

**Міністерство освіти і науки України
Мукачівський державний університет**

Ганна ТОВКАНЕЦЬ, Василь ЛЕНДЕЛ

**РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В ЧЕХІЇ І УКРАЇНІ:
ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

УДК 37.013.2:316.74:316.4(02.064); 378.1

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Мукачівського державного університету (протокол № 1 від 24 серпня 2026 року)*

Рецензенти:

1.Оксана Повідайчик, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна.

2. Вікторія Іванова, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної і спеціальної освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна

За загальною редакцією доктора педагогічних наук, професора **Товканець Г. В.**

П 26

Товканець Г.В., Лендел В.В. Розвиток соціальної компетентності учнів старшої школи в Чехії і Україні: порівняльно-педагогічний аспект. Ужгород: РІК-У, 2026. ____ с.

ISBN

У монографії виявлено особливості розвитку соціальних компетентностей учнів старшої школи в Чехії та окреслено можливості впровадження конструктивних ідей чеського досвіду розвитку соціальної компетентності учнів на національному, регіональному (місцевому) рівнях, рівні закладу загальної середньої освіти та освітнього процесу в ньому в Україні, а також на особистісному рівні. Визначено педагогічні умови розвитку соціальної компетентності учнів в європейському шкільному освітньому середовищі. Схарактеризовано особливості застосування активних методів і педагогічних технологій у розвитку у соціальних компетентностей учнів старшої школи

Монографія може бути корисною вчителям, педагогам-організаторам, адміністративно-управлінському персоналу закладів загальної середньої освіти, позашкільної освіти та передвищої фахової освіти щодо організаційно-методичних можливостей розвитку соціальної компетентності учнів ліцеїв, гімназій, позашкільних установ та коледжів в умовах сучасної освіти та євроінтеграційних процесів українського суспільства, викладачам закладів вищої освіти – в оновленні навчальних планів і освітніх програм, навчальних курсів з дидактики, теорії та методики виховання, дисциплін соціально-педагогічного спрямування, порівняльної педагогіки і використанні у педагогічних і порівняльних дослідженнях.

© Мукачівський державний університет, 2026

© Товканець Г. В. , Лендел В.В., 2026

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

CEH	Social–emotional learning	Соціально-емоційне навчання
SAMR	substitution, augmentation, modification, redefinition	заміщення; збільшення/накопичення; модифікація, перевизначення
KEMSAK	cognitivism, emotionalization, motivation, socialization, axiologization, creativity	когнітивізм, емоціоналізація, мотивація, соціалізація, аксіологізація, креативізація
MSMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR	Міністерство освіти, молоді і спорту Чеської Республіки
ROP / РОП	Rámcové vzdělávací programy	Рамкові освітні програми
EUN	European Schoolnet	Європейська шкільна мережа
OECD/ ОЕСР	Organisation for Economic Co- operation and Development	Організація економічного співробітництва і розвитку

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ЧЕХІЇ.....	9
1.1. Проблема розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи у психолого-педагогічній літературі.....	9
1.2. Компонентна структура соціальної компетентності старшокласників.....	33
РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЙНО - МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В ЧЕХІЇ.....	49
2.1. Компетентнісний підхід у розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в чеській системі освіти	49
2.2. Організаційно-педагогічні засади розвитку соціальної компетентності учнів у освітньому середовищі Чехії.....	62
2.3. Педагогічні технології та активні методи формування соціальної компетентності учнів старшої школи в європейському освітньому просторі на початку ХХІ століття.....	78
РОЗДІЛ III. ПРОГНОСТИЧНІ АСПЕКТИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ КОНСТРУКТИВНИХ ІДЕЙ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЧЕХІЇ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНИ	99
3.1. Педагогічна діагностика як інструмент забезпечення якості розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в європейському освітньому просторі.....	99
3.2. Прогностичний вимір використання інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку соціальної компетентності старшокласників.....	115
3.3. Науково-методичні рекомендації щодо використання конструктивних ідей чеського досвіду з розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в українському освітньому просторі.....	122
ПІСЛЯМОВА.....	139
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	142
ДОДАТКИ.....	158

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. На початку XXI століття соціальний контекст життєдіяльності людини зазнає глибоких, системних змін, зумовлених процесами глобалізації, цифровізації, інтенсивного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій й трансформації соціальних інститутів. У таких соціальних явищах, як традиції, стиль спілкування, форми міжособистісної взаємодії, відбувається переосмислення усталених норм і цінностей, формуються нові соціальні установки та моделі поведінки. Суттєво посилюється роль соціальних відносин, які посідають центральне місце в індивідуальному житті людини, оскільки саме через них відбувається засвоєння соціального досвіду, формування ідентичності та становлення системи цінностей. І саме в умовах глобалізації, цифровізації, посилення міжкультурної взаємодії та демократизації суспільства істотно зростає роль соціальної компетентності молоді, розвиток якої розглядається як важлива передумова успішної соціалізації, громадянської активності та професійної самореалізації особистості.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях соціальна компетентність молоді розглядається як інтегративна характеристика особистості, що поєднує знання про соціальні норми та ролі, уміння ефективної комунікації, співпраці, емпатії, соціальної відповідальності та здатності до конструктивного розв'язання міжособистісних і соціальних проблем. Соціальна компетентність виступає одним із провідних чинників, що забезпечують стабільну життєдіяльність особистості в соціумі, її адаптацію до змінних соціальних умов та успішну самореалізацію.

