саме тому тренінгова програма для вчителів експериментальних класів включала не лише передачу набору технік, а й формування метапозиції: розуміння, що конфлікт – це навчальна можливість, а не лише проблема, яку потрібно «погасити».

Через мікровикладання, рольові ігри та обговорення кейсів педагоги вправлялися у тому, як зберігати спокій, утримувати поле безпеки й одночасно не уникати складних розмов, коли дитина переживає сильні емоції. Інтервізійні зустрічі протягом формувального етапу підтримували відчуття професійної спільноти, де можна розділити сумніви, отримати зворотний зв'язок і поради щодо конкретних ситуацій. Такий формат дозволяв плавно коригувати виконання протоколу, не створюючи враження зовнішнього контролю, що має каральний характер, і зменшував ризик професійного вигорання. У результаті вчителі ставали не лише провідниками програми, а й співдослідниками, що підвищувало якість і стійкість втручання.

Структура тренінгів для вчителів була чітко кодифікована, щоб, з одного боку, забезпечити єдність підходів у різних школах, а з іншого – залишити простір для локальної адаптації. Зміст сесій можна умовно поділити на кілька блоків, кожен із яких безпосередньо співвідносився з елементами моделі й етапами експерименту.

До ключових блоків тренінгу для вчителів належали: концептуальні засади конфліктної компетентності; вікові особливості емоційної регуляції 6–10 років; принципи ненасильницької комунікації («я-повідомлення»); базові алгоритми шкільної медіації; фасилітація групових обговорень і «класних кіл»; формувальне оцінювання та рубрики спостереження; саморегуляція й профілактика професійного вигорання; робота з батьками в контексті конфліктних ситуацій.

Завдяки такій структурі тренінгу вчитель отримував не розрізнений набір порад, а цілісну рамку, яка з'єднувала теорію, методику й організаційні рішення.

Як ми вже писали раніше, один із важливих вимірів сучасної початкової освіти – цифровізація, і в нашому експерименті вона відігравала не декоративну, а функціональну роль, підпорядковану завданню формування здатності долати конфлікти. Використані цифрові засоби можна умовно

згрупувати за функцією, що допомагає краще зрозуміти їхню роль у методиці експерименту.

Основні групи цифрових інструментів: платформи для цифрового сторітелінгу; інтерактивні форми й опитувальники для зворотного зв'язку; візуальні шкали настрою й емоцій; електронні журнали та батьківські повідомлення; онлайн-бібліотеки методичних матеріалів для вчителя; міні-портфоліо успіхів учнів у хмарних сервісах; прості CSCL-середовища для спільної роботи в парах і групах; відеозапис фрагментів уроків для інтервізій і супервізій

Одним із найбільш чутливих моментів в організації педагогічного експерименту є контроль за дотриманням протоколу, або, іншими словами, забезпечення вірності (fidelity) реалізації програми, щоб можна було з упевненістю пов'язати виявлені зміни саме з втручанням. У нашому випадку це завдання вирішувалося кількома взаємодоповнювальними шляхами: через чек-листи виконання, періодичні відеоспостереження, інтервізійні зустрічі й аналітичні розмови з учителями. Чек-листи дозволяли швидко фіксувати, які компоненти заняття були проведені, які – пропущені або змінені, і з яких причин це сталося. Відеофрагменти уроків, переглянуті командою, давали змогу побачити «невидимі» аспекти – тон голосу, темп, мікрожести, які впливають на атмосферу й переживання дітей, але не завжди потрапляють у письмові звіти. Інтервізійні обговорення допомагали перетворювати складні ситуації не на привід для самозвинувачення, а на ресурс для навчання й корекції підходів.

Не менш важливою була інтеграція експерименту у ширший контекст шкільної політики й управлінських рішень, про що ми частково говорили, описуючи організаційно-педагогічну модель у попередньому розділі. Адміністрація шкіл не лише надала «дозвіл» на проведення втручання, а й була залучена до планування календаря, розв'язання організаційних питань, комунікації з батьками й підтримки вчителів. Це дозволяло уникати типових

ситуацій, коли інноваційні практики опиняються в «сірій зоні» шкільного життя, не будучи інтегрованими в офіційні документи та режим роботи.

У процесі підготовки й реалізації експерименту було заздалегідь окреслено і типові організаційні ризики, які могли б вплинути як на перебіг, так і на результати дослідження, та способи їхнього пом'якшення.

Серед основних груп ризиків і стратегій їх пом'якшення виокремлено: технічні збої обладнання – резервні сценарії без цифрових засобів; перевантаження розкладу – гнучке планування часу сесій; відсутність учнів – використання правил «мінімальної присутності»; втома чи перенапруження дітей – скорочення й полегшення вправ; зміни у шкільному календарі – гнучкі вікна перенесення занять; опір окремих батьків – індивідуальні консультації; професійна втома вчителів – інтервізійна й супервізійна підтримка.

Попереднє обговорення цих ризиків і наявність прописаних дій робили експеримент стійкішим до непередбачуваних обставин.

Інструментарій оцінювання включав стандартизовані шкали та протоколи спостережень. Для вимірювання компонентів застосовано адаптовані опитувальники з підтвердженою внутрішньою узгодженістю. Спостереження у класі й на перервах проводилися за подієвим принципом з уніфікованими критеріями. Окремо фіксувалися звернення по допомогу, випадки самостійного примирення і повторні конфлікти. Учителі вели короткі чек-листи видимих стратегій у діях дітей. Для валідації використовувалися взаємооцінювання і самооцінювання у віковій формі. Комбінування методів підвищувало надійність висновків.

Процедури реєстрації подій конфліктної взаємодії було чітко прописано для всіх спостерігачів. Визначення конфлікту містило критерії інтенсивності, тривалості та залученості сторін. Обов'язково фіксувалися контекст, змістова причина і завершення епізоду. Категорії завершення включали примирення, компроміс, звернення до дорослого та роз'єднання без згоди.

Якість реалізації втручання контролювалася через процедури дотримання протоколу. Вчителі заповнювали чек-листи виконаних кроків і

відмічали відхилення. Раз на два тижні проводилися короткі відеофіксації уроків із подальшим обговоренням.

Комунікація з батьками вибудовувалася як підтримувальна та прозора. Щотижня надсилалися короткі огляди тем і прості рекомендації для дому. Батьки мали можливість ставити питання в зручних каналах і отримувати відповіді. Короткі сімейні завдання узгоджувалися з класними правилами і не створювали перевантаження. Для чутливих випадків пропонувалася індивідуальна консультація психолога. Періодично проводилися відкриті мінізустрічі для обміну спостереженнями. Така взаємодія посилювала ефект перенесення навичок у позашкільне середовище.

Слід зазначити, що корекція множинних порівнянь здійснювалася консервативними методами, щоб уникнути помилок першого роду. Рівень статистичної значущості задавався на позначці п’ять сотих для двобічних перевірок. Для чутливих аналізів розглядалися додаткові пороги якості. У моделюванні контролювалися коваріати, серед яких початковий рівень компетентності та класний розмір. За потреби застосовувалися моделі коваріаційного аналізу з вирівнюванням стартових відмін. Для оцінки стійкості результатів проводилися перевірки на підвибірках. Такий підхід підсилював довіру до висновків.

Професійна підтримка вчителів продовжувалася протягом усього формувального етапу. Регулярні інтервізійні зустрічі давали змогу обмінюватися труднощами і напрацюваннями. Короткі супервізійні сесії допомагали опрацьовувати складні кейси контакту з конфліктами. Онлайн-ресурс містив бібліотеку мініуроків і відповідей на часті запитання. Зворотний зв’язок фіксувався у спільних таблицях для подальшого аналізу. Позитивні практики узагальнювалися у вигляді шаблонів. Підтримка зменшувала ймовірність вигорання і підвищувала сталість виконання протоколів.

Ризик-менеджмент охоплював передбачення й нейтралізацію можливих невідповідностей. На випадок технічних збоїв готувалися паперові альтернативи і резервні сценарії. Для форс-мажорів було укладено гнучкий

календар перенесень без втрати логіки модулів. У разі підвищеної напруги у класі сесії скорочувалися або замінювалися на спокійні практики. Канали зв’язку з батьками дозволяли швидко узгоджувати зміни. Медична служба школи знала графік активностей і була на зв’язку. Команди оперативно збиралися для прийняття рішень. Така система підвищувала стійкість реалізації програми.

Якісний компонент дослідження збагачував кількісні висновки і надавав контекст. Збиралися короткі наративи вчителів про типові зміни у поведінці та мовленні дітей. Діти мали можливість ділитися враженнями у формі коротких висловлювань. Батьки повідомляли про помітні зміни вдома за стандартизованими питаннями. Наративи піддавалися тематичному кодуванню з виділенням повторюваних мотивів. Отримані теми співвідносилися з динамікою індикаторів. Такий підхід допомагав інтерпретувати механізми дії втручання. Узгодженість якісних і кількісних сигналів підвищувала переконливість результатів.

Комунікаційна стратегія розгортала результати у безпечно прозорому форматі. Під час реалізації втручання надавалися лише узагальнені проміжні дані без персональних деталей. Після завершення етапу батьки отримували індивідуальні картки прогресу з рекомендаціями. Шкільна команда розглядала підсумкові висновки для планування наступних кроків. Кожна комунікація супроводжувалася поясненнями обмежень і меж інтерпретації. Публічні матеріали готувалися у чутливій до контексту формі. Така стратегія підтримувала довіру і залученість спільноти. Комунікаційна дисципліна оберігала приватність.

Завершальний контрольний етап сфокусувався на повному повторенні вимірювань і фіксації підсумкових спостережень. Умови тестування відтворювалися з максимальною відповідністю старту. Команда забезпечувала спокійні часові вікна й однакові інструкції. Дані вводилися без затримок для зменшення людського чинника. Проводився розширений аудит масивів перед аналітикою. Після узгодження якості розпочиналися статистичні обчислення.

Контрольний етап також включав підсумкові якісні інтерв'ю для збагачення інтерпретацій.

Для більш детального осмислення отриманих результатів доцільно розкласти їх на кілька груп показників, які відображають різні сторони здатності особистості долати конфлікти й резонують із тривимірною моделлю, описаною раніше (мотиваційно-ціннісна, інформаційно-когнітивна, діяльнісно-поведінкова складові). До когнітивних результатів належить зростання середнього бала розуміння природи конфлікту, ролі медіатора, етапів переговорів і правил безпечної взаємодії, так і за інформаційно-когнітивним критерієм у структурі загальної культури безконфліктності. Емоційні результати виявляються у поліпшенні здатності дітей розпізнавати та називати власні й чужі емоції, регулювати інтенсивність афективних реакцій і використовувати прийоми самозаспокоєння, про що свідчать як кількісні індекси, так і наративи вчителів. Поведінковий вимір фіксується через частоту й тривалість конфліктних епізодів, частку конструктивних стратегій, спалахи агресії та дані спостережень на перервах. Комунікативний вимір проявляється у зростанні частки «я-висловлювань», перефразування, уточнювальних запитань, готовності до переговорів і апеляцій до медіатора. Додатково окреслюється інституційний вимір, де з'являються нові практики взаємодії з батьками (QR-щоденники, сімейні мікропрактики), а також формуються елементи шкільної політики відновних підходів, що виходить за межі суто класного рівня. У такому ракурсі видно, що експеримент торкнувся всіх ключових площин, які ми раніше пов'язували з поняттям «культури безконфліктності» у початковій школі.

Узагальнюючи, найдоцільніше групувати результати експерименту за наступними блоками показників, що робить їх інтерпретацію прозорою для практиків і дослідників.

Основні групи результатів включають: когнітивне розуміння конфлікту та його етапів; емоційну регуляцію та усвідомлення власних станів; поведінкові стратегії у реальних мікроконфліктах; комунікативні навички

діалогу та «я-висловлювань»; частоту й тривалість конфліктних епізодів у класі; культуру підтримки й взаємодопомоги ровесників; рівень залученості батьків до SEL-практик; елементи відновної шкільної політики; суб'єктивне відчуття безпеки й прийняття у класі; готовність вчителя виступати фасилітатором і медіатором;

Такий поділ дозволяє співвіднести емпіричні дані з теоретичною моделлю й чітко побачити, у яких саме сегментах досягнуто найбільшого прогресу, а де залишаються «вузькі місця».

Динаміка змін протягом шеститижневої пілотної фази демонструє поступовий, а не стрибкоподібний характер адаптації дітей до нової моделі взаємодії, що узгоджується з ідеєю зони найближчого розвитку Л. Виготського, на яку ми вже посилалися раніше, описуючи теоретичні засади дослідження. На перших тижнях переважають когнітивні й емоційні зрушення: діти краще розрізняють емоційні стани, називають свої переживання та пробують нові мовні формули, але ще часто повертаються до звичних імпульсивних реакцій у «гарячих» ситуаціях. На середніх етапах (3–4 тиждень) спостерігається зменшення частоти гострих конфліктів, однак деяка їх частина просто «розтягується» у часі через спроби вести переговори без достатньо відпрацьованих алгоритмів. Лише ближче до завершення пілоту (5–6 тиждень) стає помітним стабільне скорочення як кількості, так і тривалості інцидентів, що збігається з розгортанням модуля «Трансфер» і поступовим зниженням зовнішньої підтримки дорослого. Така траєкторія підтверджує, що формування конфліктної компетентності є процесом поступового переходу від зовнішньої регуляції до саморегуляції, де вчитель і цифрові засоби виконують функцію тимчасових опор.

Особливо виразними є якісні зміни у мовленні й поведінці учнів, які фіксувалися через наративні звіти вчителів, міні-інтерв'ю з дітьми та відгуки батьків, що доповнює кількісні показники і дозволяє побачити «людське вимірювання» цифр. Вчителі описували, як діти починали самі пропонувати «зробити по черзі», «спитати, чого ти хочеш», «піти до медіатора», замість

негайного апелювання до дорослого з проханням «покарати» опонента. Батьки відзначали, що діти частіше розповідають про конфлікти не в категоріях «хто винен», а в категоріях «що ми зробили, щоб помиритися», що є важливою зміною фокусу на процес, а не на пошук «винного». Спостерігалася також трансформація мовних формул: замість звинувачувального «ти завжди…» з'являлися фрази типу «мені було образливо, коли…», які ми цілеспрямовано тренували в модулі «Координація». Деякі діти почали спонтанно пропонувати однокласникам «говорити по правилам, як у грі», що свідчить про перенесення ігрових рамок у буденну взаємодію. Усе це показує, що модель працює не лише на рівні «набору технік», а й на рівні зміни дискурсу та образу конфлікту в дитячому досвіді.

Типові маркери позитивних змін, які найчастіше фіксували вчителі та батьки, можна узагальнити у вигляді наступних ознак.

Найпоширеніші якісні зміни включали: перехід від звинувачувальних до «я-висловлювань»; збільшення кількості запитань «що ти відчуваєш?»; частіше звернення до правил і «пам'ятки переговорника»; ініціативні пропозиції дітей «помиритися за правилами»; зменшення крику й фізичних поштовхів у конфліктах; поява «миротворців» серед ровесників без дорослого; більше розповідей про успішні примирення вдома; зростання готовності слухати обидві сторони суперечки; використання емодзі/іконок для позначення емоцій; перехід від уникнення до обговорення складних тем;

Ці якісні індикатори резонують із кількісними показниками і створюють цілісну картину змін, що відбулися під впливом моделі.

Як ми вже зазначали раніше, ключову роль у запуску змін відігравав модуль «Іммерсія», який створював емоційно насичені ситуації конфлікту, де діти могли побачити, «як це виглядає зі сторони», перш ніж переносити стратегії у реальне життя. Важливо, що конфлікти показувалися не як «чорні» чи «білі» ситуації, а як сцени з кількома можливими точками входу та виходу, де кожен персонаж має свої мотиви й переживання, що відповідає сучасним уявленням про конфлікт як нормальний, хоча й напружений, елемент

соціальної взаємодії. Після коротких епізодів діти не залишалися наодинці з переживаннями: обов’язково слідувала емоційно-рефлексивна сесія, де вони могли назвати почуття, які викликала сцена, і обговорити альтернативні стратегії. Саме поєднання сильної, але контрольованої емоційної «імпульсації» з подальшою рефлексією і стало тим механізмом, який, за нашими спостереженнями, запускав зміну ставлення до конфліктів. Кожен епізод мав чіткий сюжет, у який закладалися можливості для розпізнавання емоцій, виявлення причин конфлікту, спостереження наслідків різних стратегій і спільного пошуку рішень, причому без демонстрації фізичного насильства чи надмірної драматизації. Важливим було також дотримання принципу «коротко-часто-безпечно»: тривалість іммерсії 5–7 хвилин, чіткі інструкції, можливість відмови й негайного виходу, попереднє налаштування на те, що це «тренувальний простір», а не «справжній конфлікт». У нашому випадку додатковим чинником успіху стала тісна інтеграція сюжетів із реальним шкільним досвідом дітей, що зменшувало розрив між «цифровою сценою» та класним життям.

Ключові характеристики ефективних імерсивних сценаріїв у цьому дослідженні можна схематизувати у вигляді переліку, який може слугувати орієнтиром для розробників дидактичних матеріалів.

Визначальні риси сценаріїв були такими: чітка прив’язка до тем курсу «Я досліджую світ»; зображення типових побутових конфліктів молодших школярів; наявність кількох можливих стратегій реагування персонажів; акцент на емоційних станах, а не на «покаранні винних»; відсутність сцени фізичного насильства й жорсткої агресії; можливість «поставити на паузу» і проговорити побачене; обмежена тривалість (5–7 хвилин) з обов’язковою паузою; інтеграція з подальшою рефлексивною та координаційною сесіями.

Не менш вагомою складовою моделі став цифровий сторітелінг, який ми трактували як міст між емоційним досвідом іммерсії та вербалізацією, необхідною для реального діалогу, що добре узгоджується з дослідженнями про вплив наративів на розвиток емпатії [114]. Коли діти створювали

інтерактивні комікси, історії з розгалуженнями та альтернативними фіналами, вони не лише «відтворювали» побачені сцени, а й переосмислювали їх, приміряючи на себе ролі різних персонажів і шукаючи мирні виходи. Важливим моментом було те, що вчитель систематично звертав увагу на мову персонажів: чи використовують вони «я-висловлювання», чи вміють назвати свої переживання, чи здатні вислухати опонента. У поєднанні з арттерапевтичними вправами, описаними у попередніх підрозділах [96], це створювало цілісне поле для «друкування емоцій» у безпечній формі, що знижувало ризик їхньої неконтрольованої «вибухової» реалізації в реальному конфлікті.

Підкреслюючи логіку гейміфікації, В. Биков, С. Литвинова та О. Мельник слушно зауважують: «Неможливо уявити початкову освіту і без використання ігрових методів навчання, про що наголошується у Концептуальних засадах реформування середньої освіти «Нова українська школа»» [13, с. 34]. Разом з тим, результати нашого експерименту показали й низку ризиків та обмежень, які важливо врахувати при плануванні масштабування моделі, щоб не перетворити гейміфіковане SEL на чергову «модну технологію» без глибини. До них належать як організаційні, так і психологічні, методичні та етичні аспекти, частину з яких ми вже окреслювали при описі дизайну дослідження.

Важливою є етична чутливість до досвіду дітей, які пережили травматичні події війни: для них деякі конфліктні сюжети можуть бути тригерними, що потребує особливо обережного дизайну і можливості індивідуальної підтримки психолога. Нарешті, відсутність належної підготовки вчителя до медіації та фасилітації діалогу здатна звести нанівець потенціал технологій, перетворивши їх на формальність або, навпаки, на джерело додаткового стресу.

До ключових ризиків і обмежень, виявлених у ході пілоту, належали: можливий «ефект новизни» інтерактивних технологій та ігор; ризик цифрової втоми за надмірної насиченості екранними активностями; переорієнтація

уваги на форму, а не зміст конфліктних ситуацій; небезпека травматизації дітей із чутливим воєнним досвідом; неоднакова медіаційна готовність учителів; фрагментарність залучення батьків до SEL-процесів; потреба в часу для стійкого перенесення навичок у повсякденність; ризик перетворення моделі на «проект», а не сталу шкільну практику.

З методичного погляду важливо підкреслити, що гейміфіковане SEL у форматі інтегрованої іммерсійно-наративної моделі показало свою ефективність саме як частина змішаного навчання, а не як «надбудова» над традиційним уроком, що відповідає тенденціям, описаним у попередніх підрозділах, де йшлося про змішане та кооперативне навчання [156; 207]. Прив'язка сценаріїв до курсу «Я досліджую світ» дозволила уникнути дублювання змісту й забезпечила змістову насиченість кожного цифрового епізоду. Використання кооперативних форматів (робота в парах і малих групах із «пам'яткою переговорника») створювало рамку, в якій конфлікт розглядався не як «збій дисципліни», а як нормальна ситуація взаємодії, яку можна навчитися розв'язувати. Таким чином, експеримент продемонстрував, що іммерсійні технології, сторітелінг, serious-ігри та соціально асистивна медіація мають найбільший ефект тоді, коли вони вшиті у логіку компетентнісного уроку, а не підміняють його.

Узагальнюючи, можна виокремити ядро педагогічних принципів і організаційних налаштувань, які забезпечили результативність моделі в умовах нашого експерименту. До ключових принципів впровадження моделі належать: цілісність: сторітелінгу, ігор і медіації в одному циклі; поетапність: іммерсія – рефлексія – координація – трансфер; дозованість: коротко-часто-безпечно для цифрових активностей; рефлексивність: обов'язкові обговорення після кожного цифрового етапу; партнерство: системне залучення батьків через QR-щоденники; опора на вчителя: підготовка до ролі фасилітатора й медіатора; моніторинг: прості, але регулярні індикатори SEL і конфліктів; відтворюваність: чіткі протоколи занять і сценарії для масштабування.

3.3. Аналіз та оцінка результатів експериментальної роботи з формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій

На завершальному етапі дослідно-експериментальної роботи, відповідно до мети та завдань дисертаційного дослідження, було здійснено експериментальну перевірку ефективності розробленої моделі формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій.

Результативність запропонованої моделі визначали шляхом зіставлення показників сформованості здатності молодших школярів долати конфлікти, зафіксованих на констатувальному та контрольному етапах експерименту, тобто до початку формувального впливу та після його завершення. Базою дослідження стали учні Ліцею №78 Печерського району м. Києва, Міжнародного ліцею «МИХАЇЛ», початкової школи «Турбота» Оболонського району м. Києва, Уманської початкової школи № 2 Уманської міської ради Черкаської області, Дибинецької гімназії Богуславської міської ради Київської області. Оскільки експеримент тривав упродовж 2023–2025 років, важливо зазначити, що загальна кількість його учасників залишалася стабільною. Отже, як на початковому, так і на завершальному етапі в дослідженні брали участь 402 учні початкової школи.

Для виявлення змін у показниках до і після впровадження експериментальної моделі використовувався порівняльний аналіз. Рівень сформованості у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі за когнітивним, емоційно-ціннісним і поведінковим компонентами визначався за допомогою методики ASC (1985) та соціометричної методики дослідження міжособистісних відносин у дитячому колективі (метод Дж. Морено).

Результати порівняльного аналізу динаміки усвідомлення молодшими школярами соціальних норм, правил та цінностей до та після експерименту, отримані за методикою ASC (таб. 3.6.).

Таблиця 3.6.

Рівні сформованості усвідомлення молодшими школярами соціальних норм, правил та цінностей до по після експерименту (у %)

Рівні / Показники	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
До	69,80	141	72,50	145	19,30	39	22,50	45	10,90	22	5,00	10
Після	61,88	125	32,00	64	26,73	54	33,50	67	11,39	23	34,50	69
Динаміка	−7,92		−40,50		+7,43		+11,00		+0,49		+29,50	

Аналіз результатів, поданих у таблиці 3.6, свідчить про позитивну динаміку сформованості усвідомлення молодшими школярами соціальних норм, правил і моральних цінностей на контрольному етапі експерименту.