Особливої значущості ця проблема набуває в підлітковому та ранньому юнацькому віці, який відповідає періоду навчання у старшій школі. У міру особистісного розвитку учнів зростає потреба в оволодінні розвиненими соціальними навичками, що забезпечують підтримання конструктивних, толерантних і стабільних стосунків у різних соціальних групах. Старший шкільний вік є сензитивним періодом для формування соціальної компетентності, оскільки саме на цьому етапі відбувається активне становлення ціннісних орієнтацій, соціальної відповідальності, здатності до ефективної комунікації, співпраці, критичного мислення та прийняття рішень у складних соціальних ситуаціях. Власне в цей віковий період спостерігається якісна перебудова міжособистісних стосунків, зростає потреба у визнанні з боку однолітків, формується здатність до партнерської взаємодії та відповідального вибору соціальної поведінки. Водночас недостатній рівень сформованості цих якостей може ускладнювати інтеграцію молоді в суспільство та ринок праці. Відтак розвиток соціальної компетентності учнів старшої школи постає як важливе завдання сучасної освіти та об'єкт наукового осмислення.

Зазначений підхід відображено в низці програмних документів Європейського Союзу, зокрема в документах Європейської комісії «Європейська стратегія з мультилінгвізму» (2008), «Рекомендації Європейського Парламенту та Ради від 18 грудня 2006 року щодо ключових компетентностей для навчання впродовж усього життя» (2006/962/ЄС), а також у «Рекомендації Ради щодо ключових компетентностей для навчання впродовж усього життя» (2018). Вагоме місце в

цьому контексті посідає і Молодіжна стратегія Ради Європи «Порядок денний 2030», у якій задекларовано послідовну орієнтацію європейського суспільства на розвиток компетентнісної освіти.

Актуальність дослідження підтверджується положеннями нормативно-правових документів України, зокрема закону України «Про освіту» (2017), у якому компетентнісний підхід визначено основою сучасної освіти, а серед ключових компетентностей окреслено соціальну та громадянську. Концептуальні засади розвитку соціальної компетентності здобувачів освіти викладено також в законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Державному стандарті базової середньої освіти (2020), Державному стандарті початкової освіти (2018), «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки» (2021). Відповідні орієнтири також закладено в Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», де наголошується на необхідності формування в учнів умінь соціальної взаємодії, відповідальності та активної життєвої позиції.

У Чеській Республіці розвиток соціальної компетентності учнів також регламентується низкою нормативних документів, зокрема *Školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb.)*, який визначає основні цілі та принципи освіти, з поміж яких гармонійний розвиток особистості, підготовка до життя в демократичному суспільстві та відповідальне громадянство. Зазначені положення конкретизовано в документах стратегічного спрямування, зокрема в «Національній програмі розвитку освіти в Чеській Республіці: Біла книга» (2001) та «Стратегії освітньої політики Чеської Республіки до 2030 року» (2020). Важливе значення також має «Концепція підтримки молоді в Чеській Республіці на 2025–2030 роки» та інші нормативно-правові акти, що спрямовані на забезпечення всебічного розвитку молоді, формування ключових компетентностей і підготовку її до активної участі в суспільному житті. Важливу роль відіграють також Рамкові освітні програми для середньої освіти (*Rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání*), у яких соціальні та громадянські компетентності віднесено до ключових результатів навчання і виховання, документи UNESCO.

Аналіз нормативних джерел України та Чехії свідчить про спільність стратегічних підходів до розвитку соціальної компетентності молоді, водночас чеський досвід вирізняється системністю впровадження компетентнісної моделі в освітню практику старшої школи. Чеська Республіка, як держава – член Європейського Союзу, реалізує освітню політику, зорієнтовану на компетентнісний підхід, демократичні цінності та розвиток громадянської активності молоді. Досвід Чехії у сфері розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи є науково й практично цінним. Натомість в українській педагогічній науці зазначений досвід залишається недостатньо дослідженим і комплексно не проаналізований, що зумовлює потребу його ґрунтовного теоретичного аналізу та узагальнення.

Для української педагогічної науки вивчення досвіду Чеської Республіки щодо розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи є доцільним з огляду на сукупність вагомих чинників. По-перше, дослідження проблеми розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в Чехії є актуальним з огляду на потребу

теоретичного осмислення та узагальнення прогресивного європейського досвіду, а також можливості його адаптації до національних освітніх умов. По-друге, результати дослідження сприятимуть удосконаленню змісту, форм і методів виховної та навчальної роботи в закладах загальної середньої освіти. По-третє, високий міжнародний рейтинг системи освіти Чеської Республіки, що засвідчує її ефективність і конкурентоспроможність у європейському та світовому освітньому просторі. Важливим аргументом є також близькість соціальних систем, соціокультурних, етноментальних та історико-політичних умов розвитку України й Чехії, зокрема у сфері освіти.

Значущим фактором виступає й геополітичне розташування обох країн, яке сприяє розбудові тісних міждержавних взаємозв'язків, розвитку міжнародного співробітництва та гармонізації соціокультурного середовища. Крім того, посилення позицій Чеської Республіки на ринку освітніх послуг у Центрально-Східній Європі зумовлене активною науковою та інноваційною діяльністю, а також вагомими досягненнями в галузі гуманітарних наук, що заслуговують на наукове осмислення та узагальнення.

Таким чином, дослідження проблеми розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в Чехії є актуальним з огляду на сучасні вимоги національних і європейських освітніх стандартів та потребу використання конструктивних ідей зарубіжного досвіду з метою вдосконалення вітчизняної системи загальної середньої освіти.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення, що ґрунтуються на методології порівняльної педагогіки (Н. Авшенюк, Н. Ничкало, А. Сбруєва та ін.); на сучасних методологічних підходах до реформування освіти в Україні та компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів українських (Т. Атрощенко, І. Бех, Н. Бокша, Н. Бібік, Ю. Возна, М. Докторович, І. Єрмаков, С. Карпенчук, В. Кремень, І. Козубовська, Л. Лук'янова, Л. Нос, М. Федоруц, В. Федорченко та ін.) і європейських, зокрема чеських (З. Белецькі (Z. Bělecký), Я. Ветешка (J. Veteška), Й. Вирост (J. Výrost), Й. Валента (J. Valenta), З. Вибірал (Z. Vybíral), М. Гілернова (M. Gillernová), Л. Крейчова (L. Krejčová), Р. Лішка (R. Liška), П. Мацек (P. Macek), І. Сламенік (I. Slaměník), В. Смекал (V. Smékal), М. Наконечний (M. Nakonečný), Р. Ріджіо (R. Riggio), М. Туречкова, (M. Tureckiová) Й. Чап (J. Čáp) та ін) дослідників.

Аналіз наукових джерел і нормативно-правових документів дає підстави стверджувати, що проблема розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в Чеській Республіці досі не була предметом цілісного й системного наукового дослідження в українській педагогічній науці, що зумовлює її актуальність і нагальну потребу комплексного вивчення.

Вивчення сучасного соціального та освітнього контексту, нормативно-правових документів Європейського Союзу, Чеської Республіки та наукових джерел дає підстави виокремити *низку суперечностей*, які зумовили актуальність обраної теми дослідження, а саме між:

– суспільною потребою у формуванні соціально компетентної особистості, здатної до ефективної взаємодії в умовах динамічних соціальних змін, і

недостатньою розробленістю науково обґрунтованих підходів до розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи;

- декларуванням розвитку соціальної компетентності як однієї з ключових цілей компетентнісної освіти в нормативних документах і недостатньою конкретизацією ефективних механізмів її реалізації в освітньому процесі старшої школи;

- наявністю конструктивних ідей досвіду Чеської Республіки у сфері розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи і відсутністю його цілісного науково-методичного аналізу й узагальнення в українській педагогічній науці та науково обґрунтованих рекомендацій щодо шляхів і умов його впровадження у практику української школи;

- активізацією міжкультурної та міжнародної освітньої взаємодії в Центрально-Східній Європі і недостатнім рівнем порівняльно-педагогічних досліджень, присвячених розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в країнах регіону, зокрема Чеській Республіці.

Мета монографії: здійснити порівняльно-педагогічний аналіз розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в Чеській Республіці, визначити його змістові та організаційні особливості, окреслити можливості творчого використання конструктивних ідей цього досвіду в системі загальної середньої освіти України.

Монографія може бути корисною вчителям, педагогам-організаторам, адміністративно-управлінському персоналу закладів загальної середньої освіти, позашкільної освіти та передвищої фахової освіти щодо організаційно-методичних можливостей розвитку соціальної компетентності учнів ліцеїв, гімназій, позашкільних установ та коледжів в умовах сучасної освіти та євроінтеграційних процесів українського суспільства, викладачам закладів вищої освіти – в оновленні навчальних планів і освітніх програм, навчальних курсів з дидактики, теорії та методики виховання, дисциплін соціально-педагогічного спрямування, порівняльної педагогіки і використанні у педагогічних і порівняльних дослідженнях.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ЧЕХІЇ

1.1. Проблема розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи у психолого-педагогічній літературі

Розпочнемо бібліографічний аналіз із вивчення стратегічних документів Європейського Союзу, Ради Європи та ЮНЕСКО, які визначають сучасні орієнтири трансформації освіти на засадах компетентнісного підходу, а відтак посідають вагоме місце в осмисленні проблеми розвитку соціальної компетентності старшокласників.