У контрольній групі частка учнів із низьким рівнем зменшилася з 69,80 % до 61,88 %, тобто на 7,92 %, що свідчить про певні природні вікові зміни та вплив традиційного освітнього процесу. В експериментальній групі спостерігається значно вираженіша динаміка: показник низького рівня знизився з 72,50 % до 32,00 %, тобто на 40,50 %. Це підтверджує суттєвий вплив формувального експерименту на розвиток відповідної функції.

Водночас у обох групах відбулося зростання частки учнів із середнім рівнем сформованості. У контрольній групі цей показник збільшився на 7,43 % (з 19,30 % до 26,73 %), тоді як в експериментальній — на 11,00 % (з 22,50 % до 33,50 %). Отже, значна частина школярів ЕГ перейшла з низького рівня до середнього.

Найбільш істотні зміни зафіксовано за високим рівнем усвідомлення соціальних норм і моральних цінностей. У контрольній групі зростання є мінімальним — з 10,90 % до 11,39 % (на 0,49 %), тоді як в експериментальній

групі показник зріс із 5,00 % до 34,50 %, тобто на 29,50 %. Таким чином, різниця між групами після експерименту є суттєвою та свідчить про ефективність запропонованої моделі формування здатності долати конфлікти засобами інтерактивних технологій.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що після проведення формувального експерименту в експериментальній групі значна частина учнів досягла середнього та високого рівнів усвідомлення соціальних норм, правил і моральних цінностей. Це означає, що зазначені орієнтири набули більш усвідомленого, стійкого характеру та почали виступати регуляторами поведінки у повсякденному житті, міжособистісній взаємодії та розв'язанні проблемних ситуацій.

У контрольній групі, як і на констатувальному етапі дослідження, переважає низький рівень сформованості цієї функції, хоча спостерігається помірна позитивна тенденція до його зниження та переходу частини учнів до середнього рівня (таб. 3.7).

Таблиця 3.7.

Рівні сформованості функції відмови або зупинки свого егоцентризму у молодших школярів до та після експерименту (у %)

Рівні / Показники	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
До	79,70	161	77,50	155	16,30	33	18,50	37	4,00	8	4,00	8
Після	63,37	128	25,50	51	23,76	48	36,00	72	12,87	26	38,50	77
Динаміка	−16,33		−52,00		+7,46		+17,50		+8,87		+34,50	

Аналіз отриманих даних свідчить, що після завершення експериментальної роботи відбулося істотне зменшення частки учнів із низьким рівнем сформованості зазначеної функції. У контрольній групі цей показник знизився з 79,70 % до 63,37 %, тобто на 16,33 %. В експериментальній групі зміни мають значно вираженіший характер: частка

школярів із низьким рівнем зменшилася з 77,50 % до 25,50 %, що становить позитивну динаміку −52,00 %.

Водночас спостерігається зростання кількості учнів із середнім рівнем сформованості функції. У контрольній групі показник підвищився з 16,30 % до 23,76 % (динаміка +7,46 %), тоді як в експериментальній групі — з 18,50 % до 36,00 % (динаміка +17,50 %).

Особливо суттєві зміни зафіксовано на високому рівні розвитку досліджуваної функції. У контрольній групі кількість таких учнів зросла з 4,00 % до 12,87 % (приріст +8,87 %). В експериментальній групі спостерігається різке збільшення частки школярів із високим рівнем — з 4,00 % до 38,50 %, що становить позитивну динаміку +34,50 %.

Отже, після впровадження формувального експерименту в експериментальній групі домінують середній і високий рівні сформованості функції відмови або подолання власного егоцентризму, тоді як у контрольній групі, попри певні позитивні зміни, переважає низький рівень. Різниця між показниками груп свідчить про ефективність створених педагогічних умов та використаних інтерактивних технологій.

Отримані результати підтверджують, що систематична організація взаємодії, спрямованої на розвиток емпатії, уміння враховувати позицію іншого, співпрацювати та рефлексувати власні дії, сприяє поступовому подоланню егоцентризму, характерного для молодшого шкільного віку. Це проявляється у здатності дітей краще розуміти емоційні стани інших людей, виражати власне ставлення до подій і будувати взаємодію на основі взаємоповаги та співробітництва. Рівні сформованості функції розуміння соціальної реальності у молодших школярів на початковому та контрольному етапах експерименту, були отримані за методикою *ASC* (1985) (таб..3.8).

Таблиця 3.8.

Рівні сформованості функції розуміння соціальної реальність у молодших школярів до по після експерименту (у %)

Рівні / Показники	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
До	73,30	148	77,00	154	21,80	44	19,50	39	4,90	10	3,50	7
Після	58,91	119	27,50	55	27,72	56	38,00	76	13,37	27	34,50	69
Динаміка	−14,39		−49,50		+5,92		+18,50		+8,47		+31,00	

Аналіз отриманих результатів засвідчив такі тенденції. На контрольному етапі експерименту низький рівень сформованості функції розуміння соціальної реальності у контрольній групі становить 55,94 %, що свідчить про його зменшення на 14,39 % порівняно з початковими показниками. В експериментальній групі частка учнів із низьким рівнем знизилася значно суттєвіше — на 49,50 %.

Водночас спостерігається підвищення показників середнього рівня сформованості даної функції: у контрольній групі — на 5,92 %, а в експериментальній — на 18,50 %. Особливо виразні позитивні зміни зафіксовано щодо високого рівня: його частка збільшилася на 8,47 % у КГ та на 31,00 % у ЕГ.

Отримані результати свідчать про значно більш виражену позитивну динаміку в експериментальній групі, де після проведення формувального експерименту домінуючими стають середній і високий рівні сформованості функції розуміння соціальної реальності. Натомість у контрольній групі, попри позитивні зміни, переважає низький рівень, хоча простежується тенденція до його поступового зменшення.

Таким чином, молодші школярі експериментальної групи демонструють більш розвинену здатність до об’єктивного сприйняття соціальних ситуацій, усвідомлення власних переживань і дій, а також урахування особистого досвіду та соціального контексту під час оцінювання обставин, що виникають

(таб..3.9). Рівні сформованості самоконтролю та саморегуляції у молодших школярів до та після експерименту перевірялися за методикою *ASC* .

Таблиця 3.9.

Рівні сформованості самоконтролю та саморегуляції у молодших школярів до по після експерименту (у %)

Рівні / Показники	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
До	63,37	128	61,50	123	26,73	54	29,00	58	9,90	20	9,50	19
Після	48,02	97	19,50	39	33,17	67	36,50	73	18,81	38	44,00	88
Динаміка	−15,35		−42,00		+6,44		+7,50		+8,91		+34,50	

Аналіз даних свідчить про позитивну динаміку сформованості цієї функції в обох групах, більш виражену в експериментальній. Кількість учнів із низьким рівнем самоконтролю та саморегуляції в КГ зменшилась на 15,35 %, тоді як в ЕГ — на 42,00 %. Частка школярів із середнім рівнем зросла на 6,44 % у КГ і на 7,50 % в ЕГ. Високий рівень сформованості функції збільшився на 8,91 % у контрольній групі та на 34,50 % в експериментальній.

Отже, після формувального експерименту в експериментальній групі переважають середній і високий рівні самоконтролю та саморегуляції, тоді як у контрольній групі, попри позитивні зміни, домінує низький рівень.

Аналіз результатів дослідження сформованості функції надання позитивних зворотних зв’язків у молодших школярів до і після проведення формувального експерименту (за методикою *ASC, 1985*) подано в таблиці 3.10. Отримані дані свідчать про суттєві позитивні зміни насамперед у експериментальній групі.

У молодших школярів ЕГ після завершення експерименту домінують високий — 44,0% та середній — 36,5% рівні сформованості функції надання позитивних зворотних зв’язків. Частка учнів із високим рівнем зросла на

32,0%, із середнім — на 11,0%, тоді як кількість респондентів із низьким рівнем значно зменшилася — на 43,0%. Це свідчить про істотне підвищення здатності дітей уважно слухати співрозмовника, розуміти його позицію, адекватно реагувати на висловлювання інших та підтримувати конструктивну взаємодію.

У контрольній групі також зафіксовано позитивну, проте значно менш виражену динаміку. Кількість учнів із низьким рівнем зменшилася на 12,38%, середній рівень зріс на 5,44%, а високий — на 6,93%. Незважаючи на певні покращення, у КГ переважають низький і середній рівні сформованості цієї функції.

Таким чином, різниця між експериментальною та контрольною групами після проведення формувального етапу є суттєвою та свідчить про ефективність застосованих педагогічних умов і інтерактивних технологій.

У процесі експериментальної роботи систематично формувалися вміння емпатійного слухання, налаштування на розуміння партнера по спілкуванню, конструктивного реагування на висловлювання інших і підтримання позитивної комунікативної взаємодії. Розвиток функції надання позитивних зворотних зв'язків сприяв посиленню емоційно-ціннісного компонента здатності долати конфлікти, що, своєю чергою, підвищує ефективність соціальної взаємодії молодших школярів та створює передумови для їх успішної адаптації в суспільстві.

Таблиця 3.10.

Рівні сформованості функції надання позитивних зворотних зв'язків у молодших школярів до та після експерименту (у %)

Рівні / Показники	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
До	58,42	118	62,50	125	28,22	57	25,50	51	13,37	27	12,00	24
Після	46,04	93	19,50	39	33,66	68	36,50	73	20,30	41	44,00	88
Динаміка	−12,38		−43,00		+5,44		+11,00		+6,93		+32,00	

Результати порівняльного аналізу рівня сформованості турботливого мислення у молодших школярів до та після експерименту (за методикою *ASC*, 1985) наведено в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11.

Рівні сформованості турботливого мислення у молодших школярів до по після експерименту (у %)

Рівні / Показники	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
До	67,82	137	71,50	143	19,80	40	18,00	36	12,38	25	10,50	21
Після	54,46	110	28,50	57	27,72	56	39,50	79	17,82	36	32,00	64
Динаміка	−13,36		−43,00		+7,92		+21,50		+5,44		+21,50	

Аналіз отриманих даних свідчить, що після проведення формувального експерименту відбулося помітне зниження частки учнів з низьким рівнем сформованості турботливого мислення: у контрольній групі — на 13,36%, в експериментальній — на 43,00%. Одночасно зафіксовано зростання кількості респондентів із середнім рівнем: у КГ — на 7,92%, у ЕГ — на 21,50%. Позитивна динаміка високого рівня також є очевидною, хоча менш вираженою у контрольній групі (збільшення на 5,44%), тоді як в експериментальній групі вона становить 21,50%.

Отже, на контрольному етапі дослідження спостерігається суттєва різниця між групами: у молодших школярів експериментальної групи переважають середній і високий рівні розвитку турботливого мислення, тоді як у контрольній групі, попри позитивні зрушення, домінує низький рівень із тенденцією до його поступового зменшення.

Зосередження освітнього впливу на розвитку турботливого мислення в процесі формування здатності молодших школярів долати конфлікти засобами інтерактивних технологій сприяло посиленню орієнтації дітей на благополуччя інших людей, готовність до підтримки, співпереживання та проявів просоціальної поведінки. Це підтверджує ефективність організованих

педагогічних умов формувального експерименту щодо розвитку морально-ціннісної складової конструктивної взаємодії.

Аналіз результатів дослідження рівня сформованості ініціативності та самопрезентації у молодших школярів до та після експерименту (за методикою *ASC*, 1985), поданих у таблиці 3.12, свідчить про незначні зміни показників у контрольній групі та майже стабільний характер розподілу рівнів.

Таблиця 3.12.

Рівні сформованості ініціативності та самопрезентації у молодших школярів до по після експерименту (у %)

Рівні / Показники	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
До	69,80	141	71,00	142	16,83	34	17,00	34	13,37	27	12,00	24
Після	68,81	139	70,50	141	17,33	35	18,00	36	13,86	28	11,50	23
Динаміка	−0,99		−0,50		+0,50		+1,00		+0,49		+0,50	

На контрольному етапі експерименту в КГ, як і на початку дослідження, домінує низький рівень розвитку цієї функції. Його частка зменшилася незначно — з 69,80 % до 68,81 %, тобто позитивна динаміка становить лише 0,99 %. У експериментальній групі також спостерігається мінімальне зниження показників низького рівня — з 71,00 % до 70,50 % (динаміка −0,50 %).

Середній рівень сформованості ініціативності та самопрезентації продемонстрував незначне зростання: у контрольній групі — з 16,83 % до 17,33 % (динаміка +0,50 %), в експериментальній — з 17,00 % до 18,00 % (динаміка +1,00 %). Аналогічна тенденція простежується і щодо високого рівня: у КГ його показник зріс з 13,37 % до 13,86 % (+0,49 %), тоді як у ЕГ відбулося незначне зниження — з 12,00 % до 11,50 % (−0,50 %).

Отже, отримані результати свідчать про відсутність істотних змін у сформованості ініціативності та самопрезентації в обох групах на

контрольному етапі дослідження. У структурі рівнів продовжує переважати низький рівень, що вказує на недостатню сформованість у більшості молодших школярів здатності до самостійного ініціювання взаємодії, адекватної самопрезентації та прояву соціальної активності відповідно до ситуації.

Такі дані підтверджують, що без цілеспрямованого педагогічного впливу розвиток зазначених умінь у молодшому шкільному віці відбувається повільно та переважно стихійно, що обмежує можливості дітей ефективно взаємодіяти з оточенням і конструктивно долати конфліктні ситуації.

Результати порівняльного аналізу рівня сформованості функції усвідомленого вибору у молодших школярів до та після експерименту (за методикою ASC, 1985) подано в таблиці 3.13.

Аналіз отриманих даних свідчить про позитивні зміни в обох вибірках, однак їх інтенсивність істотно відрізняється. Зокрема, частка учнів із низьким рівнем сформованості функції усвідомленого вибору в контрольній групі зменшилася на 6,44 %, тоді як в експериментальній — на 45,00 %, що свідчить про значно більш виражений прогрес саме в ЕГ.

Таблиця 3.13.

Рівні сформованості функції усвідомленого вибору у молодших школярів до по після експерименту (у %)

Рівні / Показники	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
До	65,35	132	66,50	133	21,78	44	21,00	42	12,87	26	12,50	25
Після	58,91	119	21,50	43	25,25	51	42,00	84	15,84	32	36,50	73
Динаміка	−6,44		−45,00		+3,47		+21,00		+2,97		+24,00	

Водночас кількість молодших школярів із середнім рівнем розвитку зазначеної функції в КГ зросла на 3,47 %, тоді як в ЕГ — на 21,00 %. Подібна тенденція простежується і щодо високого рівня: у контрольній групі приріст становить 2,97 %, тоді як в експериментальній — 24,00 %.

На контрольному етапі дослідження у молодших школярів КГ, як і раніше, домінує низький рівень сформованості функції усвідомленого вибору (58,91 %), що свідчить про недостатню здатність більшості дітей до самостійного прийняття рішень і орієнтацію на зовнішній вплив. Натомість у експериментальній групі переважають середній (42,00 %) та високий (36,50 %) рівні, а частка учнів із низьким рівнем значно зменшилась (21,50 %).

Таким чином, між контрольної та експериментальною групами на етапі завершення експерименту спостерігається суттєва розбіжність, що підтверджує ефективність впроваджених педагогічних умов. Отримані результати свідчать, що цілеспрямована робота з розвитку здатності до усвідомленого вибору сприяє формуванню внутрішніх мотивів поведінки, зменшенню конформності та залежності від зовнішнього тиску, а також посиленню проявів особистісної автономії та відповідальності за власні рішення.

Аналіз результатів вивчення сформованості функції регулювання проблемних ситуацій у молодших школярів до та після експерименту (методики ASC, 1985), представлених у таблиці 3.14, дозволяє зробити такі висновки.

У молодших школярів КГ на контрольному етапі експерименту домінує низький рівень розвитку цієї функції — 58,91 %, хоча від початку до завершення дослідження частка учнів із низьким рівнем зменшилась на 7,43 %. Кількість школярів із середнім рівнем зросла на 5,94 %, а з високим — на 1,49 %.

Таблиця 3.14.

Рівні сформованості функції регулювання проблемних ситуацій у молодших школярів до по після експерименту (у %)

Рівні / Показники	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)		КГ (n=202)		ЕГ (n=200)	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
До	66,34	134	67,50	135	21,78	44	22,50	45	11,88	24	10,00	20
Після	58,91	119	20,00	40	27,72	56	42,50	85	13,37	27	37,50	75
Динаміка	−7,43		−47,50		+5,94		+20,00		+1,49		+27,50	

В ЕГ переважна частина молодших школярів зафіксована на середньому рівні — 42,5 %, приріст якого становить 20,0 %, а також на високому рівні — 37,5 %, де позитивна динаміка від початку експерименту становить 27,5 %.

Таким чином, можна констатувати наявність суттєвої різниці між результатами ЕГ і КГ на контрольному етапі експерименту: у ЕГ спостерігається значно вираженіше зниження частки учнів із низьким рівнем (на 47,5 % проти 7,43 % у КГ) та істотне зростання високого рівня сформованості даної функції. Розгляд у процесі навчання різноманітних проблемних ситуацій та варіантів їх розв’язання сприяє подоланню страху невдачі та страху успіху, підтримує адекватну самооцінку та створює передумови для особистісної ефективності. У результаті в молодших школярів формуються стійкі поведінкові стратегії, які надалі можуть виступати своєрідними «шаблонами» подолання складних життєвих ситуацій.

Систематичне залучення молодших школярів до розв’язання різноманітних проблемних ситуацій, моделювання можливих способів їх подолання та аналіз наслідків власних дій сприяє формуванню здатності конструктивно реагувати на труднощі. Така діяльність допомагає долати страх

невдачі, підтримує адекватну самооцінку, формує впевненість у власних можливостях і створює підґрунтя для подальшої особистісної успішності. У когнітивному та поведінковому аспектах це проявляється у формуванні стійких моделей реагування, які надалі виконують роль ефективних стратегій подолання складних життєвих ситуацій.

З метою вивчення особливостей міжособистісних відносин у реальній групі було використано методику соціометричного дослідження (метод Дж. Морено). Отримані результати подано в таблиці 3.15.

Аналіз даних показав, що в інтелектуальній сфері (відповідь на запитання «З ким би хотіли робити домашнє завдання?») на контрольному етапі експерименту кількість лідерів у КГ зросла до 4,95% (приріст +4,45%), тоді як в ЕГ — до 18,0 % (приріст +18,0%). До категорії «бажаних» належать 30,20 % учнів КГ та 49,50 % ЕГ (динаміка відповідно +13,37% і +33,50%). Частка «знехтуваних» зменшилась до 29,70% у КГ і 22,0% у ЕГ (динаміка −4,95 % і −15,0 %). Кількість «ізольованих» також скоротилась і становить 35,15 % у КГ та 10,50% у ЕГ (динаміка −12,87% і −36,50%).

В емоційній сфері (відповідь на запитання «З ким би ти поділився своїм секретом?») позицію лідера займають 13,37% учнів КГ (приріст +4,95%) та 36,0 % ЕГ (приріст +26,50 %). До категорії «бажаних» належать 31,68% КГ і 41,50 % ЕГ (динаміка +14,35 % і +22,50 %). Частка «знехтуваних» знизилась до 29,21 % у КГ та 14,50 % у ЕГ (динаміка −3,96 % і −18,0 %). Кількість «ізольованих» становить 25,74 % у КГ і 8,0 % у ЕГ (динаміка −15,34 % і −31,0 %).

Таблиця 3.15.

Рівні сформованості міжособистісних відносин в реальній групі молодших школярів у молодших школярів до по після експерименту

Показники		Інтелектуальний лідер				Поведінковий лідер				Емоційний лідер			
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
		%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
Лідер	До	0,50	1	0,00	0	4,46	9	5,00	10	8,42	17	9,50	19
	Після	4,95	10	18,00	36	9,90	20	28,50	57	13,37	27	36,00	72
Динаміка		+4,45		+18,00		+5,44		+23,50		+4,95		+26,50	
Бажані	До	16,83	34	16,00	32	28,22	57	31,00	62	17,33	35	19,00	38
	Після	30,20	61	49,50	99	34,65	70	45,00	90	31,68	64	41,50	83
Динаміка		+13,37		+33,50		+6,43		+14,00		+14,35		+22,50	
Знехтувані	До	34,65	70	37,0	74	44,55	90	43,0	86	33,17	67	32,5	65
	Після	27,23	55	15,5	31	41,58	84	13,50	27	24,75	50	13,0	26
Динаміка		−4,95		−15,00		−6,93		−23,50		−3,96		−18,00	
Ізольовані	До	48,02	97	47,00	94	22,77	46	21,00	42	41,08	83	39,00	78
	Після	35,15	71	10,50	21	17,82	36	7,00	14	25,74	52	8,00	16
Динаміка		−12,87		−36,50		−4,95		−14,00		−15,34		−31,00	

У поведінковій сфері (відповідь на запитання «З ким би хотіли піти гратися?») лідерами стали 9,90% учнів КГ (приріст +5,44%) та 28,50% ЕГ (приріст +23,50%). До «бажаних» належать 34,65% КГ і 45,0% ЕГ (динаміка +6,43% і +14,0%). Частка «знехтуваних» зменшилась до 37,62% у КГ і 19,50% у ЕГ (динаміка −6,93% і −23,50%). Кількість «ізольованих» становить 17,82% у КГ і 7,0% у ЕГ (динаміка −4,95% і −14,0%).

Перевірку достовірності результатів експерименту здійснювали за допомогою φ* — кутового перетворення Фішера, яке застосовувалося для виявлення статистично значущих розбіжностей між відсотковими частками у двох вибірках. Цей критерій дає змогу порівнювати частоту прояву досліджуваного ефекту в контрольній та експериментальній групах. Чим

вищим є значення φ*, тим більш імовірною є статистична значущість виявлених відмінностей.

Для перевірки різниці між результатами ЕГ і КГ на контрольному етапі експерименту щодо сформованості міжособистісних відносин у реальній групі молодших школярів було сформульовано такі гіпотези:

H_0 – частка молодших школярів, у яких виявляється досліджуваний ефект, в експериментальній групі не перевищує відповідний показник у контрольній групі.

H_1 – частка молодших школярів, у яких виявляється досліджуваний ефект, в експериментальній групі є вищою, ніж у контрольній групі.

На цьому етапі дослідження здійснювалася перевірка значущості розбіжностей між результатами, отриманими на контрольному етапі експерименту. Для цього було використано верхню межу відповідної категорії як критерій поділу обох вибірок на підгрупи: «ефект наявний» (учні з високим і середнім рівнями) та «ефект відсутній» (учні з низьким рівнем). На основі такого розподілу було сформовано таблицю для обчислення φ* — кутового перетворення Фішера з метою виявлення статистично значущих відмінностей між результатами дослідження в ЕГ та КГ. Результати розрахунків подано в таблиці 3.16.

Таблиця 3.16.

Розрахунок φ*- кутового перетворення Фішера для зіставлення емпіричних розподілів сформованості міжособистісних відносин в реальній групі молодших школярів на етапі контрольного експерименту

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	131	65,5	69	34,5	200
КГ	82	40,6	120	59,4	202
Усього	213		189		402

За результатами з таблиці визначаємо величини φ1 та φ2, які відповідають відсотковим долям кожної групи:

$$\varphi = 2 * \arcsin(\sqrt{p})$$

$$\varphi_1(80{,}5\%) = 2{,}2018,\ \varphi_2(29{,}5\%) = 1{,}4396.$$

З'ясовуємо емпіричне значення критерію φ*:

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}},$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій долі;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій долі;

n_1 – кількість досліджуваних у вибірці ЕГ;

n_2 – кількість досліджуваних у вибірці КГ.

$$\varphi^*_{емп} = (2{,}2018 - 1{,}4396) \times \sqrt{\frac{200 \times 202}{200 + 202}} = 7{,}64.$$

$\varphi^*_{емп} = 7{,}64$

Критичні значення φ*, які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1{,}64 (p \le 0{,}05) \\ 2{,}31 (p \le 0{,}01) \end{cases}$$

Отже, отримане значення φ* перевищує критичне, що свідчить про статистичну значущість відмінностей між відсотковими частками. Нульову гіпотезу відхиляємо, альтернативну — приймаємо. Таким чином, рівень сформованості здатності молодших школярів долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій за досліджуваними показниками в експериментальній групі після проведення формувального експерименту є статистично вищим, ніж у контрольній групі.