У документах European Commission, зокрема «Рамковій стратегії з мультилінгвізму» (2005) та «Європейській стратегії з мультилінгвізму» (2008), наголошено на необхідності формування комунікативної та міжкультурної компетентностей як передумови соціальної інтеграції особистості в багатомовному європейському просторі. Подальший розвиток компетентнісної парадигми відображено в Рекомендації European Parliament та Council of the European Union від 18 грудня 2006 р. щодо ключових компетентностей для навчання протягом усього життя (2006/962/EC), а також у оновленій Рекомендації Ради ЄС (2018). У цих документах соціальна та громадянська компетентності визначаються як базові складники підготовки особистості до активної участі в демократичному суспільстві, відповідальної соціальної поведінки та міжкультурної взаємодії.

Важливим доповненням до європейських підходів є концептуальні напрацювання UNESCO, викладені в документах «Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework» (2013), «Global Citizenship Education» (2014) та «Learning for the Future: Competences in Education for Sustainable Development» (2011). У зазначених документах акцент зроблено на розвиток глобальної громадянськості, культури миру, толерантності, соціальної відповідальності та здатності до міжкультурного діалогу, що безпосередньо корелює зі змістом соціальної компетентності.

Окрему роль у формуванні європейської політики з розвитку соціальної компетентності молоді відіграє Council of Europe, зокрема через ухвалення Молодіжної стратегії «Порядок денний 2030» (Agenda 2030») (2020). Стратегія визначає пріоритети розвитку демократичної культури, соціальної згуртованості, активної громадянської участі та розширення можливостей молоді, що створює нормативне підґрунтя для інтеграції соціальної компетентності в освітні програми.

Таким чином, аналіз міжнародних і європейських документів засвідчує системну орієнтацію освітньої політики на формування комплексу соціальних, громадянських, міжкультурних і комунікативних компетентностей. Це підтверджує стратегічну значимість розвитку соціальної компетентності старшокласників як одного з пріоритетних напрямів модернізації сучасної освіти та інтеграції національних освітніх систем до європейського освітнього простору.

Водночас для досягнення мети дослідження, що спрямована на виявлення особливостей розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в Чеській Республіці, виникає необхідність конкретизації загальноєвропейських положень на рівні досліджуваної країни.

Дослідження проблеми розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в Чехії здійснювалося нами за такими напрямками:

- I. Нормативно-правове та стратегічне забезпечення розвитку соціальної компетентності.
- II. Філософські та педагогічні підходи до розвитку особистості й формування її соціальної компетентності як складного особистісного феномену.
- III. Соціальна компетентність у контексті розвитку й саморозвитку особистості та формування життєвих цілей і ідеалів учнів старшої школи.
- IV. Організаційно-методичне забезпечення розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в Україні та Чехії та роль шкільного середовища у формуванні особистості.

Схарактеризуємо більш детально кожний із зазначених напрямів.

Аналіз нормативно-правового та стратегічного забезпечення розвитку соціальної компетентності.

Розвиток соціальної компетентності учнів у сучасному освітньому просторі детермінується стратегічними пріоритетами державної освітньої політики Чеської Республіки та України, відображеними в нормативно-правових актах і програмно-стратегічних документах.

У зв'язку з цим методологічно виправданим є системний аналіз чеської нормативно-правової бази, стратегічних матеріалів і наукового доробку, що дозволяє з'ясувати специфіку інституційного та змістового впровадження європейських рекомендацій у національну освітню практику. Такий підхід забезпечує можливість здійснення порівняльного аналізу з українським освітнім контекстом, виявлення спільних концептуальних засад і окреслення національно зумовлених особливостей розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи.

З огляду на це аналіз нормативних документів, наукових джерел і стратегічних матеріалів розглядається як складова теоретико-методологічного підґрунтя дослідження, що дає змогу обґрунтувати вибір підходів, уточнити понятійно-категоріальний апарат і визначити логіку подальшого порівняльного аналізу. Саме така послідовність забезпечує наукову цілісність і методологічну вмотивованість дослідження розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи Чехії.

Нормативно-правові засади розвитку компетентнісної освіти в Україні та Чеській Республіці.

Український нормативний контекст. Концептуальні засади розвитку соціальної компетентності здобувачів освіти відображено в законодавчих і нормативно-правових актах України, зокрема законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про повну загальну середню освіту» (2020), а також стратегічних документах, зокрема Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року (2019), Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2023 рр. (2022), Концепції Нової української школи (2016), Державного стандарту

початкової освіти (2018) та інших. Зокрема, у законі України «Про освіту» (2017) компетентність визначено як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що забезпечує здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Закон України «Про освіту», 2017),

Відповідно до Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» заклад освіти розглядається як соціальний інститут, покликаний формувати інноватора та відповідального громадянина, здатного до самостійного прийняття рішень, дотримання прав людини, виявлення національної свідомості й високої моральної культури.