Отже, можна констатувати позитивний вплив інтерактивних технологій на міжособистісні відносини в реальному дитячому колективі. У групах респондентів зросла кількість інтелектуальних, поведінкових та емоційних лідерів, а також учнів, які підтримують позитивні взаємини з більшістю однокласників. Водночас суттєво зменшилась частка дітей, які займають

позиції «знехтуваних» або «ізольованих», тобто тих, кого колектив не приймає або які взаємодіють лише з обмеженим колом однолітків.

Узагальнення результатів дослідження, отриманих на контрольному етапі експерименту за всіма показниками, дає підстави зробити висновок щодо загального рівня сформованості у молодших школярів другого року навчання здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій за когнітивним, емоційно-ціннісним і поведінковим компонентами.

Аналіз результатів дослідження за когнітивним компонентом сформованості у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій дозволяє зробити такі висновки: кількість молодших школярів з низьким рівнем у КГ зменшилась на 18,31 %, в ЕГ — на 53 %. Середній рівень зріс на 11,38 % у КГ та на 18 % в ЕГ. Високий рівень сформованості здатності долати конфлікти за когнітивним компонентом у КГ зріс на 6,93 %, а в ЕГ — на 35,0 %. Різниця між ЕГ та КГ становить 34,69 %, що свідчить про значно вищі результати молодших школярів, які брали участь у формувальному експерименті, порівняно з контрольною групою.

Перевірка достовірності результатів експерименту здійснювалася за допомогою φ* — кутового перетворення Фішера.

Сформулюємо гіпотези критерію Фішера для перевірки різниці між результатами ЕГ та КГ на етапі контрольного експерименту щодо сформованості здатності долати конфлікти в освітньому процесі за когнітивним компонентом у молодших школярів:

H_0: частка молодших школярів, у яких виявляється досліджуваний ефект, в ЕГ не перевищує відповідний показник у КГ.

H_1: частка молодших школярів, у яких виявляється досліджуваний ефект, в ЕГ є вищою, ніж у КГ.

На цьому етапі було здійснено перевірку значущості розбіжностей між результатами, отриманими на контрольному етапі експерименту. Для цього обидві вибірки поділено на підгрупи: «є ефект» (учні з середнім і високим

рівнями) та «ефекту немає» (учні з низьким рівнем). На основі такого розподілу сформовано таблицю для розрахунку φ* — кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між результатами дослідження в ЕГ та КГ. Результати наведено в таблиці 3.17.

Таблиця 3.17.

Розрахунок φ*- кутового перетворення Фішера для зіставлення емпіричних розподілів сформованості у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій за когнітивним компонентом на етапі контрольного експерименту

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	49	24,5	151	75,5	200
КГ	52	25,74	150	74,26	202
Усього	101		301		402

За результатами з таблиці визначаємо величини φ1 та φ2, які відповідають відсотковим долям кожної групи:

$$\varphi = 2 * \arcsin(\sqrt{p})$$

$$\varphi_1(80{,}5\%) = 2{,}106,\ \varphi_2(29{,}5\%) = 1{,}3438.$$

З'ясовуємо емпіричне значення критерію φ*:

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}},$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій долі;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій долі;

n_1 – кількість досліджуваних у вибірці ЕГ;

n_2 – кількість досліджуваних у вибірці КГ.

$$\varphi^*_{емп} = (2{,}106 - 1{,}3438) \times \sqrt{\frac{200 \times 202}{200 + 202}} = 7{,}637.$$

$\varphi^*_{емп} = 7{,}637$

Критичні значення φ*, які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1{,}64 (p \le 0{,}05) \\ 2{,}31 (p \le 0{,}01) \end{cases}.$$

Отже, якщо емпіричне значення φ* перевищує критичне, розбіжності між відсотковими частками є статистично значущими, а нульова гіпотеза відхиляється. Це дає підстави стверджувати, що рівень сформованості у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі за відповідним компонентом в експериментальній групі після проведення формувального експерименту є вищим, ніж у контрольній групі, що статистично підтверджено.

Високий рівень сформованості здатності молодших школярів долати конфлікти в освітньому процесі за емоційно-ціннісним компонентом на контрольному етапі експерименту в КГ зріс приблизно на 9,8 %, а в ЕГ — на 33,7 %. Частка молодших школярів із середнім рівнем також збільшилася: у КГ — на 7,9 %, в ЕГ — на 14,3 %. Водночас зафіксовано зниження низького рівня: у КГ — на 17,7 %, в ЕГ — на 48,6 %. Отже, результати молодших школярів, які брали участь у формувальному експерименті, є істотно вищими порівняно з показниками контрольної групи.

Перевірку достовірності результатів експерименту здійснювали за допомогою φ* — кутового перетворення Фішера.

Сформулюємо гіпотези критерію Фішера для перевірки різниці між результатами ЕГ та КГ на контрольному етапі експерименту щодо сформованості у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі за емоційно-ціннісним компонентом:

H_0: частка молодших школярів, у яких виявляється досліджуваний ефект, в експериментальній групі не перевищує відповідний показник у контрольній групі.

H_1: частка молодших школярів, у яких виявляється досліджуваний ефект, в експериментальній групі є вищою, ніж у контрольній групі.

На даному етапі було здійснено перевірку значущості розбіжностей між результатами, отриманими на контрольному етапі експерименту. Для цього обидві вибірки було поділено на підгрупи: «є ефект» (учні з середнім і високим рівнями) та «ефекту немає» (учні з низьким рівнем). На основі такого розподілу сформовано таблицю для розрахунку φ* — кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між результатами дослідження в ЕГ та КГ. Результати подано в таблиці 3.18.

Таблиця 3.18.

Розрахунок φ*- кутового перетворення Фішера для зіставлення емпіричних розподілів сформованості у молодших школярів здатності долати конфлікти за емоційно-ціннісним компонентом на етапі контрольного експерименту

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	170	85,0	30	15,0	200
КГ	113	55,94	89	44,06	202
Усього	283		119		402

За результатами з таблиці визначаємо величини φ1 та φ2, які відповідають відсотковим долям кожної групи:

$$\varphi = 2 * \arcsin(\sqrt{p})$$

$$\varphi_1(80{,}5\%) = 2{,}332\,,\ \varphi_2(29{,}5\%) = 1{,}7098\,.$$

З'ясовуємо емпіричне значення критерію φ*:

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}},$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій долі;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій долі;

n_1 – кількість досліджуваних у вибірці ЕГ;

n_2 – кількість досліджуваних у вибірці КГ.

$$\varphi^*_{емп} = (2{,}332 - 1{,}7098) \times \sqrt{\frac{200 \times 202}{200 + 202}} = 6{,}234.$$

$\varphi^*_{емп} = 6{,}234$

Критичні значення φ*, які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1{,}64 (p \le 0{,}05) \\ 2{,}31 (p \le 0{,}01) \end{cases}$$

Отже, якщо емпіричне значення φ* перевищує критичне, розбіжності між відсотковими частками є статистично значущими, а нульова гіпотеза відхиляється. Таким чином, рівень сформованості у молодших школярів здатності долати конфлікти за емоційно-ціннісним компонентом в експериментальній групі після проведення експерименту є статистично вищим, ніж у контрольній групі, що підтверджено результатами обчислень.

Кількість молодших школярів з низьким рівнем сформованості здатності долати конфлікти за поведінковим компонентом у КГ зменшилась на 7,92 %, в ЕГ — на 49,5 %; спостерігається підвищення середнього рівня в КГ на 6,43 %, в ЕГ — на 23,5 %. Високий рівень сформованості здатності долати конфлікти за поведінковим компонентом у КГ зріс на 2,86 %, а в ЕГ — на 26,0 %. Отже, результати молодших школярів, які брали участь у формувальному експерименті, є значно вищими, ніж у респондентів контрольної групи.

Перевірка достовірності результатів експерименту здійснювалась за допомогою φ* — кутового перетворення Фішера.

Сформулюємо гіпотези критерію Фішера для перевірки різниці між результатами ЕГ та КГ на етапі контрольного експерименту щодо сформованості у молодших школярів здатності долати конфлікти за поведінковим компонентом:

H_0: частка молодших школярів, у яких виявляється досліджуваний ефект, в експериментальній групі не перевищує відповідний показник у контрольній групі.

H_1: частка молодших школярів, у яких виявляється досліджуваний ефект, в експериментальній групі є вищою, ніж у контрольній групі.

На даному етапі було здійснено перевірку значущості розбіжностей між результатами, отриманими на контрольному етапі експерименту. Для цього обидві вибірки було поділено на підгрупи: «є ефект» (учні з середнім і високим рівнями) та «ефекту немає» (учні з низьким рівнем). На основі такого розподілу сформовано таблицю для розрахунку φ* — кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між результатами дослідження в ЕГ та КГ. Результати наведено в таблиці 3.19.

Таблиця 3.19.

Розрахунок φ*- кутового перетворення Фішера для зіставлення емпіричних розподілів сформованості у молодших школярів здатності долати конфлікти за поведінковим компонентом на етапі контрольного експерименту

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	156	78,0	44	22,0	200
КГ	91	45,05	111	54,95	202
Усього	247	—	155	—	402

За результатами з таблиці визначаємо величини φ1 та φ2, які відповідають відсотковим долям кожної групи:

$$\varphi = 2 * \arcsin(\sqrt{p})$$

$\varphi_1(80{,}5\%) = 2{,}2396$, $\varphi_2(29{,}5\%) = 1{,}3116$.

З'ясовуємо емпіричне значення критерію φ*:

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}},$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій долі;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій долі;

n_1 – кількість досліджуваних у вибірці ЕГ;

n_2 – кількість досліджуваних у вибірці КГ.

$$\varphi^*_{емп} = (2{,}2396 - 1{,}3116) \times \sqrt{\frac{200 \times 202}{200 + 202}} = 9{,}299.$$

φ*емп = 9,299

Критичні значення φ*, які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1{,}64 (p \le 0{,}05) \\ 2{,}31 (p \le 0{,}01) \end{cases}.$$

Отже, $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$. Розбіжності між відсотковими долями достовірні. H_0: відкидається. Таким чином, рівень сформованості у молодших школярів здатності долати конфлікти за поведінковим компонентом в ЕГ після проведення експерименту значно вищій ніж в КГ, що статистично доведено.

Таблиця 3.20.

Рівні сформованості у молодших школярів здатності долати конфлікти на початку та після закінчення дослідницької роботи (%).

Рівні / Компоненти		Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
		%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
Когнітивний	до	76,24	154	78,00	156	16,83	34	18,00	36	6,93	14	4,00	8
	після	59,90	121	26,00	52	27,72	56	38,00	76	12,38	25	36,00	72
Динаміка		-16,34%		-52,00%		+10,89%		+20,00%		+5,45%		+32,00%	
Емоційний	до	64,36	130	66,00	132	23,27	47	23,50	47	12,38	25	10,50	21
	після	46,53	94	18,00	36	32,67	66	40,50	81	20,80	42	41,50	83
Динаміка		-17,83%		-48,00%		+9,40%		+17,00%		+8,42%		+31,00%	
Поведінковий	до	67,33	136	69,00	138	19,80	40	19,50	39	12,87	26	11,50	23
	після	60,40	122	22,00	44	25,74	52	42,00	84	13,86	28	36,00	72
Динаміка		-6,93%		-47,00%		+5,94%		+22,50%		+0,99%		+24,50%	
Загальний	до	69,31	140	71,50	143	19,80	40	20,00	40	10,89	22	8,50	17
	після	54,95	111	21,00	42	28,71	58	41,00	82	16,34	33	38,00	76
Динаміка		-14,36%		-50,50%		+8,91%		+21,00%		+5,45%		+29,50%	

На підставі аналізу рівня сформованості у молодших школярів здатності долати конфлікти за когнітивним, емоційно-ціннісним та поведінковим компонентами на етапі контрольного експерименту можна зробити висновок щодо ефективності впровадження формувальної роботи, спрямованої на розвиток цієї здатності засобами інтерактивних технологій в освітньому процесі. Узагальнені результати дослідження, отримані на контрольному етапі експерименту, наведено в таблиці 3.20.

Аналіз динаміки загального рівня сформованості здатності молодших школярів долати конфлікти засвідчив суттєві позитивні зміни в експериментальній групі порівняно з контрольною. Так, кількість респондентів, у яких діагностовано високий рівень сформованості, в ЕГ зросла на 32 %, тоді як у КГ — лише на 6,43 %. Різниця між групами становить

25,57 %, що свідчить про значно вищу результативність формувального впливу.

Середній рівень сформованості також демонструє позитивну динаміку: в експериментальній групі він збільшився на 19 %, тоді як у контрольній — на 8,91 %. Відповідно, різниця між показниками ЕГ та КГ становить 10,09 %.

Водночас зафіксовано істотне зменшення частки молодших школярів із низьким рівнем сформованості досліджуваної здатності. В експериментальній групі цей показник знизився на 51 %, тоді як у контрольній — на 15,34 %. Різниця між групами становить 35,66 %, що підтверджує ефективність застосованої системи педагогічного впливу.

Отримані результати свідчать про те, що цілеспрямоване використання інтерактивних технологій в освітньому процесі сприяє суттєвому підвищенню рівня сформованості у молодших школярів здатності конструктивно долати конфліктні ситуації.

Таким чином, у молодших школярів КГ на контрольному етапі експерименту спостерігається незначне зростання високого та середнього рівня сформованості здатності долати конфлікти, що зумовлено віковими особливостями дитини та етапами розвитку особистості в процесі онтогенезу, але на ефективність та динаміку процесу формування впливають умови в яких знаходяться молодші школярі. Так, у молодших школярів що не приймали участь у формувальному у етапі експерименту рівень сформованості здатності долати конфлікти за когнітивним, емоційно-ціннісним та поведінковим компонентами заходиться на низькому рівні з тенденцією до підвищення, тобто респонденти характеризуються обмеженою кількістю знань з правил та норм поведінки у соціальному оточенні, неусвідомленими або частково усвідомленими соціальними цінностями, спотворенням картини соціальної дійсності, не розумінням прояву емоцій іншої особи, відсутністю співчуття та проблемами у комунікації з оточуючими.

У молодших школярів експериментальної групи діагностовано позитивну динаміку від початку до завершення експерименту. На

констатувальному етапі у досліджуваних переважав низький рівень сформованості здатності долати конфлікти, тоді як після проведення формувального експерименту у більшості молодших школярів домінують середній і високий рівні сформованості цієї здатності за всіма компонентами.

Перевірка достовірності результатів експерименту здійснювалася за допомогою φ* — кутового перетворення Фішера.

Сформулюємо гіпотези критерію Фішера для перевірки різниці між результатами експериментальної групи до та після впровадження формувального впливу щодо сформованості у молодших школярів здатності долати конфлікти:

H_0: частка молодших школярів, у яких виявляється досліджуваний ефект після експерименту, не перевищує відповідний показник до експерименту.

H_1: частка молодших школярів, у яких виявляється досліджуваний ефект після експерименту, є більшою, ніж до експерименту.

На цьому етапі дослідження здійснювалася перевірка значущості розбіжностей між результатами, отриманими до та після проведення експерименту.

Для цього обидві вибірки було поділено на підгрупи: «є ефект» (учні із середнім і високим рівнями сформованості) та «ефект відсутній» (учні з низьким рівнем). На основі такого розподілу сформовано таблицю для обчислення φ* — кутового перетворення Фішера з метою виявлення статистично значущих відмінностей між результатами дослідження до та після експерименту. Результати розрахунків подано в таблиці 3.21.

Таблиця 3.21.

Розрахунок φ*- кутового перетворення Фішера для зіставлення емпіричних розподілів сформованості здатності долати конфлікти молодших школярів ЕГ до та після експерименту

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
Після	154	77,0	46	23,0	200
До	68	34,0	132	66,0	200
Усього	222		178		400

За результатами з таблиці визначаємо величини φ1 та φ2, які відповідають відсотковим долям кожної групи:

$$\varphi = 2 * \arcsin(\sqrt{p})$$

$$\varphi_1(80{,}5\%) = 2{,}2268,\ \varphi_2(29{,}5\%) = 1{,}1482.$$

З'ясовуємо емпіричне значення критерію φ*:

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}},$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій долі;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій долі;

n_1 – кількість досліджуваних у вибірці ЕГ;

n_2 – кількість досліджуваних у вибірці КГ.

$$\varphi^*_{емп} = (2{,}2268 - 1{,}1482) \times \sqrt{\frac{200 \times 200}{200 + 200}} = .$$

$\varphi^*_{емп} = 10.79$

Критичні значення φ*, які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1{,}64 (p \le 0{,}05) \\ 2{,}31 (p \le 0{,}01) \end{cases}.$$

Отже, якщо емпіричне значення φ* перевищує критичне, розбіжності між відсотковими частками є статистично значущими, а нульову гіпотезу відхиляємо. Таким чином, рівень сформованості соціальної компетентності у групі молодших школярів після проведення експерименту є значно вищим, ніж до його початку, що статистично підтверджено.

Сформулюємо гіпотези критерію Фішера для перевірки різниці між результатами ЕГ та КГ на етапі контрольного експерименту щодо сформованості здатності молодших школярів долати конфлікти:

H_0: частка молодших школярів, у яких виявляється досліджуваний ефект, в експериментальній групі не перевищує відповідний показник у контрольній групі.

H_1: частка молодших школярів, у яких виявляється досліджуваний ефект, в експериментальній групі є вищою, ніж у контрольній групі.

На цьому етапі дослідження було здійснено перевірку значущості розбіжностей між результатами експериментальної та контрольної груп. Для цього обидві вибірки було поділено на підгрупи: «є ефект» (учні з середнім і високим рівнями сформованості) та «ефекту немає» (учні з низьким рівнем). На основі такого розподілу сформовано таблицю для розрахунку φ* — кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між результатами дослідження в ЕГ та КГ. Результати подано в таблиці 3.22.

Таблиця 3.22

Розрахунок φ*- кутового перетворення Фішера для зіставлення емпіричних розподілів сформованості здатності долати конфлікти у молодших школярів КГ та ЕГ на етапі контрольного експерименту

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	156	78,0	44	22,0	200
КГ	98	48,51	104	51,49	202
Усього	254		148		402

За результатами з таблиці визначаємо величини φ1 та φ2, які відповідають відсотковим долям кожної групи:

$$\varphi = 2 * \arcsin(\sqrt{p})$$

$\varphi_1(80{,}5\%) = 2{,}2268$, $\varphi_2(46{,}53\%) = 1{,}5012$.

З'ясовуємо емпіричне значення критерію φ*:

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}},$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій долі;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій долі;

n_1 – кількість досліджуваних у вибірці ЕГ;

n_2 – кількість досліджуваних у вибірці КГ.

$$\varphi^*_{емп} = (2{,}2268 - 1{,}5012) \times \sqrt{\frac{200 \times 202}{200 + 202}} = .$$

φ*эмп = 7,27

Критичні значення φ*, які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1{,}64 (p \le 0{,}05) \\ 2{,}31 (p \le 0{,}01) \end{cases}.$$

Отже, якщо емпіричне значення φ* перевищує критичне, розбіжності між відсотковими частками є статистично значущими, нульову гіпотезу відхиляємо. Таким чином, рівень сформованості здатності долати конфлікти в експериментальній групі молодших школярів після проведення експерименту є значно вищим, ніж у контрольній групі, що статистично підтверджено.

З метою додаткового підтвердження результатів, отриманих за допомогою φ* — кутового перетворення Фішера, для визначення результативності впровадження формувального експерименту в ЕГ було використано непараметричний Т-критерій Уілкоксона (для залежних вибірок), а для порівняння результатів ЕГ та КГ — непараметричний U-критерій Манна—Уїтні (для незалежних вибірок).

У таблиці 3.23 наведено результати зіставлення показників респондентів експериментальної групи до та після впровадження експерименту, отримані за допомогою непараметричного Т-критерію Уілкоксона (повні розрахунки подано в таблиці Г).

Таблиця 3.23.

Розрахунок Т – критерій Уілкоксона для зіставлення результатів сформованості здатності долати конфлікти молодших школярів ЕГ до та після експерименту

Показники	Т – критерій	Рівень значущості
Усвідомлення соціальних норм, правил та моральних цінностей	-11,042	0,01
Функція відмови та зупинки свого егоцентризму	-12,083	0,001
Розуміння соціальної реальності	-12,431	0,001
Самоконтроль та саморегуляція	-12,417	0,001
Позитивний зворотній зв'язок	-11,999	0,001
Турботливе мислення	-12,277	0,001
Ініціативність та самопрезентація	-12,277	0,001
Усвідомлений вибір	-11,937	0,001
Регулювання проблемних ситуацій	-10,869	0,001

Аналіз результатів, представлених у таблиці 3.21, дозволяє зробити висновок, що в рівнях сформованості здатності долати конфлікти у молодших школярів експериментальної групи після впровадження формувального експерименту відбулися статистично значущі зміни порівняно з показниками до його проведення. Отримані результати зафіксовано на високому рівні статистичної значущості ($p = 0,001$). Отже, можна констатувати, що рівень сформованості здатності долати конфлікти у молодших школярів, які брали участь у формувальному експерименті, істотно підвищився.

Таблиця 3.24.

Розрахунок U - критерію Манна-Уїтні для зіставлення результатів сформованості здатності долати конфлікти молодших школярів ЕГ та КГ на етапі контрольного експерименту

Показники	Сума рангів (КГ)	Сума рангів (ЕГ.)	U	Рівень значущості
Усвідомлення соціальних норм, правил та моральних цінностей	27984,00	33019,00	19488,000	,05
Функція відмови та зупинки свого егоцентризму	33972,00	47031,00	13892,000	,001
Розуміння соціальної реальності	24495,50	56507,50	4026,500	,001
Самоконтроль та саморегуляція	32675,00	48328,00	12184,000	,001
Позитивний зворотній зв'язок	40166,00	40837,00	8968,000	,001
Турботливе мислення	39924,50	41078,50	7526,500	,001
Ініціативність та самопрезентація	30041,50	50961,50	9982,500	,001
Усвідомлений вибір	28806,00	52197,00	8362,000	,001
Регулювання проблемних ситуацій	31572,00	49431,00	11062,000	,001

Для спростування гіпотези про те, що виявлені зміни у рівнях сформованості здатності молодших школярів долати конфлікти відбулися не під впливом формувального експерименту, а є закономірним віковим етапом розвитку особистості, було здійснено зіставлення результатів контрольного етапу експерименту в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах. Для цього використано непараметричний U-критерій Манна–Уїтні.

Отримані дані, подані в таблиці 3.24, дають підстави стверджувати, що між показниками молодших школярів ЕГ і КГ виявлено статистично значущі відмінності. Зокрема, на високому рівні значущості (p = 0,001) зафіксовано розбіжності за такими показниками: «Функція відмови та зупинки свого егоцентризму» (U = 13892,000), «Розуміння соціальної реальності» (U =

4026,500), «Самоконтроль та саморегуляція» (U = 12184,000), «Позитивний зворотний зв'язок» (U = 8968,000), «Турботливе мислення» (U = 7526,500), «Ініціативність та самопрезентація» (U = 9982,500), «Усвідомлений вибір» (U = 8362,000), «Регулювання проблемних ситуацій» (U = 11062,000).