У цьому контексті провідною тенденцією освітніх змін стала трансформація знаннєвої парадигми в компетентнісну, що передбачає перенесення акценту з накопичення знань на формування здатності їх практичного застосування, розвиток умінь самоосвіти, самовдосконалення та навчання впродовж життя.

Стратегічні орієнтири освітньої політики Чеської Республіки. Метою виховання у наступному десятилітті для чеського суспільства є розвиток компетентнісної особистості, мотивованої і здатної працювати на найвищому рівні, використовуючи свій потенціал у соціальному середовищі, що динамічно змінюється, на благо власного розвитку і на благо суспільства в цілому (Fryč, Matušková, Katzová, Kovář, Beran, Valachová, Seifert, Běťáková, Hrdlička & kolektiv autorů, 2020). Як зазначають Я. Ветешка, З. Свободова, М. Туречкова та Г. Товканець, стратегічним наміром чеської освітньої політики є комплексна модернізація шкіл, упровадження цифрових технологій, підтримка інновацій, оновлення освітніх програм і вдосконалення методів навчання та оцінювання з метою формування в учнів знань, умінь і ставлень, необхідних для особистісного розвитку, професійної реалізації та активної участі в суспільному житті (Veteška, Svobodová, & Tureckiová, 2022; Ветешка, & Товканець, 2024).

Освітня політика Чехії визначається сукупністю документів стратегічного характеру. На початку ХХІ століття можна виділити три основні стратегічні документи, що спрямовані на розвиток освіти та розвиток особистості, в яких визначено пріоритети розвитку освіти: Національна програма розвитку в Чеській Республіці: Біла книга (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*, 2001), Стратегія 2030 + (*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, 2020) та Концепція підтримки молоді в Чеській Республіці 2025 - 2030 (*Koncepce podpory mladých lidí v České republice 2025–2030*).

Зазначені документи орієнтують систему освіти на формування ключових компетентностей, розвиток громадянської активності, соціальної відповідальності та підготовку молоді до життя в демократичному суспільстві. Особлива увага приділяється інтеграції освіти й молодіжної політики, підтримці самореалізації та соціальної включеності молодих людей.

Нормативно-правові положення щодо компетентнісного підходу та соціальної компетентності в чеському освітньому просторі відображені в документі «Довгостроковий план освіти та розвитку освітньої системи Чеської Республіки 2023–2027» (*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České*

Republiky 023–2027 (2023), «Стратегії освітньої політики Чеської Республіки до 2030 року» (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, 2020).

Стратегія освітньої політики Чеської Республіки до 2030+ є наступником Стратегії освітньої політики до 2020 року та визначає довгострокові напрями модернізації чеської освіти в умовах суспільних трансформацій. Документ спрямований на забезпечення послідовного переходу до нової якості освіти, підготовку особистості до викликів сучасності та реагування на глибинні технологічні, економічні, соціальні й культурні зміни, пов'язані з процесами так званої четвертої промислової революції.

Стратегія 2030+ визначає три ключові стратегічні цілі.

Стратегічна ціль 1: переорієнтація освіти на формування компетентностей, необхідних для активного громадянського, професійного та особистого життя. Йдеться про розвиток здатності до адаптації в умовах швидких змін, критичного мислення, відповідальності та готовності до навчання впродовж життя.

Стратегічна ціль 2: зменшення нерівності в доступі до якісної освіти та забезпечення максимального розвитку потенціалу кожного здобувача освіти незалежно від соціального чи культурного контексту.

Стратегічна ціль 3: підвищення професійного рівня педагогічних працівників, розвиток культури довіри, партнерства та співробітництва в освітньому середовищі.

Серед актуальних завдань освітньої політики Чехії виокремлюються:

- а) модернізація освіти з метою адаптації дітей і дорослих до динамічного й мінливого світу ХХІ століття;
- б) орієнтація на формування компетентностей для активного громадянського, професійного та особистого життя;
- в) забезпечення рівного доступу до якісної освіти та повного розкриття потенціалу здобувачів освіти.

Аналіз стратегічних документів Чеської Республіки, зокрема «Національної програми розвитку освіти в Чеській Республіці: Білої книги» (2001) та «Стратегії освітньої політики Чеської Республіки до 2030+» (2020), дає підстави стверджувати, що розвиток соціальної компетентності розглядається як ключова умова становлення зрілої особистості старшокласника. У цих документах освіта трактується не лише як процес засвоєння знань, а як цілісний механізм особистісного розвитку, що передбачає формування ціннісних орієнтацій, моральної відповідальності, комунікативної культури та здатності до усвідомленого життєвого вибору.