Крім того, виявлено статистично значущі відмінності на рівні p = 0,05 за показником «Усвідомлення соціальних норм, правил та моральних цінностей» (U = 19488,000).

Отже, результати контрольного етапу експерименту засвідчили, що в учнів експериментальної групи рівень сформованості здатності долати конфлікти є вищим порівняно з учнями контрольної групи. Це дає підстави стверджувати, що позитивна динаміка не є випадковою або лише віково зумовленою, а пов'язана саме з цілеспрямованим упровадженням розробленої моделі формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій.

Таким чином, результати експериментального дослідження підтвердили ефективність упровадженої моделі. Її реалізація сприяла суттєвому підвищенню рівнів сформованості здатності молодших школярів долати конфлікти за всіма визначеними показниками. Хоча певні позитивні зміни спостерігалися і в контрольних групах, вони були значно менш вираженими, ніж в експериментальних, що підтверджує результативність проведеної формувальної роботи.

Висновки до третього розділу

У розділі здійснено експериментальну роботу з формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій; проведено аналіз та оцінку результатів експериментальної роботи з формування зазначеної здатності у молодших школярів.

Експериментальне дослідження вказало на наявність проблеми щодо незадовільної сформованості у молодших школярів здатності до розв'язання конфліктів. На констатувальному етапі було визначено критерії та рівні прояву даної якості в учнів. Вибрано діагностичний інструментарій та перевірено в учнів експериментальної та контрольної груп мотиви, знання та уміння вирішувати конфлікти у освітньому середовищі. Якісний та кількісний аналіз отриманих даних діагностичної роботи дозволив констатувати, що в учнів обох класів проявляється висока й середня мотивація щодо розуміння сутності, природи конфліктів та оволодіння конструктивними способами й стратегіями їх розв'язання. Але знання та практичні уміння сформовані у більшості на середньому і низькому рівнях.

Для покращення здатності учнів розв'язувати конфлікти нами було визначено та впроваджено в експериментальному класі педагогічні умови, що посприяли підвищенню ефективності формування у молодших школярів наскрізної здатності розв'язувати конфлікти засобами інтерактивних технологій.

Переважна більшість учнів має низький рівень сформованості здатності долати конфлікти. Для переважної більшості учнів характерним є: нерозуміння природи та причин конфліктів; недостатній рівень знань про конструктивні способи розв'язання конфліктних ситуацій; труднощі в розпізнаванні та регуляції власних емоцій під час конфлікту; низький рівень емпатії; наявність страхів перед конфліктними ситуаціями та схильність до уникнення або агресивних форм поведінки.

Найбільш сформованим критерієм здатності долати конфлікти у молодших школярів є емоційно-рефлексивний, а найменш – когнітивно-мотиваційний. Аналіз результатів та здійснене нами педагогічне оцінювання рівнів сформованості кожного показника кожного критерію, окремо кожного критерію, а також коефіцієнту сформованості здатності долати конфлікти на констатувальному етапі експерименту засвідчив високу потребу у формуванні зазначеної здатності молодших школярів в умовах початкової школи.

Проведено експериментальну роботу з формування у молодших школярів здатності долати конфлікти засобами інтерактивних технологій. Експериментальна робота передбачала впровадження моделі процесу формування у молодших школярів здатності долати конфлікти у освітньому процесі засобами інтерактивних технологій.

Формувальний етап реалізував чотири взаємопов'язані модулі програми: «Іммерсія», «Рефлексія», «Координація» та «Трансфер». Модулі було інтегровано в розклад без порушення базових предметних планів і з дотриманням принципу «коротко, часто, безпечно». «Іммерсія» включала короткі епізоди з типових шкільних ситуацій і безпечний вихід із цифрового середовища. «Рефлексія» ґрунтувалася на цифровому сторітелінгу, керованій бесіді та називанні емоцій і намірів. «Координація» пропонувала тренування активного слухання, перефразування та «я-висловлювань» у парах і трійках. «Трансфер» системно переносив напрацьовані стратегії у повсякденне життя класу й сімейні мініпрактики. Регулярність сесій становила три зустрічі на тиждень із фіксованими ролями дорослих і дітей.

Здійснено аналіз та оцінку результатів експериментальної роботи з формування у молодших школярів здатності долати конфлікти засобами інтерактивних технологій. На контрольному етапі встановлено наявність суттєвих позитивних зрушень у динаміці змін рівнів сформованості показників та критеріїв здатності долати конфлікти у молодших школярів експериментальної групи. Зазначена позитивна динаміка обумовила й зростання рівнів коефіцієнту сформованості здатності долати конфлікти у молодших школярів. Натомість, контрольна група не мала таких суттєвих позитивних зрушень у динаміці змін рівнів сформованості показників і критеріїв та коефіцієнту здатності долати конфлікти.

Відтак, низький рівень здатності долати конфлікти в експериментальній групі зменшився до 18% (36 осіб). Натомість, в контрольній групі, хоч і є позитивні зміни, зумовлені природними етапами розвитку особистості, проте вони не такі значні як в експериментальній. Відповідно, кількість учнів з

низьким рівнем сформованості здатності долати конфлікти спала лише до 52,48% (106 осіб).

Натомість високий рівень в експериментальній групі був зафіксований до формувального експерименту на рівні 9% (18 осіб), після – 42% (84 особи). Це вказує на ефективність впровадження моделі формування у молодших школярів здатності долати конфлікти засобами інтерактивних технологій. Учні молодшого шкільного віку почали краще розуміти природу конфліктів, використовувати конструктивні стратегії їх вирішення, виявляти емпатію до опонентів, застосовувати навички саморегуляції емоцій, демонструвати ініціативність у пошуку компромісів, а також ефективно використовувати комунікативні навички для запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в освітньому процесі.

ВИСНОВКИ

Виконання поставлених завдань дисертаційного дослідження дало змогу сформулювати такі узагальнюючі висновки:

1. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування у молодших школярів здатності розв'язувати конфлікти в освітньому процесі засвідчив її високу актуальність, складність і міждисциплінарний характер. Встановлено, що проблема конфліктів та шляхів їх подолання є предметом дослідження представників різних галузей наукового знання — філософії, психології, соціології та педагогіки. На перетині цих наук сформувалася конфліктологія як самостійний напрям, що вивчає природу конфліктів, їх структуру, причини виникнення, типологію та механізми регуляції. Особливої уваги потребують педагогічні конфлікти, що виникають у закладах загальної середньої освіти, оскільки вони впливають не лише на емоційний клімат освітнього середовища, а й на результати навчання, соціалізацію та психологічний розвиток дитини. З'ясовано, що конфлікти в освітньому процесі є різноманітними за складом учасників (учень–учень, учень–учитель, учень–батьки тощо), причинами виникнення та способами розв'язання. Особливо складними є міжособистісні конфлікти між учнями початкової школи, оскільки діти молодшого шкільного віку лише набувають досвіду соціальної взаємодії, ще не володіють достатнім рівнем емоційної саморегуляції, комунікативних умінь і конструктивних стратегій поведінки. Доведено, що саме в цей віковий період закладаються основи миротворчої культури, толерантності, здатності до співпраці та відповідального ставлення до інших. Встановлено, що інтерактивні технології навчання мають значний потенціал для формування здатності учнів до конструктивного розв'язання конфліктів, оскільки передбачають активну взаємодію, співпрацю, обмін думками, моделювання життєвих ситуацій, розвиток рефлексії та емпатії.

2. У процесі дослідження уточнено зміст базових понять «конфлікт», «конфліктна поведінка», «здатність до подолання конфліктів» з урахуванням

вікових та психологічних особливостей молодших школярів і специфіки їхньої взаємодії в освітньому середовищі початкової школи. Встановлено, що конфлікти в цьому віці мають переважно ситуативний характер, виникають у процесі спільної діяльності, спілкування та гри, а їх перебіг значною мірою зумовлений недостатнім розвитком умінь саморегуляції, комунікації та врахування позиції іншого.

Конфлікт визначено як зіткнення протилежних інтересів, потреб, позицій або цінностей учасників взаємодії, що супроводжується емоційною напруженістю та потребує конструктивного розв'язання. Для молодших школярів характерними є емоційна насиченість конфліктів, імпульсивність поведінки, труднощі вербалізації власних переживань, що ускладнює їх самостійне врегулювання без цілеспрямованої педагогічної підтримки.

Конфліктну поведінку схарактеризовано як систему дій і реакцій особистості в умовах конфліктної ситуації, яка може мати конструктивний або деструктивний характер. Конструктивна поведінка спрямована на співпрацю, взаєморозуміння та пошук прийнятних рішень, тоді як деструктивна проявляється в агресії, уникненні, домінуванні або пасивному підкоренні.

Здатність до подолання конфліктів розглянуто як інтегративну якість особистості молодшого школяра, що виявляється у готовності й умінні усвідомлювати причини суперечностей, контролювати власні емоції, розуміти позицію іншого, прогнозувати наслідки власних дій і знаходити взаємоприйнятні способи розв'язання проблеми. Доведено, що ця здатність є важливою складовою соціальної компетентності, комунікативної культури та успішної адаптації дитини в учнівському колективі.

У структурі здатності молодших школярів до подолання конфліктів виокремлено три взаємопов'язані компоненти — когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий. Когнітивний компонент відображає рівень знань і уявлень про сутність конфліктів та способи їх конструктивного розв'язання; емоційно-ціннісний — характеризує сформованість установок на мирне врегулювання суперечностей, здатність до самоконтролю, емпатії та

врахування позиції іншого; поведінковий — визначає практичну готовність до ефективних дій у конфліктних ситуаціях, використання конструктивних стратегій взаємодії та пошук компромісних рішень.

3. Визначено особливості використання інтерактивних технологій у початковій школі для формування здатності молодших школярів долати конфлікти. З'ясовано, що ефективність цих технологій зумовлена їх діяльнісним характером, спрямованістю на співробітництво та створення умов для набуття соціального досвіду через активну участь. Обґрунтовано доцільність застосування рольових ігор, драматизацій, симуляційних вправ, кейс-методу, групових дискусій, кооперативного навчання, тренінгових занять, методів «мозкового штурму», «круглого столу», рефлексивних вправ. Такі форми роботи дозволяють моделювати реальні конфліктні ситуації, аналізувати різні позиції учасників, відпрацьовувати навички конструктивної взаємодії, формувати емпатію, толерантність, відповідальність за власну поведінку. Встановлено, що систематичне використання інтерактивних технологій сприяє розвитку комунікативної культури, соціально-емоційних компетентностей та здатності до мирного врегулювання суперечностей.

4. Теоретично обґрунтовано та розроблено організаційно-педагогічну модель формування у молодших школярів здатності долати конфлікти засобами інтерактивних технологій. Модель має цілісну структуру та включає взаємопов'язані компоненти: мету й завдання, наукові підходи (особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, системний), принципи організації процесу, зміст роботи, педагогічні умови, етапи реалізації (діагностичний, формувальний, контрольний), методи й засоби навчання, критерії, показники, рівні сформованості та очікуваний результат. Обґрунтовано педагогічні умови ефективності цього процесу: готовність учителя до застосування медіативних практик і технологій ненасильницького спілкування; створення психологічно безпечного та підтримувального освітнього середовища; систематичне використання інтерактивних методів навчання; активна взаємодія школи з батьками з метою формування культури

мирного співіснування. Показано, що реалізація зазначених умов забезпечує цілеспрямований розвиток усіх компонентів досліджуваної здатності.

5. Розроблено методичне забезпечення формування здатності молодших школярів до конструктивного розв'язання конфліктів, що включає комплекс інтерактивних вправ, тренінгових занять, ситуаційних і творчих завдань, дидактичних матеріалів і рекомендацій для вчителів. Методичні матеріали спрямовані на формування в учнів умінь аналізувати конфліктні ситуації, висловлювати власну позицію без агресії, слухати інших, співпереживати, знаходити компромісні рішення та запобігати ескалації конфлікту. Показано, що результати дослідження можуть бути використані у практиці роботи вчителів початкової школи, у системі післядипломної педагогічної освіти, у підготовці майбутніх педагогів, а також у діяльності психологічних служб закладів освіти.

Експериментальна перевірка ефективності розробленої моделі підтвердила її результативність. На констатувальному етапі виявлено недостатній рівень сформованості здатності молодших школярів до конструктивного розв'язання конфліктів, що проявлялося у схильності до імпульсивних реакцій, труднощах у контролі емоцій, недостатніх комунікативних уміннях. На формувальному етапі здійснювалося цілеспрямоване впровадження інтерактивних технологій відповідно до розробленої моделі. За результатами контрольного етапу в експериментальній групі зафіксовано суттєві позитивні зміни: значне зменшення кількості учнів з низьким рівнем сформованості здатності до подолання конфліктів та істотне зростання частки учнів із високим рівнем. Учні продемонстрували підвищення обізнаності щодо природи конфліктів, здатність використовувати конструктивні стратегії поведінки, розвиток емпатії, навичок саморегуляції, готовність до співпраці та пошуку компромісу. У контрольній групі позитивні зміни були менш вираженими та зумовленими переважно віковим розвитком.

Отже, результати дослідження переконливо засвідчили, що цілеспрямоване впровадження інтерактивних технологій у поєднанні з

обґрунтованими педагогічними умовами та організаційно-педагогічною моделлю забезпечує ефективне формування у молодших школярів здатності конструктивно долати конфлікти, що є важливою складовою їх соціальної зрілості, комунікативної культури та успішної адаптації в освітньому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдєєва І. М. Актуалізація суб`єктного досвіду учнів як компонент особистісно-розвивальної освіти // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць / за ред. академіка С. Д. Максименка. – Том X. Частина II. – К. : Главник, 2009. – С. 17–35.

2. Агаркова Н., Васильєва С. Особливості використання інтерактивних технологій навчання у початковій школі. *Physical culture and sport: scientific perspective*, (2), 115–121. DOI: 10.31891/pcs.2023.2.16

3. Адаменко О. В., Хриков Є. М. Соціальні й педагогічні умови розвитку та методологічні основи історико-педагогічного аналізу новаторства в освіті. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. № 36. С. 20–23.

4. Андрієвська В. М., Олефіренко Н. В. Інструментальна підтримка використання елементів STEM-освіти у навчанні молодших школярів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2021. № 10. С. 1-9. DOI: 10.28925/2414-0325.2021.101.

5. Андрущенко В.П. *Просвітницька одіссея розуму*. Київ : Знання України, 2025. 524 с.

6. Андрющенко Т. Дізнатися усім важливо нині, як в соціумі треба жить людині : формування соціальної складової здоров'я молодших школярів засобами дослідницької діяльності. Учитель початкової школи. 2018. № 7. С. 24–27.

7. Антохова А. Електронні підручники: аналіз пропозицій та досвіду впровадження в освітню практику. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2018, (5), С. 10-22. DOI: 10.28925/2414-0325.2018.5.1022.

8. Афанасьєва В. Методи розв'язання дитячих конфліктів. Початкова освіта. 2008. № 47. С. 28–29.

9. Афанасьєва Н. *Психологічні технології управління конфліктами:* робоча програма навчальної дисципліни для здобувачів вищої освіти

спеціальності С4 «Психологія» освітньої програми «Психологія» другого (магістерського) рівня, Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2025. 14 с.

10. Безпальча Р. Ф. Технологія попередження конфліктів: навч. посіб. – К. : Главник, 2007. – 128 с. – (Серія «Бібліотека соціального працівника»).

11. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтовний підхід : Теоретико-технологічні засади : Навч.-метод. видання. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.

12. Бех І. Життя особистості у просторі духовності. Початкова школа. 2012. № 8. С. 14–15.

13. Биков В. Ю., Литвинова С. Г., Мельник О. М. Ефективність навчання з використанням електронних освітніх ігрових ресурсів у початковій школі. *Information Technologies and Learning Tools*, 2017, 62(6), С. 34-46. DOI: 10.33407/itlt.v62i6.1937

14. Бібік Н. М. Гра в навчанні молодших школярів: варіативність підходів до застосування. *Український педагогічний журнал*, 2023, (3), С. 197–204, DOI: 10.32405/2411-1317-2023-3-197-204

15. Білик Н. М. Соціально-педагогічна технологія медіаторства у вирішенні конфліктів між молодшими підлітками : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2017. 20 с. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/8531fadb-3944-46b2-82a4-02fa4c68ae6d

16. Богданець-Білоскаленко Н. До проблеми організації самостійного читання учнів 3-4 класів на уроках української мови в школах із навчанням мовами національних меншин, *Методичні ідеї Олександра Біляєва: ретроспектива і перспективи*: збірник матеріалів круглого столу, присвяченого 100-річчю визначного вченого, члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича. Педагогічна думка, м. Київ, 2025, С. 15.

17. Богданець-Білоскаленко Н., Фідкевич О. Використання мультимедіа у процесі навчання української мови в початковій школі. *Український*

педагогічний журнал. 2024. № 2. С. 188–197. DOI: 10.32405/2411-1317-2024-2-188-197

18. Бодненко Д.М., Жильцов О.Б., Лещинський О.Л., Мазур Н.П. Моніторинг навчальної діяльності: навчальний посібник. К : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. 276 с.

19. Бондар В. Зарубіжний досвід профілактики булінгу. Ввічливість. Humanitas. 2024. № 5. С. 3–11. DOI: 10.32782/humanitas/2023.5.1.

20. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. Рідна школа. 2011. № 3. С. 10–14.

21. Бондар В., Лях Т., Нохріна І. Системний підхід до профілактики булінгу в закладі загальної середньої освіти. *Ввічливість. Humanitas.* 2023. № 2. С. 3-11. DOI: 10.32782/humanitas/2023.2.1.

22. Бондар О., Харківська О. Стратегії реагування на булінг та конфлікти в освітньому просторі: від практик до політик. *Social Work and Education*, 2025, 12(2):102–113.

23. Бондаренко Д. Використання QR-технологій в умовах дистанційного та змішаного навчання. *Наука і освіта*. 2023. № 1. С. 11–16. DOI: 10.24195/2414-4665-2023-1-2.

24. Брескіна Л., Шувалова О. Фундаменталізація змістового компоненту навчання web-програмування майбутніх учителів інформатики. *Науковий часопис УДУ ім. М. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 2019, (21(28)), 48–55. DOI: 10.31392/NPU-nc.series2.2019.21(28).09.

25. Булгакова О., Савченкова М. Психологічні можливості підтримки дітей, які перенесли травматичний досвід. *Наука і освіта*. 2022. № 4. С. 24–28. DOI: 10.24195/2414-4665-2022-4-5.

26. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : ЦУЛ, 2007. – 968 с.

27. Васютіна Т. М., Лук'янченко О. М. Формування знань про довкілля в молодших школярів засобами віртуальних екскурсій. Освітньо-науковий простір, 2023, 4(1). DOI: 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.01.

28. Васютіна Т. М., Тесленко Т. В., Лідіч А. В. Формування у молодших школярів уміння працювати з інформацією засобом мовної моделі ШІ ChatGPT. Освітньо-науковий простір, 2024, 6(1). DOI: 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.01.

29. Вембер В. П., Настас Д. Л. Використання хмарних сервісів для пірінгової взаємодії у навчальному процесі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 2019, № 21(28), С. 121–127. DOI: 10.31392/NPU-nc.series2.2019.21(28).20.

30. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долінська, З. В. Огороднійчук [та ін.]. 2-е вид. К. : Каравела, 2009. 399 с.

31. Вітковська С. Про вміння спілкуватися : година спілкування. 3–4-ті класи. Початкова освіта. Шкільний світ. 2018. № 22. С. 27–41.

32. Волобуєва О. Ф. Творча компетентність викладача вищої школи: психологічний аспект. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки*. 2011. Вип. 4. С. 89–112.

33. Галузяк В. М., Волковська А. О. Вплив стилю педагогічного спілкування на мотивацію навчання молодших школярів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 2024, Вип. 78, 40–44. DOI: 10.31652/2415-7872-2024-78-40-44.

34. Галузяк В. М., Макодай О. Фактори ефективності кооперативного навчання: теоретичні підходи і емпіричні дослідження. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія,* 2024, Вип. 78, С. 63–76. DOI: 10.31652/2415-7872-2024-78-63-76.

35. Гапон Н. П. Дитина в групі одноліток: конфліктність та її вирішення // Конфлікти педагогічних системах : зб. доп. наук.-практ. конф. 20 – 21 трав. 1997 р. / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Вінниц. держ. тех. ун-т, Укр. держ. ун-т фіз. виховання та спорту ; [відп. за вип. П. Слотюк]. – Вінниця, 1997. – С. 78–80.

36. Гапон Н. П. Соціальна психологія: навч. посіб. / Н. П. Гапон. – Львів : ЛНУ, 2008. – 365 с.

37. Головатенко Т. Ю. Шляхи використання Google Jamboard при підготовці вчителів початкових класів до застосування сучасних технологій навчання іноземних мов. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2022, № 13, С. 19–31. DOI: 10.28925/2414-0325.2022.132.

38. Гордєєва Ж. В. Розвиток регулятивної функції самооцінки у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: автореф. дис… канд. психол. наук: 19.00.07 / Ж. В. Гордєєва ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2007. – 21 с.

39. Грибань А. Учимося уникати конфліктів : урок-тренінг. 3-й клас. Початкова освіта. Шкільний світ. 2010. № 6. С. 18–19.

40. Група підтримки : як борються зі шкільним булінгом у США та Канаді / підгот. А. Бугайчук. Початкова освіта. Шкільний світ. 2019. № 8. С. 34–41.

41. Давиденко А., Покришень Д. Програмний засіб для дослідження ходу променів в різних оптичних приладах. *Науковий часопис УДУ ім. М. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 2019, (21(28)), 34–37. DOI: 10.31392/NPU-nc.series2.2019.21(28).06.

42. Денисов І. Г. Формування адекватного реагування у конфліктних ситуаціях у профілактиці асоціальної поведінки підлітків // Проблеми сучасної психології : Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, А. Л. Онуфрієвої. – Вип. 6. – Ч. 1. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – С. 167–175.

43. Дженджеро О., Ющенко С. Використання технологій опрацювання дискусійних питань у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Український педагогічний журнал. 2021, (3), С. 86–92. DOI: 10.32405/2411-1317-2021-3-86-92.

44. Дженджеро Т., Горєлова І. Театралізовані ігри як інструмент формування ключових компетентностей учнів початкової школи. Український педагогічний журнал, 2023, (4), С. 147–156, DOI: 10.32405/2411-1317-2023-4-147-156.

45. Довга Т., Прибора Т. Педагогічна толерантність як інструмент протидії булінгу в освітньому середовищі початкової школи. Рідна школа. 2019. № 2. С. 39–44.

46. Доляновська І. М. Медіація як один із способів захисту прав і свобод дитини в умовах освітнього середовища. Південноукраїнський правничий часопис, 2024, № 3. DOI: 10.32850/sulj.2024.3.4. URL: https://sulj.oduvs.od.ua/archive/2024/3/6.pdf

47. Дрожжина Т. В. Готовність педагога до допомоги учневі у подоланні конфліктів. Управління школою. 2009. № 26. С. 28–30.

48. Дубовой В. В. Пошук шляхів удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у формуванні соціального здоров'я учнів початкової школи. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2023. Вип. 95. С. 35-39. DOI: 10.31392/NPU-nc.series5.2023.95.07.

49. Дурманенко Є. А. Конфлікти в педагогічному процесі: монографія; Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки. – Луцьк : Вежа, 2004. 287 с.

50. Єгорова Є. В. Психологічний аналіз причин конфліктної поведінки учнів та способи її подолання вчителем // Конфлікти педагогічних системах : зб. доп. наук.-практ. конф. 20 – 21 трав. 1997 р. / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Вінниц. держ. тех. ун-т, Укр. держ. ун-т фіз. виховання та спорту ; [відп. за вип. П. Слотюк]. – Вінниця, 1997. – С. 340–342. 87 с.

51. Жила В. Агресивність школярів як причина виникнення конфліктів. Початкова школа. 2013. № 3. С. 57–59.

52. Жила В. Способи уникнення конфліктів та подолання агресії. Початкова освіта. Шкільний світ. 2013. № 24. С. 28–31.

53. Жовнич О. В., Киливник В. В. Євроінтеграція початкової школи: нові горизонти сучасної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології,* 2024, № 1–2 (135–136), С. 459–466. DOI: 10.24139/2312-5993/2024.01-02/459-466.

54. Жукова А. Філософія мрії у імплікації свободи. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2012. № 1–2 (11). С. 223–227.

55. Забіяка М. К. Соціально-психологічні особливості профілактики і вирішення конфлікту у системі «педагог–учень». Молодь в умовах нової соціальної перспективи : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 14, ч. 2. С. 293–299.

56. Заброцький М. М. Основи вікової психології: навч. посіб.– Тернопіль : Навч. кн. Богдан, 2005. –112 с.

57. Заброцький М. М. Педагогічна психологія: курс лекцій. – К. : МАУП, 2000. – 100 с.

58. Запорожченко Т., Горбик А. Особливості кооперативного навчання молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 80, т. 1. С. 287–294. DOI: 10.24919/2308-4863/80-1-43

59. Звєрєва Н. А. Використання віртуальної реальності (VR) та доповненої реальності (AR) у початковій школі. *Наша школа: науково-практичні студії.* 2024. № 4(8). С. 30–35.

60. Зінов'єва Т. А. Емоційний інтелект в елементах гри для формування вищих почуттів в активному та глибинному навчанні. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2024, №16, С. 22–34, DOI: 10.28925/2414-0325.2024.162.

61. Зорочкіна Т. С. Корекційно-розвиткова робота з молодшими школярами з порушенням зору: сенсорний розвиток. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології,* 2023, № 11, 151–162. DOI: 10.24139/2312-5993/2023.11/151-162.

62. Іванова С. М., Вакалюк Т. А., Мінтій І. С., Кільченко А. В. Інформаційно-цифрові технології як засоби оцінювання результативності

науково-педагогічних досліджень. *Вісник НАПН України*. 2022. 4(1). С. 1–16. DOI: 10.37472/v.naes.2022.4114.

63. Ільїна Н. М. Конфлікти в загальноосвітній школі : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2015. 183 с.

64. Імбер В. Формування комунікативної компетентності учнів початкових класів в умовах змішаного навчання. *Науковий вісник післядипломної освіти (ВДПУ)*, 2024, (1), С. 25–33.

65. Калошин В. Ф., Гоменюк Д. В. Практикум із розв'язування критичних педагогічних ситуацій. Завучу. Усе для роботи. 2018. № 13/14. С. 35–44.

66. Калошин В. Щоб зауваження були конструктивними : практичні поради. Початкова школа. 2016. № 1. С. 45–49.

67. Канішевська Л. В. Інститут проблем виховання НАПН України і сучасна виховна практика. *Вісник НАПН України,* 2022, 4(1), С. 1 – 9 DOI: 10.37472/v.naes.2022.4113

68. Канішевська Л. В. Науково-практична реалізація цифровізації виховного процесу в сучасних умовах (наукова доповідь). *Вісник НАПН України*. 2022. 4(2). С. 1–6. DOI: 10.37472/v.naes.2022.4224.

69. Карпенко О. В. Інноваційний підхід в процесі формування екологічної компетентності у школярів-початківців засобами геоінформаційних технологій. *Освітньо-науковий простір*, 2024, 7 (2), С. 59-69.

70. Карпенко О. В. Особливості використання геоінформаційних систем у процесі формування екологічної свідомості дітей молодшого шкільного віку. *Освітньо-науковий простір*, 2024, 6(1). С. 30-39.

71. Карпенко О. Г., Юрченко Т. Є. Народні ігри як засіб формування мистецько-творчої компетентності у дітей дошкільного віку на музичних заняттях. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2024, № 3(60), с. 54–59. DOI: 10.15587/2519-4984.2024.311589

72. Карпич І. Соціальна робота з профілактики булінгу серед молоді. *Ввічливість. Humanitas*. 2024. № 5. С. 33–38. DOI: 10.32782/humanitas/2024.5.5

73. Качак Т. Особливості вивчення літератури для дітей у контексті підготовки майбутніх вчителів початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2011, 4 (1), С. 25-30.

74. Качак Т. Цифрові інструменти літературної освіти майбутніх учителів початкової школи в умовах дистанційного навчання. Інформаційні технології і засоби навчання, 2021, 86(6). DOI: 10.33407/itlt.v86i6.4079.

75. Качмар О. В., Барило С. Б., Зінькова І. І. Цифрові технології в освітньому процесі початкової школи в реаліях масштабної військової агресії. *Академічні візії*. 2023. Вип. 19. С. 1–9. DOI: 10.5281/zenodo.7875382.

76. Квак П. А., Чернікова Л. А. Програмування через реалізацію проєктів: стратегії та практика в школі. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету, 2024, №16, С. 35–49, DOI: 10.28925/2414-0325.2024.163.

77. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.– К. : Либідь, 2007. – 256 с.

78. Коваль І. А. Учбові конфлікти: психологічні аспекти . – К.: ТЕКА, 2002. – 64 с.

79. Кодлюк Я. П. Дидактична підготовка майбутніх учителів початкової школи: компетентнісний підхід. Український педагогічний журнал. 2022. № 2. С. 10–19. DOI: 10.32405/2411-1317-2022-2-10-19.

80. Кодлюк Я. П. Концептуальні основи побудови підручника для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*, 2014, 14, С. 284-292.

81. Кодлюк Я. П., Одинцова Н. М. Запитання як засіб формування усвідомленого читання молодших школярів. *Український педагогічний журнал*, 2024, (2), С. 198–207, DOI: 10.32405/2411-1317-2024-2-198-207.

82. Козолуп Є. В. Розробка навчально-тренувального середовища для вивчення основ програмування для учнів 6–7 класів закладів загальної середньої освіти. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 2.*

Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання, 2020, 22(29), 196–203. DOI: 10.31392/npu-nc.series2.2020.22(29).26.

83. Козубська С. В., Мукан Н. В. Організація інтерактивного навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 97. С. 45–52. DOI: 10.32782/1992-5786.2024.97.3

84. Кокун О. М. Психофізіологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.; М-во освіти і науки України, Відкр. міжнар. ун-т розв. люд. «Україна». – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 181 с.

85. Коломієць А., Литвин А., Жовнич О., Тертична Т. Формування навичок емоційної стійкості учасників освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій. Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 2023, Вип. 76, 79–85. DOI: 10.31652/2415-7872-2023-76-79-85.

86. Кондратюк С. М. Життєстійкість як ресурс подолання життєвих труднощів в умовах війни. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*, 2022, (4), С. 78-83.

87. Кононенко Т. В. Ціннісно-смислові орієнтири особистості: філософсько-правовий аспект. *Правовий часопис Донбасу*, 2020, № 1(70), с. 23–28. DOI: 10.32366/2523-4269-2020-70-1-23-28

88. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закл.– К. : Освіта, 1998. – 255 с.

89. Коробко С. Л. Робота психолога з молодшими школярами: метод. посіб. / С. Л. Коробко, О. І. Коробко ; за ред. : С. Д. Максименка. – 2-ге вид. – К. : Літера, 2008. – 415 с.

90. Корольчук М. С. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я: навч. посіб. для студ. серед. і вищ. закл. освіти / [М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк, А. Ф. Косенко, Т. І. Кочергіна] ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, Київ. міжнар. ун-т. – К. : ІНКОС, 2002. –271 с.

91. Костікова І., Цзян Х. Музично-пісенні засоби формування англомовної компетентності молодших школярів: можливості цифрових технологій. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2023, №15, С. 73–84, DOI: 10.28925/2414-0325.2023.156.

92. Коханко О. Г., Новосад І. М. Виховання у молодших школярів здатності розв'язувати конфлікти у процесі партнерської взаємодії. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Т. 1, № 7(2). С. 67–74. DOI: 10.31392/ONP.2786-6890.7(2)/1.2024.07.

93. Коханко О. Г., Тесленко Т.В., Голінська Т.В. Педагогічні умови формування моральних цінностей молодших школярів засобами сучасних мас-медіа. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2021. Вип. 31, т. 1. С. 132–146. URL: https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-31-132-146

94. Коцун Л. О., Дмитроца О. Р., Коцун Б. Б. Адаптація здобувачів факультету біології та лісового господарства Волинського національного університету імені Лесі Українки до навчання в умовах воєнного стану. *Природнича освіта та наука*, 2024, (5), С. 19-23. DOI: 10.32782/NSER/2024-5.04

95. Коцюрубська Л. Як уникати конфліктів : виховна година. 4-й клас. Початкова освіта. Шкільний світ. 2012. № 3. С. 12–13.

96. Кочерга Є. В., Мотуз Т. В. Роль і місце навчальної дисципліни «Вирішення конфліктів арт-методами» в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2022. Вип. 86. С. 123–127. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/40136096-957e-454a-9f65-3b3068e8197f

97. Кочерга О. Дитячі страхи, неврози, темперамент: поради психолога // *Сільська школа України*. – 2004. – № 22. – С. 31–35.

98. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : монографія. – К. : Ніка-Центр, 2007. – 432 с.

99. Кремень В. Г. Українська школа як відкрита соціальна система. *Вісник НАПН України*, 2021, 3(2), С. 1-4.

100. Кремень В. Г., Биков В. Ю., Ляшенко О. І., Литвинова С. Г., Луговий В.І., Мальований Ю.І., Пінчук О. П., Топузов О. М. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи (Наукова доповідь). *Вісник НАПН України*. 2022. 4(2). С. 1–49. DOI: 10.37472/v.naes.2022.4223.

101. Кремень В. Г., Луговий В. І., Топузов О. М. та ін. Про виконання у 2022 р. Програми спільної діяльності МОН України та НАПН України на 2021–2023 рр. *Вісник НАПН України.* 2022; 4(2). DOI: 10.37472/v.naes.2022.4215.

102. Кремень В. Г., Сисоєва С. О., Бех І. Д. та ін. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. *Вісник НАПН України.* 2022; 4(2):1–30. DOI: 10.37472/v.naes.2022.4206.

103. Кремень В.Г. *Загальна середня освіта України в контексті освіти країн Європи: тривалість і структура* : наук.-аналіт. доп. / Нац. акад. пед. Наук України, Ін-т педагогіки НАПН України ; В. Г. Кремень, О. І. Ляшенко, О. І. Локшина ; [за участю А. П. Джурило, О. М. Шпарик (пер. з англ. додатків)]. Київ : Пед. думка, 2020. 56 с.

104. Крижко В. В. *Теорія та практика менеджменту в освіті* : навч. посібник. Вид. 2-ге, допрацьоване. Київ : Освіта України, 2005. 256 с.

105. Кудлай І. Подолання конфліктності учасників навчально-виховного процесу : психолого-педагогічний семінар. Психолог. Шкільний світ. 2016. № 5/6. С. 32–34.

106. Кузьмінська О. Г., Погребняк Д. А. Notion як інструмент підтримки групової динаміки у процесі реалізації навчального проєкту. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету,* 2024, №16, С. 50–63, DOI: 10.28925/2414-0325.2024.164.

107. Курганська Л. О. Особливості сприйняття вчителями конфліктної ситуації. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. 2005. Вип. 7 (31). С. 145–150.

108. Кушнір Н. О., Шакотько В. Формування алгоритмічних компетентностей майбутніх учителів інформатики на новому етапі розвитку освіти. *Науковий часопис УДУ ім. М. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 2019, (21(28)), 83–92. DOI: 10.31392/NPU-nc.series2.2019.21(28).14.

109. Литвин І. М., Зорочкіна Т. С., Коломієць О. В., Демиденко Т. В. Профілактика прояву булінгу у дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2024, № 6(140), С. 342–354. DOI: 10.24139/2312-5993/2024.06/342-354.

110. Литвин І. М., Зорочкіна Т. С., Шпак В. П. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку (релевантні аспекти для профілактики конфліктів). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2024, № 4, С. 346–356. DOI: 10.24139/2312-5993/2024.04/346-356.

111. Литвиненко С. А. *Соціально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя :* монографія. Одеса : СВД Черкасов М. П. ; Рівне : РДГУ, 2004. 302 с.

112. Литвиненко С. А. Сучасні технології організації навчального процесу у вищій школі. *Педагогічний дискурс*. 2015. Вип. 19. С. 121–125.

113. Литвинова С. Г. SMART KIDS як технологія навчання учнів початкової школи. Information Technologies and Learning Tools. 2019. Т. 71, № 3. С. 53–69. DOI: 10.33407/itlt.v71i3.2823.

114. Литвинова С. Г. Технології використання імерсивних технологій для формування емоційного інтелекту учнів. *Information Technologies and Learning Tools.* 2025. Т. 107, № 3. С. 135–152. DOI: 10.33407/itlt.v107i3.6021

115. Литвинова С. Г., Мельник О. М., Сухіх А. С. Електронний журнал як інструмент цифрової освітньої комунікації: результати всеукраїнського опитування. Інформаційні технології і засоби навчання. 2024. Т. 100, № 2. С. 15–30. DOI: 10.33407/itlt.v100i2.5516

116. Литвинова С. Г., Соколюк Н. В. Критерії та показники оцінювання якості навчальних об’єктів доповненої реальності у курсі фізики. *Information Technologies and Learning Tools*, 2022, 88(2), С. 23–37. DOI: 10.33407/itlt.v88i2.4870

117. Ліпчевська І. Сучасний підручник для початкової школи: проблема візуалізації. *Проблеми сучасного підручника*, 2023, вип. 29, С. 108–116.

118. Ліхіцька Л., Старовойт Л. Материнське ставлення як чинник афективної поведінки дитини. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія,* 2024, Вип. 78, 45–49. DOI: 10.31652/2415-7872-2024-78-45-49.

119. Ліхіцька Л., Старовойт Л. Психологічні особливості спілкування молодших школярів з дорослими та однолітками. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія,* 2024, Вип. 79, 112–116. DOI: 10.31652/2415-7872-2024-79-112-116.

120. Лобова О. В., Петреску Я. В. Вокальна культура молодшого школяра як феномен мистецької освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2021. № 10 (114). С. 330–341. DOI: 10.24139/2312-5993/2021.10/330-341.

121. Локшина О. І. Інтеграція української освіти в Європейський освітній простір: пріоритети, виклики, перспективи. *Вісник НАПН України*. 2025. 7(2). С. 1–14. DOI: 10.37472/v.naes.2025.7113.

122. Локшина О., Глушко О., Джурило А. та ін. Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій. Український педагогічний журнал, 2022, №2, с. 5–18. DOI: 10.32405/2411-1317-2022-2-5-18

123. Любчак Л., Комарівська Н. П., Дабіжа Л. А. Культура мовлення і спілкування як складові фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2023. Вип. 73. С. 63–68. DOI: 10.31652/2415-7872-2023-73-63-68.

124. Лякішева А., Бартків О. Програма соціальної профілактики булінгу в середовищі старших підлітків. *Ввічливість. Humanitas.* 2024. № 4. С. 47-55. DOI: 10.32782/humanitas/2024.4.7.

125. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максимеко. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 272 с.

126. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія. Методи. Програми. Процедури : навч. пособ. / С. Д. Максименко. – К. : Наукова думка, 1999. – 188 с.

127. Максимова Н. Ю. Як порозумітися зі своїми дітьми (конфліктологія для батьків) : метод. розробки / Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна.– К. : Віпол, 2004. – 217 с

128. Малихін О. В., Ліпчевська І. Л. Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Український педагогічний журнал.* 2022. № 4. С. 59–66. DOI: 10.32405/2411-1317-2022-4-59-66.

129. Мальцева О.І. Служба медіації в школі: досвід зарубіжних країн та України. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка (Педагогічні науки)*, 2021, №6(344), ч.1, 188–196. https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/9256/17.%20Maltseva.pdf

130. Маляр Л. Інклюзія в умовах дошкільної та початкової освіти. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 1. С. 63–69. DOI: 10.32405/2411-1317-2022-1-63-69

131. Мамута М. С., Коротіна О. В., Носок Т. А. Використання штучного інтелекту для створення навчального відео: інструменти та кейси. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2025. № 18. С. 81–93. DOI: 10.28925/2414-0325.2025.1806

132. Мартиненко В. О. Розвиток у молодших школярів здатності до прогнозування у процесі поетапного опрацювання змісту тексту. *Науковий*

часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. Вип. 79, т. 1. С. 197–202. DOI: 10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.1.42.

133. Матвієнко О. В., Ведмеденко Н. О., Химич М. А. Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. *Освітньо-науковий простір,* 2024, 6(1). DOI: 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.08.

134. Матвієнко О. В., Євдокимов М. М. Ігрові технології як інструмент розвитку комунікативної культури молодших школярів. *Освітньо-науковий простір,* 2024, 7(2), Том 2. С. 115–123 DOI: 10.31392/ONP.2786-6890.7(2)/2.2024.21.

135. Матвієнко О. В., Кушнір В. В. Ефективна співпраця в інклюзивному класі: педагогічний досвід та шляхи вдосконалення. *Освітньо-науковий простір*, 2025, 8(1), Том 2. DOI: 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.05.

136. Матвієнко О. В., Олефіренко Т. О., Губарєва Д. В. Формування пізнавального інтересу у молодших школярів за оновленою структурою уроку. *Освітньо-науковий простір.* 2024. № 6(1). С. 86–96. DOI: 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.09.

137. Матвієнко О. В., Химич М. А. Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Т. 1, № 7(2). С. 75–84. DOI: 10.31392/ONP.2786-6890.7(2)/1.2024.08.

138. Мафтин Л. Психолого-педагогічні умови профілактики кібербулінгу в освітньому середовищі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2024, № 5(139), С. 383–394. DOI 10.24139/2312-5993/2024.05/383-394

139. Морзе Н. В., Бойко М. А., Струтинська О. В., Смирнова-Трибульська Є. М. Якою має бути цифрова компетентність вчителів у галузі використання штучного інтелекту? *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2024, №16, С. 76–91, DOI: 10.28925/2414-0325.2024.166.

140. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О., Терлецька Т. С., Смирнова-Трибульська Є. М. Штучний інтелект у ролі асистента вчителя початкової школи. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2023, №15, С. 97–115, DOI: 10.28925/2414-0325.2023.158.

141. Найдьонова Л. А., Скринник О. В. та ін. Здоров'язберігальні практики поведінки дітей дошкільного і молодшого шкільного віку в цифровому та кіберпросторі. *Вісник НАПН України.* 2025; 7(1). DOI: 10.37472/v.naes.2025.7132.

142. Нежива Л. Л., Шкуренко О. В. Методичні особливості застосування коміксів у процесі підготовки вчителів початкової школи. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету, 2024, №16, С. 92–105, DOI: 10.28925/2414-0325.2024.167.

143. Немов Р. С. Психологія: підручник для студ. вузів : У 3-х кн. / Р. С. Немов. – Рівне : ВЕРТЕКС, 2002. – Кн. 1 : Загальні основи психології : переклад з рос. – 576 с.

144. Нетреба М. Теоретичні засади формування емоційного інтелекту молодших школярів. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2024. № 2(12). С. 38–47. DOI: 10.31499/2706-6258.2(12).2024.315005.

145. Ничкало Н. Г., Гордієнко В. П. Наукова діяльність в установах НАПН України в 2022 році: виклики та здобутки. *Вісник НАПН України.* 2022; 4(1). DOI: 10.37472/v.naes.2022.4204.

146. Новгородський Р., Пилипенко Д. Шкільна медіація як технологія розв'язання конфліктів у закладах середньої освіти. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (НДУ ім. М. Гоголя),* 2022, (1), С. 61–68. DOI: 10.31654/2663-4902-2022-PP-1-61-68.

147. Овчарук О. В. Моніторинг готовності вчителів до використання цифрових засобів навчання під час війни: результати опитування. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. 98(6). С. 1–20. DOI: 10.33407/itlt.v98i6.5478.

148. Овчарук О. В., Товканець Г. В., Гриценчук О. М. та ін. Організаційно-педагогічні умови використання інформаційно-цифрового середовища закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. 95(3). С. 148–167. DOI: 10.33407/itlt.v95i3.5186.

149. Олефіренко Н. В., Добрунов О. С. Досвід застосування рольових ігор для розвитку соціальної компетентності школярів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2024, №16, С. 120–133, DOI: 10.28925/2414-0325.2024.169.

150. Олійник В. В., Андрощук І. М., Остапйовська І. І., Олешко П. С., Пріма Д. А. Формування інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2020. Т. 75, № 1. С. 212–224. DOI: 10.33407/itlt.v75i1.3599

151. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закладів : У 2 кн. Кн.1: Соціальна психологія особистості і спілкування. – К. : Либідь, 2004. – 576 с.

152. Основи психології: підруч. для студ. вищ. закл. / за заг. ред.: О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К. : Либідь, 2006. – 630 с.

153. Остренко Н. Формування у молодших школярів уміння долати конфліктні ситуації засобами ігрових технологій. Освіта в часи кризи: інновації, стійкість та український досвід : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 3 жовтня 2025 р.). Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. С. 341–344. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/5acf3b6a-d5d9-4614-8f36-f6c07e858e21

154. Острецова Т. О., Острецов Д. І. Синергія мистецтва і техніки: вектори розвитку музичних інформаційних технологій. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2024, №16, С. 106–119, DOI: 10.28925/2414-0325.2024.168.

155. Павлова О. Г. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до розв'язання конфліктних ситуацій у шкільному колективі. *Молодий вчений*, 2021, №1(89), С. 82–86. DOI: 10.32839/2304-5809/2021-1-89-18.

156. Павлова Т. С. Електронний інтерактивний підручник з інтегрованого курсу «Я досліджую світ»: інструментальні можливості. Український педагогічний журнал, 2024, №1, С. 151–160. DOI: 10.32405/2411-1317-2024-1-151-160

157. Павлуткіна Л. Для життя важливе вміння — досягать порозуміння : формування вміння розв'язувати конфлікти на основі загальнолюдських норм поведінки. Учитель початкової школи. 2015. № 11. С. 44–51.

158. Панок В. Г. Діяльність психологічної служби та Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи в умовах війни: результати, проблеми, пріоритети. *Вісник НАПН України*. 2022. 4(2). С. 1-8. DOI: 10.37472/v.naes.2022.4205.

159. Панок В. Г. Оцінка рівня конфліктності у закладі освіти (аналітичні результати). *SCIENTIFIC COLLECTION «INTERCONF»*, 2021, №90, С. 202-209 PDF: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736379/1/Оцінка_рівня_конфліктності_ЗО_2021.pdf

160. Панченко В. О. Формування просторових уявлень у молодших школярів на уроках математики. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 115. С. 183–188.

161. Пархоменко О. М. Інтеграція креативних підходів до виконавсько-сценічної майстерності магістрів-хореографів у процесі фахової підготовки: теоретичний аспект. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя), 2024, № 2, С. 101–107. DOI: 10.31654/2663-4902-2024-PP-2-101-107

162. Петрочко Ж., Лютий В., Косьміна М. Умови впровадження медіації як відновної практики в закладах загальної середньої освіти. Social Work and Education, 2025, 12(1):69–80. DOI: 10.25128/2520-6230.25.1.6.

163. Петрук В. О., Данилевич К. І., Сіренко Л. В. Втрати у навчанні молодших школярів: причини та шляхи подолання. Український педагогічний журнал, 2024, (4), С. 135–143, DOI: 10.32405/2411-1317-2024-4-135-143.