Соціальна компетентність у цьому контексті постає інтегративною характеристикою, що забезпечує здатність учнів до самопізнання, саморозвитку та самореалізації в умовах соціальних змін. Наголос робиться на формуванні духовних, моральних та естетичних цінностей, умінні вибудовувати конструктивні взаємини, брати участь у громадському житті та відповідально планувати власну освітню й професійну траєкторію. Таким чином, соціальна компетентність безпосередньо пов'язується з виробленням життєвих цілей, ідеалів і світоглядних орієнтирів учнів старшої школи.

У «Національній програмі розвитку освіти в Чеській Республіці. Білій книзі» (2001) освіта визначається як фундаментальне право людини та стратегічний ресурс суспільного розвитку. Підкреслюється її інтеграційна функція, що полягає у забезпеченні соціальної згуртованості через рівний доступ до якісної освіти, урахування соціокультурних і регіональних особливостей та формування демократичного й толерантного світогляду. Це свідчить про те, що розвиток соціальної компетентності в чеській освітній політиці розглядається як засіб підтримки особистісного зростання старшокласників і їхньої готовності до активної життєвої позиції.

Отже, перший напрям проаналізованих джерел віддзеркалює стратегічні орієнтири освітньої політики Чеської Республіки, де соціальна компетентність визначається як основа розвитку, саморозвитку та формування життєвих цілей і ідеалів учнів старшої школи, а також соціальну інтеграцію та підготовку особистості до активної участі в демократичному суспільстві.

Порівняльний аналіз стратегічних документів України та Чеської Республіки засвідчує спільну тенденцію до модернізації освіти на засадах компетентнісного підходу. В обох країнах школа розглядається як ключовий соціальний інститут формування активного, відповідального громадянина, здатного до саморозвитку й ефективної участі в суспільному житті. Водночас у чеському контексті більш виразною є інтеграція освітньої та молодіжної політики, тоді як в Україні акцент зроблено на системному реформуванні змісту загальної середньої освіти.

Другий напрям аналізу охоплює джерела, що відображають філософські й педагогічні підходи до розвитку особистості та її соціальної компетентності як комплексної категорії в європейському і міжнародному контексті.

Слід зазначити, що проблема розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи має міждисциплінарний і багатоаспектний характер. Її окремі аспекти висвітлено у працях українських і зарубіжних дослідників, присвячених таким питанням:

– ролі міжнародних організацій у розробленні та впровадженні компетентнісного підходу, визначенні сутнісних характеристик ключових компетентностей і механізмів їх імплементації в національні освітні системи (Prasko, Liska, Krone, Vanek, Abeltina, Sollar, Gecaite-Stonciene, Bite, & Ociskova, 2024; Procházka, 2012; Slaměník, & Slaměník, 2008; Локшина, 2009; Джурило, Глушко, Локшина, & ін., 2018); Глушко, 2021; UNESCO, 2013; UNESCO, 2014);

– модернізації змісту освіти на компетентнісних засадах, особливостям формування ключових і предметних компетентностей учнів, зокрема соціальної, а також оновленню методичного інструментарію навчання (Liška, & Veteška, 2021; Malach, & Kristová, 2016; Nakonečný, 2009; Liashenko, Rebenko, & Rebenko, 2020; Topuzov, Bibik, Lokshyna, & Onopriienko, 2022);

– стратегічним підходам до розвитку цифрової освіти, використанню інформаційно-комунікаційних технологій як засобу формування соціальної компетентності та створення інтерактивного освітнього середовища (Šed'ová, Švaříček, Makovská, & Zoupek, 2011; Mareš, 2013; Биков, 2019; Овчарук, 2021) – формуванню наскрізних компетентностей і життєвих навичок учнів у контексті міжнародних порівняльних

досліджень та рекомендацій (Gillernová, & Krejčová, 2012; Hayes, 2013; Palašćáková, & Rataj, 2023; Джурило, Глушко, & Шпарик, 2021; OECD, 2019).

Загалом проблемам теорії і практики розвитку європейської освіти та структурування змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу в умовах соціальних, економічних і педагогічних трансформацій присвячено численні наукові праці. Теоретичні засади розвитку соціальної компетентності як педагогічної категорії ґрунтовно досліджували вітчизняні вчені (Т. Атрощенко, Н. Бабова, К. Безрук, І. Бех, Н. Бібік, Ю. Возна, М. Докторович, І. Єрмаков, С. Карпенчук, В. Кремень, Л. Лук'янова, В. Москаленко, Т. Нечерда, О. Пометун, Д. Пузіков, Г. Товканець, М. Федоруц, В. Федорченко, В. Шахрай, І. Ящук та ін.) і європейські, зокрема чеські, дослідники (J. Bělecký, J. Čáp, M. Dědová, M. Dobiášová, E. Goffman, I. Gillernová, O. Hausenblas, L. Hučínová, M. Kursch, R. Lisnerová, R. Liška, P. Macek, M. Nakonečný, J. Palečková, I. Procházková, R. E. Riggio, V. Smékal, J. Stang, J. Straková, M. Tureckiová, J. Valenta, J. Veteška, Z. Vybíral).