164. Петрук О. М. Педагогічна цінність ідей Василя Сухомлинського про громадське виховання молодших школярів. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*: зб. наук. пр. Рівне: МЕГУ ім. акад. Степана Дем'янчука, 2016. Вип. 1. С. 120–126.

165. Петрук О. Особливості сучасних молодших школярів: орієнтири для навчальної взаємодії. *Український педагогічний журнал*, 2024, № 1, С. 132–140. DOI: 10.32405/2411-1317-2024-1-132-140.

166. Побризгаєва В. Г. Гейміфікація навчання у початковій школі онлайн та офлайн: які інструменти та ідеї працюють найкраще. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2024, №92. DOI: 10.32782/1992-5786.2024.92.18.

167. Побризгаєва В. Г., Наливайко О. О. Гейміфікація навчання у початкових класах в умовах дистанційного навчання. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету, 2024, №16, С. 134–149, DOI: 10.28925/2414-0325.2024.1610.

168. Побризгаєва В., Наливайко О. Цифрові інструменти гейміфікації навчального процесу учнів початкової школи в умовах дистанційного навчання. *Освітологічний дискурс*. 2024. Т. 45, № 2. С. 25–35. DOI: 10.28925/2312-5829.2024.2.3.

169. Подосиннікова Г. І., Пипа А. Методичні особливості та цифрові інструменти інтерактивного навчання англомовного діалогічного мовлення учнів початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2023. № 7. С. 54–74. DOI: 10.24139/2312-5993/2023.07/054-074.

170. Покрова С. В. Формування контрольно-оцінювальної самостійності молодших школярів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 86. С. 161–165. DOI: 10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.31.

171. Попадич О. О., Попадич Б. Т., Панющик А.В. Впровадження ігрової діяльності у початковій школі: виклики та перспективи. *Інноваційна педагогіка*, 2024, Вип. 68(1). С. 233-236. DOI: 10.32782/2663-6085/2024/68.1.46.

172. Починок Є. А., Ковтун О. М. Розвиток емоційного інтелекту через співпрацю: ідеї партнерської педагогіки в початковій освіті. *Педагогічна академія: теорія і практика*, 2024, 6, DOI: 10.57125/pedacademy.2024.05.29.19.

173. Примуш М. В. Конфліктологія: навч. посіб. / М. В. Примуш ; М-во освіти і науки України. – К. : Професіонал, 2006. – 282 с.

174. Пролєєв С., Шамрай В. Компетентнісний підхід у філософії освіти: можливості і проблеми. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2017. № 1(20). – С. 196–212.

175. Пугач Ю. М., Зайцева Н. П. Роль освітніх платформ у формуванні мовленнєвих навичок молодших школярів. Освітньо-науковий простір, 2025, 8(1), Том 1. DOI: 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/1.2025.10.

176. Радчук В. М. Психологічні детермінанти конфліктної поведінки особистості: Автореф. дис… канд. психол. наук : 19.00.01 / В. М. Радчук ; Київський національний ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – К., 2000. – 20 с.

177. Ремех І. М., Мельничук О. О. Формування толерантності та інклюзивності як пріоритети гуманізації освітнього середовища в контексті профілактики булінгу. *Український педагогічний журнал.* 2024. № 2. С. 174–181. DOI: 10.32405/2411-1317-2024-2-174-181.

178. Рибалко О. О. Проєктна діяльність студентів коледжу в початковій школі з використанням клавіатурного тренажера «Клавіатурна абетка». *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету,* 2024, №16, С. 150–159, DOI: 10.28925/2414-0325.2024.1611.

179. Розкидана А. Уникнення конфліктів між людьми. 4-й клас. Початкова освіта. Шкільний світ. 2009. № 8. С. 18–21.

180. Ротар О., Кірик Т., Боровик Л., Паламарчук І., Пруцакова О. Модель впровадження засобів інформаційних технологій в освітній процес:

тренди та перспективи. Освітологічний дискурс, 2025, №1. DOI: 10.28925/2312-5829/2025.1.1.

181.Русин Ю. Інтерактивні технології як чинник формування конфліктної стійкості молодших школярів. *VIII Міжнародна наукова конференція «Особистість. Суспільство. Політика».* Збірник матеріалів / Укладачі С. О. Терепищий, Я. Кіт. – Київ ; Люблін : Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Administracji (гол. видавець); Український державний університет імені М. Драгоманова (співвидавець), 2025. – С. 33.

182. Русин Ю. Ю. Інтерактивні технології як чинник формування здатності молодших школярів долати конфлікти в освітньому середовищі. Інноваційна педагогіка. 2025. Вип. 84, т. 1. С. 166–171. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/84/part_1/32.pdf

183. Русин Ю.Ю. Імерсивні та наративні інтерактивні технології у формуванні конфліктної компетентності молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2025, №100, С. 76-80. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2025/100/14.pdf

184. Русин Ю.Ю. Інтерактивні технології як чинник формування здатності молодших школярів долати конфлікти в освітньому середовищі. *Інноваційна педагогіка.* Випуск 84, Том 1, 2025, С. 166-170, URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/84/part_1/32.pdf

185. Русин Ю.Ю. Синергетична модель гейміфікованого соціально-емоційного навчання як засіб урегулювання конфліктів молодших школярів, *Наука і освіта*, 2025, №2, С. 99-103, DOI: 10.24195/2414-4665-2025-2-13

186. Рязанцева О. В. Уміння викладача дистанційної системи освіти, необхідні для успішної комунікативної взаємодії з учасниками навчального процесу. Молодий вчений, 2016, 1, С. 531-535.

187. Саннікова О. Емоційне здоров’я і конгруентність: проблеми детермінації. *Наука і освіта*. 2024. № 1. С. 68–74. DOI: 10.24195/2414-4665-2024-1-11.

188. Семеній Н. О., Петрук Т. О. Використання сучасних ІКТ для розвитку соціальної і здоров'язбережувальної компетентностей учнів початкових класів. *Академічні візії*. 2024, Вип. 37. С. 1-9. DOI: 10.5281/zenodo.14168777.

189. Семиченко В. А. Мистецтво взаєморозуміння / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк // В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. Психологія та педагогіка сімейного спілкування : навч. посібник – К. : Веселка, 1998. – С. 119–179.

190. Середюк Т. В. Сучасні наукові підходи до виділення чинників психологічного ризику в освітньому процесі, що зумовлюють появу шкільних стресів у дітей. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. 2017. Вип. 5 (50). С. 102–110. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/cb5997d6-a5ca-4d99-b9a8-9ee3b02515d4

191. Сікорський П. Педагогічні закономірності та їх роль у новій початковій школі. *Український педагогічний журнал*, 2022, (2), С. 84-94.

192. Скоромна М. В., Набокова Т. В. Застосування арттехнологій для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів в умовах Нової української школи. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 4. С. 124–129. DOI: 10.26661/2786-5622-2023-4-18

193. Слободяник О. В. Комп'ютерні моделі у дослідницькій діяльності учнів з фізики. Фізико-математична освіта, 2018, Вип. 4(18), С. 149–153. DOI: 10.31110/2413-1571-2018-018-4-025.

194. Соколюк О. Дитячі конфлікти в школі: запобігти та вирішити. Початкова освіта. Шкільний світ. 2018. № 1. С. 56–61.

195. Спірін О. М., Колос К. Р. Компетентність цифрової безпеки науково-педагогічних працівників: структурно-функціональна модель. *Information Technologies and Learning Tools,* 2020, 79(5), С. 29–58 DOI: 10.33407/itlt.v79i5.4090

196. Терепищий С.О. Громадянська освіта в підготовці вчителів початкової школи: європейські практики для дизайну «центру підтримки школи» в умовах міграційних викликів. *Наукові записки.* Серія: Педагогічні науки. / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, О. А. Біда, Н. І. Шетеля та ін. Ужгород-Кропивницький : Видавництво «Код». 2025, Випуск 15, С. 50-56. DOI: 10.59694/ped_sciences.2025.15.050-056

197. Терепищий С.О. Підготовка вчителя початкової школи до роботи в умовах різноманіття: людиноцентрована, інклюзивна та цифрова модель компетентностей. *Наукові записки.* Серія: Педагогічні науки, Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2025, Випуск 220, С. 345-350. DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-345-350

198. Тертична Т. О. Структура емоційної культури майбутнього вчителя початкових класів в умовах надзвичайних ситуацій. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія,* 2024, Вип. 77, 50–55. DOI: 10.31652/2415-7872-2024-77-50-55.

199. Тимофєєва І. Б., Марусин А. П., Пасічник О. С., Плескач І. Д. Особливості організації змішаного навчання учнів початкових класів у сучасних умовах. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 74. DOI: 10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.35.

200. Титаренко М. М., Челнокова М. С., Шеремет І. В., Матвієнко І. А. Теоретичні аспекти виховання доброзичливого ставлення до однолітків у дітей молодшого шкільного віку. Освіта і здоров'я підростаючого покоління : матеріали третього міжнародного симпозіуму. Київ : Алатон, 2021. Вип. 3, ч. 1. С. 131–133. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/3dc9ffa1-b60e-4265-a9f2-5645db982244

201. Титаренко Т. М. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: наук.-метод. посіб. для практ. психологів, соціальних працівників, учителів та працівників служб у справах

неповнолітніх / Т. М. Титаренко, Л. А. Лєпіхова ; АПН України ; Ін-т соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2006. – 204 с.

202. Тодосієнко Н. В. Арт-педагогіка у забезпеченні наступності між дошкільною та початковою освітою. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського.* Серія: Педагогіка і психологія, 2023, Вип. 73, 14–18. DOI: 10.31652/2415-7872-2023-73-14-18.

203. Топузов О. М. Освітні втрати: сутність терміна та можливості педагогіки щодо їх подолання. *Український педагогічний журнал*, 2023, №3, С. 13–22.

204. Топузов О., Онопрієнко О., Петрук О., Ліпчевська І., Павлова Т. Дієвість форматів навчання в нестабільних умовах: освітній процес у початковій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2025. Т. 107, № 3. DOI: 10.33407/itlt.v107i3.6112.

205. Торшина Н. С., Дятленко Н. В. Уроки математики у змішаному навчанні: досвід 3–4 класів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2024, № 6, С. 215–224.

206. Фамілярська Л. Л. Цифрові технології для розбудови інклюзивного освітнього середовища. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2023, №15, С. 151–162, DOI: 10.28925/2414-0325.2023.1512.

207. Фатьянова Т. О. Гейміфікація в навчанні: ігрові технології у викладанні інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Вісник науки та освіти. Серія: Педагогіка.* 2024. Вип. 11(29). С. 1691–1701. DOI: 10.52058/2786-6165-2024-11(29)-1691-1701.

208. Фізеші Т. В., Мигаль В. В. Початкова освіта національних меншин: виклики сучасності та європейський контекст. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2024. №4. С. 292–300. DOI: 10.24139/2312-5993/2024.04/292-300.

209. Філатова Л. С., Виходцева О. Л. Формування толерантності як засобу профілактики булінгу в шкільному середовищі. *Педагогічна академія: теорія і практика*, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.12742009.

210. Філоненко О. Європейський досвід формування життєвих навичок учнів початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2023. № 10(134). С. 404–413. DOI: 10.24139/2312-5993/2023.10/404-413.

211. Француз А.Й., Марина Ю.Ю. Принципи медіації в громадянському суспільстві та особливості їх застосування в освітньому середовищі України. *Legal Bulletin*, 2023, №10, 109–120. 10.31732/2708-339X-2023-10-109-120

212. Фрумкіна А. Формування флексивного мовлення під час інтегрованого навчання молодших школярів засобами англійської мови. *Вища освіта України*. 2024. № 4. С. 60–67. DOI: 10.32782/NPU-VOU.2024.4(95).08

213. Хаджинова І. В., Нетреба М. М., Годорожа А. А., Канченко К. В. Teaching English Grammar in Primary School Using Gamified Online Platforms. *Науковий часопис УДУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2024. Вип. 98. С. 108–113. DOI: 10.31392/UDU-nc.series5.2024.98.22.

214. Харьківська Т. А. Відновні практики як засіб профілактики та подолання деструктивних конфліктів у закладі освіти. *Ввічливість. Humanitas.* 2023. № 5. DOI: 10.32782/humanitas/2023.5.14.

215. Хижняк І. Б. Готовність майбутніх учителів початкової школи до використання цифрових технологій у навчальному процесі. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2021. Т. 86, № 6. DOI: 10.33407/itlt.v86i6.3666.

216. Цемрюк І. Г. Психологічні особливості прояву егоцентризму молодшого школяра у взаємодії з ровесниками : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2008. 20 с. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/c478175c-44f3-410d-b8b3-d084b7529950

217. Чабайовська М. І., Шароварко С. М. Застосування технології формування критичного мислення молодших школярів у процесі вивчення творчості Т. Г. Шевченка. *Початкова школа*. 2020. № 3 (609). С. 17–21.

218. Челнокова М. С. Особливості конфліктної взаємодії як складової психічного здоров'я учнів початкової школи. Освіта і здоров'я підростаючого покоління : матеріали другого міжнародного симпозіуму (24–26 квітня 2018 р.). Київ : Алатон, 2018. Вип. 2, ч. 2. С. 136–138. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/24f9b449-155d-4b61-b099-6f02f0ec0994/content#page=137

219. Чернета С. Соціально-педагогічні умови профілактики конфліктів серед учнівської молоді в закладі освіти. *Ввічливість. Humanitas.* 2024. № 6. DOI: 10.32782/humanitas/2024.6.13.

220. Чижевський Б. Сучасний стан розвитку мережі закладів загальної середньої освіти в Україні. *Український педагогічний журнал*. 2025. № 2. С. 125–134. DOI: 10.32405/2411-1317-2025-2-125-134.

221. Чорна І. В., Коцур Т. О. Використання інформаційно-комунікативних технологій на курсах підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній педагогічній освіті. *Молодий вчений.* 2022. № 5(105). С. 131–135. DOI: 10.32839/2304-5809/2022-5-105-27

222. Чуніхіна С. Л. Про розроблення проблематики психологічного благополуччя і психологічної безпеки молоді в ІСПП НАПН України (2020–2022). *Вісник НАПН України.* 2023; 5(2). С. 1-7. DOI: 10.37472/v.naes.2023.5217.

223. Шахрай В. М.; Васильєва С. А. Можливості та ризики цифровізації освітнього середовища (науково-практичні заходи ІПВ НАПН). *Вісник НАПН України.* 2025; 7(1):1–6. DOI: 10.37472/v.naes.2025.7139.

224. Швець Т. Е. Аналіз досвіду тьюторингу в системі середньої освіти США (акценти для НУШ). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 86. С. 209-214. DOI: 10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.41.

225. Шеремет І. В., Челнокова М. С., Василенко К. С., Гаврилюк Ю. Особливості корекції негативних психоемоційних станів учнів молодшого

шкільного віку як наслідків конфліктів у навчально-виховному процесі. Розвиток конкурентоспроможної особистості у межах сучасної освіти: реалії та перспективи : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ : НАІР, 2018. С. 152–157. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/f4acf9fb-805f-4de5-a356-e3d9b8649d41

226. Шишкіна М. П., Носенко Ю. Г. Перспективні технології з елементами штучного інтелекту для професійного розвитку педагогічних кадрів. *Фізико-математична освіта*. 2023. 38(1). С. 66–71. DOI: 10.31110/2413-1571-2023-038-1-010.

227. Шкуренко О. В., Стецик С. П., Шпіца-Павлюк Р. І. Використання сучасних технологій у STEAM-проєктах під час підготовки вчителя початкових класів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2025. №18. С. 184–200. DOI: 10.28925/2414-0325.2025.1814.

228. Шкуренко О. В., Шпіца Р. І., Стецик С. П. Методичні особливості застосування імерсивних технологій під час підготовки вчителя початкової школи. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2023, №15, С. 139–150, DOI: 10.28925/2414-0325.2023.1511.

229. Шкуренко О., Савюк Ю. Особливості використання технологій доповненої реальності (AR) в початковій освіті. *Молодий вчений.* 2024. № 7(131). С. 128–137. DOI: 10.32839/2304-5809/2024-7-131-15.

230. Шпарик О. Інтеграція шкільних систем у Європейському Союзі: сучасні тенденції. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 3. С. 41–51. DOI: 10.32405/2411-1317-2024-3-41-51.

231. Шумеда О. Роль інноваційних освітніх технологій у формуванні безпечного освітнього середовища. *Інноваційна педагогіка*, 2023, Вип. 65(1), С. 211–214. DOI: 10.32782/2663-6085/2023/65.1.45.

232. Юрків Я. Використання цифрових технологій в організації соціального супроводу осіб, які постраждали від насильства в сім'ї. *Наука і освіта.* 2023. № 2. С. 83–88. DOI: 10.24195/2414-4665-2023-2-13.

233. Ягодін С. Упровадження інтерактивних методів як педагогічна умова формування рішучості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку в навчально-тренувальній діяльності. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 2024, Вип. 80, с. 53–60. DOI: 10.31652/2415-7872-2024-80-54-60

234. Якименко П. Психолого-педагогічні основи розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів початкових класів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології,* 2024, № 1–2 (135–136), с. 548–555. DOI: 10.24139/2312-5993/2024.01-02/548-555.

235. Яцина С. М. Особливості методики використання інтерактивної технології навчання на уроках літературного читання в початковій школі. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 2022, Вип. 3, С. 127–132.

236. Akçayır M., Akçayır G. Advantages and Challenges Associated with Augmented Reality for Education: A Systematic Review. *Educational Research Review*, 2017, 20:1–11, DOI: 10.1016/j.edurev.2016.11.002

237. Alonso-Rodríguez I., et al. Restorative practices in reducing school violence: a systematic review. *Frontiers in Education*, 2025, 10:1520137. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2025.1520137/full

238. Alotaibi M.S. Game-based learning in early childhood education: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2024; 15:1307881. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1307881

239. Asmara B., Rulyansah A. Play to Resolve: Educational Games as a Pathway to Conflict Resolution for Early Learners. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan.* 2024; 16(3), https://journal.staihubbulwathan.id/index.php/alishlah/article/view/5528/2520

240. Avivar-Cáceres S., et al. Effectiveness of the FHaCE Up! Program on School Violence and Climate. *Sustainability*, 2022, 14(24):17013. https://www.mdpi.com/2071-1050/14/24/17013

241. Ayoub L.H., et al. Restorative Justice in NYC High Schools. *Center for Court Innovation,* 2022, C. 1-51 https://www.innovatingjustice.org/wp-content/uploads/2022/03/RJ_in_Schools.pdf

242. Bozhko I. The Work of the School Mediation Service. *Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative-Legal, Pedagogical Aspects,* 2024, 1(4). DOI: 10.18372/2786-5495.1.18893

243. Brown J., Handal B., McKenna L., Lynch S. Bullying prevention and mediation: the role of Values Education. *eJournal of Catholic Education in Australasia*. 2021. Vol. 4, No. 1. Article 4. URL: https://researchonline.nd.edu.au/ecea/vol4/iss1/4

244. Carcelén-Fraile M. d. C. Active gamification in the emotional well-being and social skills of primary education students. *Education Sciences.* 2025; 15(2):212. DOI: 10.3390/educsci15020212

245. Chen J., Wang M., Kirschner P.A., Tsai C.-C. The Role of Collaboration, Computer Use, Learning Environments, and Supporting Strategies in CSCL: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 2018, 88(6):799–843, DOI: 10.3102/0034654318791584

246. Chusna N.L.U., Khasanah U., Najikhah F. Interactive digital media for learning in primary schools. *Asian Pendidikan*. 2024; 4(2):72–78. DOI: 10.53797/aspen.v4i2.10.2024

247. Cipriano C. et al. The State of Evidence for Social and Emotional Learning: A Contemporary Meta-Analysis of Universal School-Based SEL Interventions. *Child Development*, 2023, 94(6):e13968, DOI: 10.1111/cdev.13968

248. Connolly T.M., Boyle E.A., MacArthur E., Hainey T., Boyle J.M. A Systematic Literature Review of Empirical Evidence on Computer Games and Serious Games. *Computers & Education*, 2012, 59(2):661–686, DOI: 10.1016/j.compedu.2012.03.004

249. Darling-Hammond S., et al. Measuring Restorative Practices to Support Student Success. *PACE (Policy Analysis for California Education)*, 2023, URL:

https://edpolicyinca.org/sites/default/files/2023-01/r_darling-hammond-feb2023.pdf

250. Ding K., Li H. Digital addiction intervention for children and adolescents: a scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023; 20(6):4777. DOI: 10.3390/ijerph20064777

251. Dončevová S. Peer mediation and bullying at school. *Wychowanie w Rodzinie,* 2022, 26(1):135–152. DOI: 10.34616/wwr.2022.1.135.152

252. Durlak J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R.D., Schellinger K.B. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. Child Development, 2011, 82(1):405–432, DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

253. Fernández-Batanero J.M., Fernández-Cerero J., Montenegro-Rueda M., Fernández-Cerero D. Effectiveness of digital mental health interventions for children and adolescents. *Children*. 2025; 12(3):353. DOI: 10.3390/children12030353

254. Granone F., Pollarolo E. Facilitating children's communication in problem-solving activities with a coding toy: teachers' semiotic mediation in early childhood education and care. *Frontiers in Psychology*. 2024; 15:1426165. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1426165

255. Ibarrola-García S., Capella C., Chacón E., Estévez E. Peer relationships: school mediation benefits for sustainable peace. *Pastoral Care in Education*. 2024. (online first). DOI: 10.1080/02643944.2023.2244500.

256. Jeong H., Hmelo-Silver C.E., Jo K. Ten Years of Computer-Supported Collaborative Learning: A Meta-Analysis of CSCL in STEM Education (2005–2014). *Educational Research Review*, 2019, 28:100284, DOI: 10.1016/j.edurev.2019.100284

257. Khan S. A., Poletti G., Khan F. N., Hussain S. Digital storytelling: a pedagogical approach to enhance young learners' social-emotional skills. *Review of Education, Administration and Law.* 2025; 8(2), C. 219–228. DOI: 10.47067/real.v8i2.421.

258. Kirst S., Diehm R., Bögl K., Wilde-Etzold S., Bach C., Noterdaeme M., Poustka L., Ziegler M., Dziobek I. Fostering socio-emotional competencies in children on the autism spectrum using a parent-assisted serious game: A multicenter randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 2022, 152:104068. DOI: 10.1016/j.brat.2022.104068.

259. Leite G., et al. Can peer mediation foster migrant students' inclusion in schools? *International Journal of Inclusive Education*, 2024, online first. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2024.2356209

260. Lepe-Salazar V., Misiani C., Rivera-Iñiguez M., et al. Game-Based Promotion of Assertiveness to Mitigate the Effects of Bullying in High School Students: Development and Evaluation Study. *JMIR Serious Games*, 2024;12:e58452. doi:10.2196/58452

261. Lešková L., Ilavská L. Peer Mediation as a Means of Eliminating Conflict in the School Environment. *Journal of Education, Culture and Society*, 2023, 14(1):161–184. https://jecs.pl/index.php/jecs/article/view/1538

262. Lodi E., Perrella L., Lepri G.L., Scarpa M.L., Patrizi P. Use of Restorative Justice and Restorative Practices at School: *A Systematic Review. International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022; 19(1):96. DOI: 10.3390/ijerph19010096

263. Martel-Santana A., Martín-del-Pozo M. A usability evaluation of a serious game for tackling bullying and cyberbullying in primary education by pre-service teachers. *Technology, Knowledge and Learning*. 2025 (online first). DOI: 10.1007/s10758-025-09850-w.

264. Moran E., et al. Exploring restorative practices: Teachers' experiences with early adolescents. *International Journal of Educational Research Open*, 2024, 1:100005. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374024000050

265. Navas-Bonilla C.R., Guerra-Arango J.A., Oviedo-Guado D.A., Murillo-Noriega D.E. Inclusive education through technology: a systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education*. 2025; 10:1527851. DOI: 10.3389/feduc.2025.1527851

266. Nunes M., Oliveira A., Fidalgo F. Gamification and emotional intelligence: development of a digital application for children. *Education Sciences*. 2025; 15(4):453. DOI: 10.3390/educsci15040453

267. Polanin J.R., Espelage D.L., Grotpeter J.K., et al. A Systematic Review and Meta-Analysis of Interventions to Decrease Cyberbullying Perpetration and Victimization. *Prevention Science*, 2021, 22(4):499–517, DOI: 10.1007/s11121-021-01259-y

268. Priego-Ojeda M., Ros-Morente A., Filella-Guiu G. Better together: involving parents to improve the impact of a video game program to promote primary school students' emotional competencies. *Journal of Computers in Education*. 2024; (online first). DOI: 10.1007/s40692-024-00337-8

269. Sailer M., Homner L. The Gamification of Learning: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 2020, 32(1):77–112, DOI: 10.1007/s10648-019-09498-w

270. Shrestha K., Dukkipati H. Exploring socially assistive peer mediation robots for teaching conflict resolution to elementary school students. *Proceedings of the AAAI Symposium Series.* 2025; 5(1), C. 405–414. DOI: 10.1609/aaaiss.v5i1.35621.

271. Sun S.-J., Huang A.-C., Ho W.-S. Enhancing social skills in autism students with augmented-reality picturebooks. *Applied Sciences.* 2024; 14(11):4907. DOI: 10.3390/app14114907.

272. Taylor R.D., Oberle E., Durlak J.A., Weissberg R.P. Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 2017, 88(4), 1156–1171. DOI: 10.1111/cdev.12864.

273. Tiwari A., Recinos M., Garner J. та ін. Use of technology in evidence-based programs for child maltreatment and its impact on parent and child outcomes. *Frontiers in Digital Health*. 2023; 5:1224582. DOI: 10.3389/fdgth.2023.1224582

274. Valenzuela D., Turunen T., Gana S., Rojas-Barahona C.A., Araya R., Salmivalli C., Gaete J. Effectiveness of the KiVa antibullying program with and

without the online game in Chile: A three-arm cluster randomized controlled trial. *Prevention Science*, 2022, 23(8), 1470–1482, DOI: 10.1007/s11121-022-01379-z

275. Vinokur E., Yomtovian A., Shalev Marom M., Itzchakov G., Baron L. Social-based learning and leadership in school: conflict management training for holistic, relational conflict resolution. *Frontiers in Social Psychology.* 2024; 2:1412968. DOI: 10.3389/frsps.2024.1412968

276. Wouters P., Van Nimwegen C., Van Oostendorp H., Van der Spek E.D. A Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games. *Journal of Educational Psychology*, 2013, 105(2):249–265, DOI: 10.1037/a0031311

277. Wu L., Kim M., Markauskaite L. Developing young children's empathic perception through digitally mediated interpersonal experience: Principles for a hybrid design of empathy games. *British Journal of Educational Technology*, 2020, 51(4), 1168–1187. DOI: 10.1111/bjet.12918.

278. Wu X.E., Ko J. Peer interactions during storybook reading on children's knowledge construction: an experimental study on K2 and K3 children. *Frontiers in Education*. 2024; 9:1253782. DOI: 10.3389/feduc.2024.1253782

279. Xavier A., Vagos P., Palmeira L., Menezes P., Patrão B., Mendes S.A., Tavares M. The Me and the Us of Emotions: a cluster-randomized controlled trial of the feasibility and efficacy of a compassion-based social–emotional learning program for children. *Frontiers in Psychology*, 2023, 14:1196457, DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1196457

280. Yang K.-H., Lu Y. Combating school bullying through multi-role experience-based virtual scenario learning model: Assessing empathy, problem-solving, and self-efficacy from a multi-stakeholder perspective. *Heliyon,* 2024, 10(10):e31044, DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e31044

281. Zhang F., Zhang Y., Li G., Luo H. Using virtual reality interventions to promote social and emotional learning for children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Children.* 2024; 11(1):41. DOI: 10.3390/children11010041.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Таблиця критеріїв, показників і рівневих дескрипторів сформованості конфліктної компетентності молодших школярів

Критерій 1. Ціннісно-мотиваційний

Показник	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Внутрішня мотивація до співпраці та мирного вирішення	Уникає спільної роботи; долучається лише під тиском дорослих чи заради винагороди.	Бере участь у спільній діяльності за заохочення; інтерес до співпраці непостійний.	Охоче обирає спільну діяльність; ініціює співпрацю та спільний пошук мирних рішень.
Просоціальні атрибуції намірів однолітків	Часто приписує іншим злий умисел; схильний(а) до звинувачень і негативних ярликів.	Іноді припускає добрі наміри, однак у конфлікті швидко повертається до звинувачень.	Переважно виходить із припущення добрих намірів; прагне з'ясувати причини поведінки іншого.
Емпатійне ставлення та готовність відновлювати стосунки	Майже не помічає переживань інших; рідко висловлює співчуття; не прагне миритися.	Уміє помітити емоції однокласника за підказки; іноді погоджується на примирення.	Регулярно помічає й називає емоції інших; сам(а) пропонує помиритися й обговорити почуття.
Довіра до відновних / медіаційних процедур	Вважає кола, медіацію чи угоди «непотрібними»; відмовляється брати участь.	Заохочений(а) дорослим погоджується на участь; ставлення переважно нейтральне.	Охоче бере участь у відновних процедурах; пропонує їх як спосіб вирішення конфлікту.
Етична поведінка в очному й цифровому спілкуванні	Часто порушує норми поваги; може ображати, ділитися чужим контентом без дозволу.	Зазвичай дотримується правил, але інколи допускає необережні або двозначні дії.	Систематично проявляє повагу офлайн і онлайн; пам'ятає про конфіденційність та безпеку інших.

Критерій 2. Інформаційно-когнітивний

Показник	**Низький рівень**	**Середній рівень**	**Високий рівень**
Усвідомлення й розпізнавання власних та чужих емоцій	Плутає емоції; рідко може назвати свої почуття та почуття інших.	Розпізнає основні емоції в типових ситуаціях за підтримки дорослого.	Самостійно розпізнає й називає широкий спектр емоцій у різних ситуаціях.
Знання алгоритму конструктивного врегулювання конфлікту	Не пам'ятає послідовність кроків; не може застосувати алгоритм навіть за зразком.	Відтворює окремі кроки алгоритму з опорою на підказки або наочність.	Чітко знає послідовність кроків і застосовує її до нових конфліктних ситуацій.
Володіння мовними засобами ненасильницької комунікації	Здебільшого використовує звинувачення та образливі вислови; «я-повідомлення» відсутні.	Може побудувати «я-повідомлення» та висловити прохання за зразком дорослого.	Вільно використовує «я-повідомлення» й доброзичливі формулювання у складних ситуаціях.
Розуміння ролей і правил у відновних практиках та медіації	Плутає ролі учасників; чекає на «покарання», а не на спільне рішення.	Орієнтовно розрізняє ролі й правила, але потребує уточнень і нагадувань.	Чітко розуміє ролі й правила; може пояснити їх іншим учасникам.
Знання правил безпечної поведінки офлайн та онлайн	Слабо орієнтується в правилах; часто їх порушує; не усвідомлює ризиків.	Знає основні правила, але застосовує їх нестійко; потребує контролю.	Добре знає й послідовно застосовує правила безпечної поведінки; підказує їх іншим.
Користування критеріями / рубриками для само- та взаємооцінювання	Не звертається до критеріїв; не розуміє, за чим оцінювати власні дії.	Частково орієнтується в рубриках; користується ними з допомогою дорослого.	Самостійно читає й використовує критерії для само- та взаємооцінювання конфліктних ситуацій.

Критерій 3. Діяльнісно-поведінковий

Показник	**Низький рівень**	**Середній рівень**	**Високий рівень**
Активне слухання в конфліктних ситуаціях	Часто перебиває; не дивиться на співрозмовника; ігнорує прохання слухати.	Інколи демонструє активне слухання (дивиться, не перебиває), але нестійко.	Систематично слухає уважно: не перебиває, уточнює, перефразує сказане.
Асертивна поведінка (замість агресивної чи пасивної)	Реакції переважно агресивні (крик, образи) або пасивні (мовчання, уникання).	Час від часу формулює спокійні й чіткі прохання; потребує підтримки дорослого.	Стійко використовує спокійні, чіткі висловлювання без приниження інших.
Застосування прийомів саморегуляції	Не користується техніками заспокоєння; легко «вибухає» у конфлікті.	Іноді застосовує прості техніки (дихання, пауза) за нагадуванням дорослого.	Самостійно обирає й використовує ефективні техніки саморегуляції у складних ситуаціях.
Використання відновних і медіаційних способів розв’язання конфліктів	Уникає участі у відновних процедурах; спирається на скарги й покарання.	Погоджується на відновні процедури за ініціативою дорослого; участь обмежена.	Сам(а) ініціює звернення до медіатора/кола; активно шукає прийнятні для всіх рішення.
Дотримання та підтримка спільно ухвалених угод	Часто порушує домовленості; не відчуває відповідальності за виконання угод.	Загалом дотримується угод, але іноді забуває чи потребує нагадувань.	Послідовно виконує спільні угоди; нагадує про них іншим і підтримує їх дотримання.
Просоціальні дії в груповій діяльності	Рідко пропонує допомогу; може виключати інших із гри; орієнтується на власні інтереси.	Періодично пропонує підтримку; не завжди послідовний(на) у просоціальній поведінці.	Регулярно допомагає однокласникам, включає тихіших дітей у роботу й гру, сприяє позитивному клімату.

ДОДАТОК Б

Комплекс інтерактивних вправ для формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі

У додатку подано авторський комплекс інтерактивних вправ, спрямованих на поетапне формування у молодших школярів здатності до конструктивного подолання конфліктів. Зміст вправ відповідає структурі досліджуваної якості та охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти. Матеріали можуть використовуватися під час уроків початкової школи, ранкових зустрічей, виховних годин, тренінгових занять, позакласної діяльності та роботи груп подовженого дня.

І. Вправи на формування когнітивного компонента

(усвідомлення сутності конфлікту, його причин і наслідків)

Вправа 1. «Що сталося?»

Мета: формувати вміння розпізнавати конфліктну ситуацію, визначати її причини та учасників.

Завдання:

— навчити учнів аналізувати ситуації міжособистісної взаємодії;

— розвивати причинно-наслідкове мислення;

— формувати розуміння, що конфлікт може виникати з різних причин.

Форма роботи: групова (3–4 учні).

Матеріали: картки з описами або ілюстраціями конфліктних ситуацій.

Орієнтовний час: 10–12 хв.

Хід виконання:

1. Учитель об’єднує учнів у малі групи.

2. Кожна група отримує картку із ситуацією (наприклад: «Двоє дітей одночасно взяли одну книжку», «Хтось випадково штовхнув іншого», «Один учень не виконав свою частину спільної роботи»).

3. Учні обговорюють питання:

- Що сталося?
- Хто бере участь у ситуації?
- Чому виникла суперечка?
- Чи можна було уникнути конфлікту?

4. Представник групи презентує результати.

Рефлексія:

— Чи завжди люди сваряться навмисно?

— Чи можна зрозуміти причину конфлікту, перш ніж робити висновки?

Методичні поради: важливо використовувати нейтральні, типові для дітей ситуації, не пов'язані з конкретними учнями класу.

Вправа 2. «Заверши історію»

Мета: формувати уявлення про можливі наслідки різних способів поведінки у конфлікті.

Форма роботи: фронтальна з елементами індивідуальної.

Хід виконання:

Учитель читає початок історії:

«Під час перерви Марко випадково зачепив малюнок Софійки, і він порвався. Софійка дуже розсердилася…»

Учні пропонують варіанти завершення:

— якщо діяти агресивно;

— якщо поговорити спокійно;

— якщо звернутися по допомогу;

— якщо проігнорувати.

Обговорення:

Який варіант є найкращим і чому?

ІІ. Вправи на формування емоційно-ціннісного компонента

(розвиток емпатії, саморегуляції, толерантності)

Вправа 3. «Кольори емоцій»

Мета: навчити розпізнавати емоційні стани учасників конфлікту та усвідомлювати власні почуття.

Матеріали: картки кольорів або піктограми емоцій.

Хід виконання:

1. Учитель описує ситуацію конфлікту.
2. Учні обирають картку, що відповідає почуттям героя.
3. Пояснюють свій вибір.

Рефлексія:

— Чи однаково реагують різні люди?

— Чи можна керувати своїми емоціями?

Вправа 4. «Поміняймося ролями»

Мета: розвивати здатність ставати на позицію іншого (емпатію).

Форма роботи: парна.

Час: 8–10 хв.

Хід виконання:

1. Пара отримує ролі учасників конфлікту.
2. Учні програють ситуацію.
3. Потім міняються ролями.
4. Обговорюють переживання.

Питання для обговорення:

— Як змінилися ваші почуття?

— Чи легше зрозуміти іншого після зміни ролей?

Вправа 5. «Пауза перед відповіддю»

Мета: формувати навички емоційної саморегуляції.

Хід виконання:

Учитель навчає дітей алгоритму:

1. Зупинися.

2. Зроби глибокий вдих.

3. Порахуй до п’яти.

4. Скажи спокійно, що тебе засмутило.

Учні тренуються на змодельованих ситуаціях.

III. Вправи на формування поведінкового компонента

(набуття практичних навичок конструктивної взаємодії)

Вправа 6. «Чарівні слова примирення»

Мета: формувати комунікативні вміння мирного розв’язання суперечностей.

Хід виконання:

1. Учні називають слова, які допомагають помиритися.

2. Учитель записує їх на дошці.

3. Учні складають короткі діалоги примирення.

Очікуваний результат: збагачення мовлення конструктивними формулами спілкування.

Вправа 7. «Один олівець на двох»

Мета: розвивати навички співпраці та пошуку компромісу.

Матеріали: один олівець або фломастер на пару.

Хід виконання:

Пара учнів повинна створити спільний малюнок, користуючись одним інструментом.

Обговорення:

— Як ви домовлялися?

— Чи виникали труднощі?

— Що допомогло працювати разом?

Вправа 8. «Знайди мирний вихід»

Мета: навчити обирати конструктивні стратегії поведінки.

Хід виконання:

Групи отримують конфліктну ситуацію та мають запропонувати кілька варіантів її вирішення. Обирають найкращий.

Вправа 9. «Кроки до примирення»

Мета: сформувати алгоритм конструктивного розв'язання конфлікту.

Алгоритм:

1. Заспокойся.
2. Вислухай іншого.
3. Скажи про свої почуття.
4. Запропонуй рішення.
5. Домовтеся.

Учні тренуються застосовувати алгоритм у рольових ситуаціях.

IV. Інтегровані вправи (моделювання реальних ситуацій)

Вправа 10. «Суд мудрих рішень»

Мета: розвивати моральне оцінювання та відповідальність за прийняті рішення.

Хід виконання:

1. Клас ділиться на «учасників конфлікту» та «суддів».
2. Судді аналізують ситуацію та пропонують справедливе рішення.
3. Відбувається обговорення.

Вправа 11. «Ми — команда»

Мета: формувати позитивний мікроклімат і досвід співпраці.

Учні виконують спільне творче або конструктивне завдання, що потребує взаємодії.

Вправа 12. «Коло примирення»

Мета: формувати культуру відкритого діалогу.

Правила:

- говорити по черзі;
- не перебивати;
- не ображати;
- поважати думку інших.

Учні висловлюються щодо конфліктної ситуації та разом шукають рішення.

Методичні рекомендації щодо використання комплексу

Комплекс вправ доцільно застосовувати систематично, поступово ускладнюючи зміст завдань. Особливу увагу слід приділяти створенню атмосфери довіри, психологічної безпеки та підтримки. Учитель має виконувати роль фасилітатора, сприяючи усвідомленню учнями власного досвіду взаємодії, розвитку емпатії та відповідальності за спільний результат.

Не рекомендується використовувати вправи для публічного розгляду особистих конфліктів між учнями без їхньої згоди. Бажано застосовувати узагальнені або змодельовані ситуації, що відповідають віковому досвіду дітей.

ДОДАТОК В

ДІАГНОСТИЧНІ МЕТОДИКИ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗДАТНОСТІ ДОЛАТИ КОНФЛІКТИ

У додатку подано комплекс авторських та адаптованих діагностичних методик, спрямованих на визначення рівня сформованості у молодших школярів здатності до конструктивного подолання конфліктів у освітньому процесі. Інструментарій розроблено відповідно до структури досліджуваної якості як інтегративного особистісного утворення, що охоплює мотиваційно-ціннісну спрямованість на співпрацю, систему знань про природу конфлікту й способи його врегулювання, а також практичну готовність до просоціальної та асертивної поведінки.

Діагностика проводилася на констатувальному та контрольному етапах експерименту з використанням комплексу взаємодоповнювальних методів: ситуаційних завдань, аналізу соціальних кейсів, індивідуальних бесід, тестових вправ, педагогічного спостереження, рольових програвань, самооцінювання та взаємооцінювання.

1. СИТУАЦІЙНО-ЦІННІСНА МЕТОДИКА «ЯК Я ВЧИНЮ?»

Мета: виявлення мотивації молодших школярів до мирного врегулювання конфліктів та орієнтації на співпрацю.

Форма проведення: індивідуальна або групова.

Інструкція для учня:

«Прочитай (або послухай) ситуацію та обери, як би ти вчинив(ла). Можеш пояснити свій вибір.»

Приклади ситуацій

Ситуація 1.

Під час гри однокласник не хоче давати тобі іграшку.

— Заберу силою.

— Перестану з ним гратися.

— Поскаржуся вчителю.

— Запропоную гратися по черзі.

— Спробую домовитися.

Ситуація 2.

Товариш випадково зіпсував твою роботу.
— Ображуся і не розмовлятиму.
— Накричу на нього.
— Скажу, що мені неприємно.
— Запропоную виправити разом.
— Попросю допомоги у вчителя.

Ситуація 3.
Тебе не взяли до спільної гри.
— Почну сваритися.
— Піду гратися сам.
— Ображуся.
— Запитаю, чому мене не взяли.
— Запропоную іншу гру.

Обробка результатів:
Відповіді класифікуються за типами поведінки:
— агресивна
— уникаюча
— залежна від дорослого
— конструктивна

2. МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ АТРИБУЦІЇ НАМІРІВ ОДНОЛІТКІВ

Мета: визначення схильності до ворожих або просоціальних інтерпретацій поведінки інших.

Учням пропонуються неоднозначні ситуації.

Приклад

«Однокласник штовхнув тебе в коридорі.»
Як ти думаєш, чому?
— Він зробив це спеціально.
— Він поспішав і не помітив.
— Його хтось штовхнув.
— Він хотів пожартувати.
Учень може додати власний варіант.

Інтерпретація:

Переважання ворожих пояснень свідчить про низький рівень просоціальних атрибуцій.

3. МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ ЕМПАТІЙНОГО СТАВЛЕННЯ

Мета: оцінювання здатності розуміти емоції інших та прагнення до відновлення взаємин.

Учням демонструються сюжетні малюнки або читаються короткі описи ситуацій.

Приклад ситуації

«Хлопчик сидить сам на лавці. Інші діти не беруть його до гри.»

Запитання:

— Що він відчуває?

— Чому він так почувається?

— Що можна зробити, щоб допомогти?

Оцінюється глибина розуміння емоцій та характер запропонованої допомоги.

4. ДІАГНОСТИКА СТАВЛЕННЯ ДО ВІДНОВНИХ ПРАКТИК

Після короткого пояснення, що таке примирювальна розмова або «коло», учням ставляться запитання:

— Чи допоможе така розмова помиритися?

— Чи хотів(ла) би ти брати в ній участь?

— Що можна зробити під час такої зустрічі?

Відповіді відображають рівень довіри до ненасильницьких способів вирішення конфлікту.

5. КЕЙСИ ЕТИЧНОЇ ПОВЕДІНКИ В ОЧНОМУ ТА ЦИФРОВОМУ СПІЛКУВАННІ

Учням пропонуються сучасні ситуації взаємодії.

Приклади

— Тобі написали образливе повідомлення.

— Хтось виклав твоє фото без дозволу.

— Тебе виключили з групового чату.

Запитання:

— Чи правильно так чинити?

— Що б ти зробив(ла)?

— До кого можна звернутися по допомогу?

6. ТЕСТ РОЗПІЗНАВАННЯ ЕМОЦІЙ

Мета: визначення емоційної обізнаності.
Використовуються картки із зображенням базових і складніших емоцій.

Учень:
— називає емоцію;
— пояснює причину;
— пропонує спосіб допомоги.

7. МЕТОДИКА «АЛГОРИТМ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТУ»

Учням пропонується відновити правильну послідовність дій:
— заспокоїтися
— висловити свої почуття
— вислухати іншого
— запропонувати рішення
— домовитися
Також пропонується застосувати алгоритм до нової ситуації.

8. ВПРАВА НА НЕНАСИЛЬНИЦЬКУ КОМУНІКАЦІЮ

Учні переформульовують агресивні висловлювання.
Наприклад:
«Ти все зіпсував!» → «Мені прикро, що так сталося.»
Оцінюється здатність використовувати конструктивні формулювання.

9. ДІАГНОСТИКА ЗНАНЬ ПРАВИЛ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ

Запитання щодо:
— особистих меж
— конфіденційності
— реагування на образи
— звернення по допомогу

10. ПЕДАГОГІЧНЕ СПОСТЕРЕЖЕННЯ

Спостереження проводиться під час:
— групової роботи
— ігор
— обговорень
— повсякденної взаємодії
Фіксуються:
— активне слухання
— здатність до співпраці
— асертивність
— саморегуляція
— просоціальна поведінка

11. РОЛЬОВІ ПРОГРАВАННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ

Учні отримують ролі та моделюють ситуацію конфлікту.
Оцінюється:
— спосіб реагування
— здатність домовлятися
— використання конструктивних стратегій
— готовність до примирення

12. ОЦІНКА САМОРЕГУЛЯЦІЇ

У процесі спостереження визначається:
— чи здатна дитина стримувати імпульсивні реакції
— чи використовує прийоми заспокоєння
— чи повертається до конструктивного діалогу

13. ОЦІНКА ДОТРИМАННЯ ДОМОВЛЕНОСТЕЙ

У тривалій взаємодії встановлюється:
— відповідальність за виконання правил
— стабільність поведінки
— готовність підтримувати порядок у групі

14. ПРОСОЦІАЛЬНА ПОВЕДІНКА

Виявляється через:
— допомогу однокласникам

— включення всіх у діяльність
— підтримку позитивного клімату

УЗАГАЛЬНЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Рівень сформованості здатності долати конфлікти визначався на основі комплексного аналізу результатів усіх методик.

Низький рівень характеризується орієнтацією на агресивні або уникаючі способи поведінки, недостатнім розумінням емоцій і стратегій співпраці.

Середній рівень свідчить про часткову сформованість знань і умінь, які застосовуються нестійко та переважно за підтримки дорослого.

Високий рівень відображає внутрішню мотивацію до мирного врегулювання суперечностей, достатній рівень знань і стабільне використання просоціальних стратегій у реальних ситуаціях взаємодії.

Достовірність діагностики забезпечувалася поєднанням різних методів, урахуванням вікових особливостей молодших школярів та аналізом поведінки в природних умовах освітнього середовища.

ДОДАТОК Г

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ КОНСТРУКТИВНОГО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ, БАТЬКІВ ТА ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ)

У додатку подано комплекс методичних рекомендацій, спрямованих на формування у молодших школярів культури конструктивного розв'язання конфліктів як складової соціальної, громадянської та комунікативної компетентностей. Культура конструктивного розв'язання конфліктів розглядається як інтегративна особистісна характеристика, що включає гуманістичні ціннісні орієнтації, емпатійність, емоційну саморегуляцію, знання способів мирного врегулювання суперечностей, а також практичну готовність до просоціальної взаємодії.