Аналіз наукових джерел (Бех, Чорна, Журба, Киричок, Шкільна, & Коновець, 2016; Svobodová, 2021; Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. MŠMT. NÚV, 2017; Prasko, Liska, Krone, Vanek, Abeltina, Sollar, Gecaite-Stonciene, Bite, & Ociskova, 2024) дали підстави для висновку про те, що соціальна компетентність відіграє важливу роль у самому освітньому процесі.

По-перше, соціальна компетентність орієнтує учня на моральні цінності, а сам процес навчання розглядається як частина процесу особистісного розвитку, наголошуючи, що питання морального виховання – це не лише питання громадянства та особистісної відповідальності, а й центральна проблема соціалізації учнів та якості навчання.

По-друге, соціальна компетентність забезпечує учневі ефективну соціальну практику для удосконалення і розвитку здобутих навчальних навичок і знань.

По-третє, рівень соціальної компетентності особистості впливає на формування навичок, успішність навчання та ефективного мислення, дозволяє значно підвищити ефективність освіти.

По-четверте, соціальна компетентність дозволяє учневі вирішувати проблеми в емоційній, особистісній та комунікативній сферах та зосередитися на ефективному особистісному зростанні.

Чеські дослідники, які вивчали питання розвитку соціальної компетентності (Devito, 2001; Smékal, 2002), акцентували увагу на ролі міжособистісного спілкування та комунікації в соціальному середовищі. Зокрема, ці аспекти також висвітлено у працях З. Вибірала (Vybíral, 2009), І. Гілернової і Л. Крейчової (Gillernová, & Krejčová, 2012), Н. Гаєш (Hayes, 2013), М. Наконечного (Nakonečný, 2009), Р. Лішки (Liška, 2016) та інших.

Обґрунтуванню змісту соціальної компетентності та умов її розвитку в шкільному освітньому середовищі приділили увагу чеські дослідники Й. Вирост і І. Сламенік (Výrost, & Slaměník, 2008), П. Гартл (Hartl, 1996) та ін.; визначення природи спілкування і його роль в освітньому середовищі були предметом наукових пошуків Р. Єдлічки (Jedlička, 2011) та Й. Валенти (Valenta, 2006), Я. Проухи (2003), які вивчали психологічні засади формування і розвитку учнів в закладах освіти.

Дослідники Н. Авшенюк (Авшенюк, & Креденець, 2019), О. Локшина (Локшина, 2009), Л. Лук'янова (2026), Толочко (Толочко, 2008), Н. Ничкало (Ничкало, 2013), Л. Нос (Нос, 2025b), Я. Ветешка і Г. Товканець (Ветешка, & Товканець, 2024) та ін., здійснюючи аналіз досвіду країн Європейського Союзу у вирішенні сучасних проблем в освіті й науці, виокремили цілі щодо забезпечення всебічного та сталого розвитку, соціальної єдності й подальшого піднесення демократичної культури країн Євросоюзу для імплементації європейських норм в освітній процес вітчизняних закладів освіти, зокрема і закладів загальної середньої освіти.

Соціальна людина була і є важливою в усі екзистенційні епохи. У своєму житті, сповненому різноманітності, людина безпосередньо пов'язана з іншими людьми з раннього віку і до кінця життя. Хоча кожна людина за своєю природою різна, має різні характеристики та особистість, інтелектуальні здібності, емоційні прояви віри, зусилля, всі люди мають потребу в соціальній компетентності. Взаємодія людей один з одним вимагає всебічної самоактуалізації, повноцінної соціальності. Люди прагнуть розвивати комунікативну взаємодію як я і ти один з одним (Mill J. S., 1995). За словами В. Й. Черніуса (2007), одним з фундаментальних принципів, що виховують соціальну компетентність, є здатність навчатися разом з іншими та навчатися один в одного. Цей принцип зосереджений на взаємодії та спільній діяльності. Взаємодія між людьми може бути випадковою та глибокою. Випадкова взаємодія може тривати довго, але вона може швидко перерватися.

Випадкова комунікація може перерости в стабільні стосунки. Для глибокої комунікації не важливі щоденні контакти, але цей тип соціальної взаємодії актуальний для сприяння та розвитку. Таким чином, активна участь людини, здатність висловлювати свої бажання та прагнення через діяльність є життєво важливою для прояву соціального життя.

Соціальна компетентність є нашою гарантією виживання в цьому світі. Її існування допомагає нам спілкуватися з іншими людьми, вдосконалюватися та розвиватися, здобувати нові знання, прагнути кар'єри та задоволення від життя.