Ефективність її формування забезпечується узгодженою діяльністю всіх учасників освітнього процесу — учителя, сім'ї та психологічної служби.

І. РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Створення безпечного та підтримувального освітнього середовища

Учитель має забезпечити атмосферу психологічної безпеки, довіри та взаємоповаги. Доцільно на початку навчального року разом із учнями розробити правила класу, що регламентують:

— поважне ставлення один до одного;

— заборону образ, приниження та фізичного впливу;

— прийнятні способи висловлення незгоди;

— порядок вирішення суперечностей.

Правила бажано візуалізувати та періодично актуалізувати.

Рекомендовано:

— демонструвати особистий приклад конструктивної поведінки;

— уважно вислуховувати позиції дітей;

— заохочувати відкритий діалог;

— визнавати почуття кожної сторони;

— підтримувати позитивний психологічний клімат.

Недоцільно:

— ігнорувати конфлікти або зводити їх до формального покарання;

— публічно принижувати учнів;

— використовувати ярлики («проблемний», «агресивний»);

— нав'язувати рішення без обговорення.

Формування соціально-емоційних умінь

Систематична робота має бути спрямована на розвиток:

— здатності розпізнавати власні емоції;

— уміння вербалізувати почуття;

— емпатії;

— саморегуляції;

— толерантності до відмінностей.

Ефективними є обговорення ситуацій із життя, літературних творів, мультфільмів, у яких персонажі переживають конфлікти.

Навчання конструктивної комунікації

Учнів доцільно навчати:

— активного слухання;

— використання «я-повідомлень»;

— асертивної поведінки;

— пошуку компромісу;

— дотримання домовленостей.

Алгоритм дій учителя під час конфлікту

1. Зупинити деструктивну поведінку та забезпечити безпеку.
2. Надати учасникам можливість заспокоїтися.
3. Вислухати кожну сторону без оцінювання.
4. Допомогти учням усвідомити власні почуття та потреби.
5. Сприяти взаєморозумінню між сторонами.
6. Організувати пошук прийнятного для всіх рішення.
7. Зафіксувати домовленості та контролювати їх виконання.

Використання інтерактивних форм роботи

Доцільно застосовувати:

— рольові ігри та інсценізації;

— моделювання конфліктних ситуацій;

— групові обговорення;

— роботу в парах і малих групах;

— колективне прийняття рішень.

Чек-лист учителя

☐ У класі створено атмосферу довіри

☐ Учні знають правила взаємодії

☐ Використовуються вправи на розвиток емпатії

☐ Учні володіють алгоритмом вирішення конфліктів

☐ Переважають ненасильницькі способи впливу

ІІ. РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ БАТЬКІВ

Сім'я формує базові моделі поведінки дитини, тому саме батьки значною мірою визначають її реакції у конфліктних ситуаціях.

Загальні поради

— демонструвати конструктивні способи вирішення суперечностей у сім'ї;

— визнавати почуття дитини;

— допомагати їй називати емоції;

— обговорювати проблеми спокійно та доброзичливо;

— підтримувати позитивну самооцінку.

Пам'ятка для батьків

Як допомогти дитині конструктивно вирішувати конфлікти

— вислухайте дитину, не перебиваючи;

— уточніть, що саме сталося;

— допоможіть усвідомити почуття всіх учасників;

— запитайте, які варіанти вирішення можливі;

— заохочуйте домовленість і вибачення;

— не вирішуйте проблему замість дитини.

Рекомендовано:

— навчати дитину просити про допомогу;

— формувати відповідальність за власні вчинки;

— обговорювати наслідки агресивної поведінки;

— контролювати цифрову взаємодію.

Недоцільно:

— заохочувати силові способи вирішення;

— знецінювати переживання дитини;

— карати без пояснення причин;

— вирішувати конфлікти за дитину.

Ознаки конструктивної поведінки дитини

— здатність висловлювати почуття словами;

— готовність домовлятися;
— бажання зберегти дружні стосунки;
— звернення по допомогу в складних ситуаціях.

ІІІ. РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Практичний психолог здійснює науково обґрунтований психолого-педагогічний супровід формування культури конструктивної взаємодії.

Основні напрями діяльності

Напрям роботи	**Зміст діяльності**	**Очікуваний результат**
Діагностичний	Визначення рівня конфліктності, емпатії, саморегуляції	Виявлення груп ризику
Корекційно-розвивальний	Тренінги, ігрові заняття, арт-терапія	Розвиток соціально-емоційних умінь
Консультативний	Робота з учителями та батьками	Узгодженість виховних впливів
Профілактичний	Формування позитивного клімату	Запобігання булінгу та ізоляції

Методи роботи з учнями
— тренінгові заняття;
— групові вправи на розвиток емпатії;
— техніки саморегуляції;
— соціально-психологічні ігри;
— медіаційні бесіди.

Алгоритм дій психолога у складному конфлікті
1. Збір інформації про ситуацію.
2. Аналіз причин конфлікту.
3. Індивідуальні бесіди з учасниками.
4. Організація спільної зустрічі.
5. Допомога у формулюванні позицій і почуттів.
6. Пошук взаємоприйнятного рішення.
7. Контроль виконання домовленостей.

Робота з педагогами та батьками
Психолог має надавати рекомендації щодо:
— індивідуального підходу до дитини;
— особливостей її емоційної сфери;
— ефективних способів підтримки;

— профілактики повторних конфліктів.

УЗАГАЛЬНЕННЯ

Узгоджена діяльність учителя, батьків і практичного психолога створює умови для формування у молодших школярів стійкої культури конструктивного розв’язання конфліктів, що проявляється у здатності:

— розуміти власні та чужі почуття;

— контролювати поведінку;

— вести діалог і слухати співрозмовника;

— знаходити компромісні рішення;

— підтримувати позитивні взаємини.

Реалізація запропонованих рекомендацій сприяє підвищенню рівня психологічної безпеки освітнього середовища, зниженню конфліктності в дитячому колективі та гармонійному розвитку особистості молодшого школяра.

ДОДАТОК Д

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Ван С., **Русин Ю.** Музичне мистецтво як засіб особистісного та соціокультурного розвитку у сучасному суспільстві. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Т. 1, № 7 (2). С. 18–27. URL: https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.7(2)/1.2024.02

2. **Русин Ю.Ю.** Інтерактивні технології як чинник формування здатності молодших школярів долати конфлікти в освітньому середовищі. *Інноваційна педагогіка.* Випуск 84, Том 1, 2025, С. 166-170, URL: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.30

3. **Русин Ю.Ю.** Синергетична модель гейміфікованого соціально-емоційного навчання як засіб урегулювання конфліктів молодших школярів, *Наука і освіта*, 2025, №2, С. 99-103, URL: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-2-13

4. **Русин Ю.Ю.** Імерсивні та наративні інтерактивні технології у формуванні конфліктної компетентності молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2025, №100, С. 76-80. URL: https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.12

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

5. **Русин Ю.** Інтерактивні технології як чинник формування конфліктної стійкості молодших школярів. *VIII Міжнародна наукова конференція «Особистість. Суспільство. Політика».* Збірник матеріалів. Київ ; Люблін : Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Administracji (гол. видавець); Український державний університет імені М. Драгоманова (співвидавець), 2025. С. 33.

6. **Русин Ю.** Синергетична педагогічна медіація: гейміфіковане SEL як механізм превенції конфліктів у початковій школі. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ СТУДІЇ»*,

Херсонський державний університет, Херсон-Хмельницький, 2025, С. 131-133.

7. **Русин Ю.Ю.** Рекреаційна діяльність як сфера професійної компетентності менеджерів соціокультурної діяльності. Контексти наукових досліджень Володимира Бондаря. Адаптивне навчання студентів в умовах воєнного стану та відновлення України. Матеріали І Всеукраїнських педагогічних читань пам'яті Володимира Бондаря, м. Київ, 3 жовтня 2024 р. Київ, 2024. С. 169-171. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/47122/Konteksty%20naukovykh%20doslidzhen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

8. **Русин Ю.Ю.** Формування професійно-просвітницької компетентності менеджерів соціокультурної сфери у контексті організації інноваційних рекреаційних програм. PROКИЇВ. Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Київ, 3-4 грудня 2024 р., Київ, 2024. С. 349-351. URL: https://ndirom.org/wp-content/uploads/2025/01/TEZY4.pdf

ДОДАТОК Е

АПРОБАЦІЯ І ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Основні положення й результати дисертаційного дослідження були повідомлені на науково-практичних та науково-методичних конференціях різних рівнів зокрема: *всеукраїнських* – І Всеукраїнських педагогічних читаннях пам'яті Володимира Бондаря «Контексти наукових досліджень Володимира Бондаря. Адаптивне навчання студентів в умовах воєнного стану та відновлення України» (м. Київ, 3 жовтня 2024 р.); Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Педагогічна освіта: методологія, теорія, технології» (м. Умань, 17–18 жовтня 2024 р.); ІІ Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю PROКИЇВ (м. Київ, 3–4 грудня 2024 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Інновації в початковій і спеціальній освіті: досягнення та перспективи» (м. Черкаси, 14 травня 2025 р.); *міжнародних* –VIII Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій» (м. Слов'янськ – Дніпро, 6–7 грудня 2024 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Професійна підтримка в умовах постконфлікту: європейський досвід для українських фахівців» у межах проєкту EU4YOUTH – Post-conflict Education and Trauma-Informed Pedagogy Programme (м. Київ, 23 травня 2025 р.), VIII Міжнародній науковій конференції «Особистість. Суспільство. Політика» (Люблін-Київ, 2025); Міжнародній науково-практичній конференції «Освіта в часи кризи: інновації, стійкість та український досвід» (м. Київ, 3 жовтня 2025 р.); ІІ Міжнароднаій науково-практичній конференції «Філософсько-освітні студії» (Херсон-Хмельницький, 20–21 листопада 2025)

Результати дослідження також обговорювалися на щорічних звітно-наукових конференціях професорсько-викладацького складу Українського державного університету імені Михайла Драгоманова та на засіданні кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки педагогічного факультету (2022 – 2025 рр.).

ДОДАТОК Є

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ м. КИЄВА
ПЕЧЕРСЬКА РАЙОННА в м. КИЄВІ
ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
ЛІЦЕЙ № 78

01033, м. Київ, вул. Шота Руставелі, 47; тел. 284-38-49, 248-76-67; kyiv.school78@ukr.net

№ 11 22.01.26

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційної роботи
Русина Юрія Юрійовича
на тему: «Формування у молодших школярів здатності долати конфлікти у освітньому процесі засобами інтерактивних технологій»
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
галузі знань 01 Освіта/Педагогіка

Протягом 2024–2025 навчальних років у ліцеї №78 Печерського району м.Києва були впроваджені наукові положення та практичні результати дисертаційного дослідження Русина Юрія Юрійовича, спрямованого на формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій.

Упровадження матеріалів дисертації дало змогу посилити виховний і соціально-комунікативний компонент освітнього процесу початкової школи, зокрема шляхом актуалізації співпраці, партнерської взаємодії та взаємоповаги між учасниками освітнього процесу. Особлива увага приділялася формуванню в учнів умінь конструктивно реагувати на суперечності, керувати власними емоціями, домовлятися та знаходити прийнятні для всіх сторін способи розв'язання конфліктів.

В освітній процес були інтегровані інтерактивні завдання, спрямовані на розвиток навичок ефективного спілкування, емпатії, умінь аргументовано висловлювати власну позицію, враховувати думки інших і знаходити компромісні рішення. Учні опановували моделі конструктивної поведінки через рольові та ситуаційні ігри, вправи на розвиток довіри, групову роботу, обговорення проблемних ситуацій і виконання спільних

завдань, що сприяло усвідомленню ними значущості мирного врегулювання конфліктів у шкільному середовищі.

Апробація результатів дослідження засвідчила важливість розвитку взаємодії на засадах співробітництва та взаємної поваги. У процесі колективного обговорення навчальних і життєвих ситуацій учні навчалися слухати співрозмовника, коректно реагувати на інші позиції, приймати відмінності та будувати конструктивний діалог. Такі форми роботи створювали умови для формування культури міжособистісного спілкування та попередження конфліктів у дитячому колективі.

Важливою складовою впровадження стала цілеспрямована робота над розвитком емоційної компетентності молодших школярів. Учні вдосконалювали здатність розпізнавати власні емоції та емоції інших, контролювати імпульсивні реакції, проявляти співпереживання й підтримку, що є необхідною передумовою конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій та створення сприятливого психологічного клімату в класі.

Загалом упровадження результатів дисертаційного дослідження забезпечило формування в учнів стійких умінь мирного врегулювання конфліктів, ефективної взаємодії з однолітками та відповідального ставлення до власної поведінки. Результати апробації засвідчили підвищення рівня соціальної зрілості молодших школярів, зниження проявів конфліктності та готовність застосовувати набуті навички у повсякденному шкільному житті, що підтверджує високу практичну значущість дисертаційної роботи для сучасної початкової освіти.

24 січня 2026 року

Директор ліцею Світлана ГАЄВА

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційної роботи
Русина Юрія Юрійовича
на тему: «Формування у молодших школярів здатності долати конфлікти у освітньому процесі засобами інтерактивних технологій»
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
галузі знань 01 Освіта/Педагогіка

Упродовж 2024–2025 навчальних років у Міжнародному ліцеї «Михаїл» були впроваджені ідеї та практичні положення дисертаційного дослідження Русина Юрія Юрійовича, спрямованого на формування в молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій.

Апробація результатів дослідження здійснювалася шляхом цілеспрямованого оновлення змісту освітнього процесу початкової школи, що дало змогу учням глибше усвідомити значення конструктивної взаємодії, толерантності та відповідальної поведінки у спільній діяльності. Навчальна та виховна робота орієнтувалася на формування цілісного уявлення про конфлікт як природну складову міжособистісних взаємин і необхідність його мирного розв'язання на засадах взаємоповаги та співпраці.

У ході впровадження учні залучалися до аналізу й моделювання життєвих і навчальних ситуацій, пов'язаних із виникненням конфліктів у дитячому колективі. Виконання інтерактивних завдань передбачало вибір доцільних способів поведінки, прогнозування наслідків власних дій, пошук компромісних рішень та опанування навичок ефективного спілкування. Така діяльність сприяла розвитку соціального мислення, умінь співпрацювати, домовлятися та брати відповідальність за результати спільної діяльності.

Особлива увага приділялася формуванню навичок саморегуляції та рефлексії як важливих складових здатності долати конфлікти. Учні аналізували власні емоційні реакції, обговорювали можливі способи виходу з конфліктних ситуацій, визначали причини непорозумінь і шляхи їх попередження. Це сприяло розвитку емоційного інтелекту, емпатії,

толерантності та усвідомленню особистої відповідальності за підтримання позитивного психологічного клімату в класному колективі.

Упровадження результатів дослідження також сприяло формуванню культури спілкування учнів, умінь аргументовано висловлювати власну позицію, слухати інших, поважати відмінні думки та конструктивно вирішувати суперечності. Використання інтерактивних технологій створювало умови для активної участі кожної дитини в колективній діяльності, розвитку навичок партнерської взаємодії та взаємодопомоги.

Загалом результати впровадження засвідчили, що системна робота з матеріалами дисертаційного дослідження Русина Юрія Юрійовича сприяла формуванню в молодших школярів здатності конструктивно долати конфлікти, контролювати власні емоції, знаходити прийнятні для всіх сторін рішення та підтримувати доброзичливі взаємини в колективі. Це підтверджує високу практичну значущість дисертаційної роботи для вдосконалення освітнього процесу початкової школи.

26 січня 2026 року

Генеральний директор **М. О. Владіков**

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційної роботи
Русина Юрія Юрійовича
на тему: «Формування у молодших школярів здатності долати конфлікти у освітньому процесі засобами інтерактивних технологій»
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
галузі знань 01 Освіта/Педагогіка

Упродовж 2024 - 2025 років в освітній процес початкової школи «Турбота» Оболонського району м. Києва були впроваджені результати дисертаційного дослідження Русина Юрія Юрійовича, присвяченого проблемі формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій.

Упровадження наукових результатів здійснювалося в межах освітнього процесу початкової школи та було спрямоване на оновлення змісту, форм і методів навчально-виховної роботи з урахуванням компетентнісного підходу, принципів педагогіки партнерства та вимог Концепції Нової української школи. Матеріали дослідження дали змогу поглибити розуміння педагогами сутності конфліктів у середовищі молодших школярів, їх психологічних причин, особливостей прояву в навчальній діяльності та ефективних педагогічних умов формування здатності учнів до конструктивного подолання конфліктних ситуацій.

У процесі апробації особлива увага приділялася розвитку в учнів умінь конструктивної взаємодії, ненасильницького спілкування, співпраці, взаєморозуміння та відповідального ставлення до власної поведінки. Учні залучалися до виконання інтерактивних вправ і завдань, спрямованих на усвідомлення емоційних станів, розвиток емпатії, формування навичок саморегуляції та прийняття рішень у складних ситуаціях. У навчальній діяльності використовувалися різні види інтерактивних технологій (рольові та ділові ігри, моделювання проблемних і конфліктних ситуацій, кооперативне навчання, групові дискусії, вправи на рефлексію), що враховували вікові особливості молодших школярів та сприяли формуванню соціально-комунікативних компетентностей.

Процес упровадження передбачав модернізацію змісту навчальних занять і позакласної роботи: освітні заходи поєднували теоретичне осмислення морально-етичних норм поведінки, практичне відпрацювання моделей конструктивної взаємодії та рефлексію власного досвіду спілкування. Це сприяло формуванню в учнів здатності аналізувати конфліктні ситуації, прогнозувати можливі наслідки власних дій, знаходити компромісні рішення та дотримуватися правил толерантної поведінки в колективі.

Створення освітнього середовища, орієнтованого на безпечну взаємодію, взаємоповагу та підтримку, позитивно вплинуло на психологічний клімат у класних колективах, зниження рівня конфліктності серед учнів та підвищення їх соціальної зрілості. Важливу роль у цьому відігравали групова робота, колективні обговорення, інтерактивні вправи на розвиток довіри, презентації результатів спільної діяльності та аналіз реальних педагогічних ситуацій.

Результати впровадження засвідчили підвищення рівня сформованості в молодших школярів умінь конструктивно розв'язувати конфлікти, контролювати власні емоції, проявляти толерантність, співпереживання та готовність до співпраці. Отримані результати підтверджують актуальність, наукову обґрунтованість і практичну значущість дисертаційного дослідження Русина Ю. Ю. для вдосконалення освітнього процесу початкової школи та формування соціально відповідальної особистості молодшого школяра.

Директор Наталія СУПРУН

15 січня 2026 року

УМАНСЬКА МІСЬКА РАДА
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ТА ГУМАНІТАРНОЇ ПОЛІТИКИ
УМАНСЬКА ПОЧАТКОВА ШКОЛА № 2 УМАНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСТІ
вул. Мазепи № 3 А м. Умань, Черкаська обл., 20302, тел. (04744) 4-51-58
E-mail: veselka.ps2@gmail.com Код згідно ЄДРПОУ 24356121

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційної роботи
Русина Юрія Юрійовича
на тему: «Формування у молодших школярів здатності долати конфлікти у освітньому процесі засобами інтерактивних технологій»
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
галузі знань 01 Освіта/Педагогіка

Впродовж 2024–2025 навчальних років у Уманській початковій школі № 2 Уманської міської ради Черкаської області було впроваджено результати дисертаційного дослідження Русина Юрія Юрійовича, спрямованого на формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій.

Упровадження результатів дослідження підтвердило значущість психолого-педагогічного супроводу розвитку особистості молодшого школяра як основи формування його соціальної зрілості, комунікативної компетентності та здатності до конструктивної взаємодії з однолітками. Освітній процес було збагачено теоретичними й практичними матеріалами, спрямованими на усвідомлення конфлікту як природного явища міжособистісних відносин і необхідності його мирного розв'язання на засадах взаємоповаги, співробітництва та відповідальності.

Під час реалізації результатів дослідження учні залучалися до аналізу різних аспектів конфліктної взаємодії: поведінкового, емоційного, соціального та ціннісного. Увага приділялася розумінню причин виникнення суперечностей, розвитку вмінь прогнозувати наслідки власних дій,

контролювати емоційні реакції та знаходити конструктивні способи розв'язання проблемних ситуацій. Такий підхід сприяв усвідомленню багатовимірності міжособистісних відносин у дитячому колективі та формуванню відповідального ставлення до власної поведінки.

Значну роль у впровадженні відігравали інтерактивні завдання, орієнтовані на групову та парну роботу, обговорення конфліктних ситуацій, аналіз труднощів спілкування та пошук шляхів їх подолання. Учні навчалися співставляти різні моделі поведінки в конфлікті, визначати найбільш доцільні способи взаємодії, аргументувати власну позицію та враховувати думки інших. Використання рольових і ситуаційних ігор, вправ на розвиток довіри та взаємодопомоги сприяло формуванню навичок мирного врегулювання суперечностей.

Під час апробації створювалася атмосфера відкритої взаємодії та психологічної безпеки, що сприяла розвитку в учнів відповідальності за власні дії, готовності до співпраці та здатності до саморегуляції. Педагоги підтримували ініціативність дітей, заохочували до висловлення власних думок, рефлексії поведінки та конструктивного обговорення проблемних ситуацій, що позитивно впливало на формування довірливих відносин у класному колективі.

Результати впровадження засвідчили підвищення рівня сформованості в молодших школярів умінь конструктивно долати конфлікти, контролювати власні емоції, проявляти толерантність і взаємоповагу у спілкуванні з однолітками. Дисертаційне дослідження продемонструвало свою актуальність, практичну значущість і перспективність для вдосконалення освітнього процесу початкової школи та створення безпечного й сприятливого середовища розвитку особистості дитини.

Директор Уманської початкової школи № 2
Уманської міської ради Черкаської області Наталія РУДЕНКО

ВІДДІЛ ОСВІТИ
БОГУСЛАВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ДИБИНЕЦЬКА ГІМНАЗІЯ
БОГУСЛАВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСТІ
09714, с.Дибинці, вул. Шкільна 57, Київська обл., тел..(04561) 33-3-30,
email:kychmal@ukr.netвеб-сайт: https:http://dybyntsi-nvk.kiev.sch.in.ua , код ЄДРПОУ 25300329

№ 14
від «19**» січня 2026року**

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційної роботи
Русина Юрія Юрійовича
на тему: «Формування у молодших школярів здатності долати конфлікти у освітньому процесі засобами інтерактивних технологій»
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності
011 Освітні, педагогічні науки
галузі знань 01 Освіта/Педагогіка

Упродовж 2024–2025 навчальних років Дибинецькій гімназії Богуславської міської ради було здійснено впровадження результатів дисертаційного дослідження Русина Юрія Юрійовича, спрямованого на формування у молодших школярів здатності долати конфлікти в освітньому процесі засобами інтерактивних технологій.

У процесі впровадження особлива увага приділялася усвідомленню учнями значення конструктивної взаємодії, взаємоповаги та відповідальності за власну поведінку в умовах спільної діяльності. На навчальних заняттях і в позакласній роботі учні аналізували типові конфліктні ситуації, розглядали можливі стратегії поведінки, обґрунтовували вибір способів розв'язання суперечностей і прогнозували наслідки власних дій. Така діяльність сприяла формуванню готовності до мирного врегулювання конфліктів і відповідального ставлення до міжособистісних взаємин.

Важливою складовою впровадження стали рефлексивні практики, спрямовані на розвиток емоційної культури та саморегуляції молодших школярів. Учні здійснювали аналіз власних переживань і поведінкових реакцій,