Конструктивістське навчальне середовище важливе для успішного розвитку соціальної компетентності. Прихильники конструктивізму Х. Гарднер (1991, 1995, 1996), Е. Янсен (1999), М. Тересявічене, Д. Олдройд, Г. Гедвілієне (2004) та інші стверджують, що навчання – це пошук сенсу. Здобувачі освіти створюють свої знання, використовуючи свій минулий досвід, інтегруючи нову інформацію у вже існуючі знання. Прихильники цієї теорії стверджують, що конструювання знань відбувається в соціальному контексті. Знання та навчальна діяльність повинні подаватися у контексті справжньої соціальної взаємодії та співпраці. Ця модель дозволяє орієнтувати діяльність на здобувачів освіти, застосовувати проблемні завдання. Конструктивістське навчальне середовище є найбільш сприятливим для розвитку соціальних навичок учнів і рекомендується як засіб, що сприяє розвитку соціальної компетентності. Навчання передбачає мислення та почуття учнів. Циркуляція знань та навичок відбувається на індивідуальному

та груповому рівнях, тому, навчившись діяти разом, ви отримувате більше сил для вирішення проблем, що виникають.

Соціальна компетентність складається з особистісних характеристик, міжособистісних стосунків з іншими та здатності адаптуватися до соціального середовища.

Її можна визначити як здатність спілкуватися та співпрацювати один з одним у спільноті. Міжособистісні стосунки відповідно до умов життя поділяються на формальні та неформальні. Формальні стосунки формуються спільнотою, тоді як неформальні виникають спонтанно. Іноді неформальні стосунки виникають поряд з формальними та впливають не лише на них, а й на довкілля. Середовище, де відбувається реальне життя, відіграє важливу роль у розвитку соціальної компетентності. Психосоціальні процеси, що відбуваються у вчителів, учнів та всіх членів спільноти, є дуже важливими. Вчителі та учні, які почуваються психологічно безпечніше, вільніше та частіше висловлюють свої ідеї, погляди та діляться досвідом. Таке середовище впливає на почуття членів громади та заохочує або гальмує їхню участь та співпрацю у спільній діяльності (З Е., 1990). Безпека дуже важлива; вона впливає на вираження особистої самореалізації, свободи та нестримних ідей. Коли середовище небезпечне і страх визначає мотиви поведінки, члени громади (вчителі, учні та інші) втрачають можливості, дисоціюються та стискаються в собі. Соціальне середовище впливає на почуття вчителів, учнів та всієї громади та заохочує або гальмує їхню участь у спільній діяльності закладу. Для створення безпечного та дружнього середовища рекомендується: знати імена один одного та звертатися один до одного за їхньою допомогою, не критикувати осіб та не заважати їхній ініціативі, уникати сарказму, суворих узагальнень у ситуаціях, де ймовірні розбіжності.

Соціальна компетентність – це поведінка, яка в конкретних соціальних ситуаціях призводить до позитивної або негативної взаємодії вчителя чи учня, соціального середовища та суспільства. Термін «соціальний» означає – пов'язаний з людським суспільством та його способами організації. «Компетентність» – це певний спектр навичок, знань або здібностей: певна дія, діяльність або завдання. Іншими словами, соціальна компетентність – це мистецтво людського самовираження, якого людина навчається протягом усього свого життя, тобто з раннього віку, самим своїм існуванням, і яке проявляється в людській зрілості, інтелекті та усвідомленості (Weinert F. E., 1999).

Для того, щоб створити успішне життя людини та брати участь у створенні багатства, необхідно мобілізувати багато навичок. Європейська комісія називає вісім ключових компетенцій:

Цифрові компетенції. Живучи в 21 столітті, людям стає все важче бути активними учасниками цього процесу. Цифрова грамотність стає необхідністю, оскільки комп'ютер як інструмент інформаційної грамотності допомагає в наданні та обміні інформацією, комунікації, розвитку мереж співпраці. Нові соціальні мережі, такі як Facebook, Skype та інші, технології інформаційного суспільства допомагають громадянам спілкуватися один з одним, обмінюватися інформацією та, зрештою, проводити свій вільний час. Ці навички допомагають

людям покращувати критичне та творче мислення, розвивати навички інформаційної грамотності.

Навчання навчатися. Усі компетенції взаємопов'язані. Навчання навчанню – це складний процес, у якому ми вчимося рефлексивно аналізувати навчальні ситуації, намагаючись їх ідентифікувати. Тому, навчаючись навчанню, громадянин може визначити свої сильні та слабкі сторони, використовуючи різні стратегії навчання. Це важливо для мотивації навчання учня, впевненості та довіри до того, що він робить, пов'язано з практикою.

Громадянські та соціальні компетенції. Усе людське життя проявляється в різних соціальних функціях. Іншими словами, воно починається з народження людини та розвивається залежно від того, чи успішне воно для її соціальної інтеграції. Отже, ця здатність включає особистісні, міжособистісні та міжкультурні навички. Прагнучи цієї здатності, людина вчиться бути толерантною, чесною, впевненою в собі, вона вчиться розуміти та оцінювати власні та чужі думки в конструктивному спілкуванні та співпраці, створюючи демократичне, засноване на справедливості середовище. Тільки громадянські навички, такі як демократія, громадянськість, справедливість, розвиток рівності, підтримують громадську єдність, підтримують порядок та стабільність. Іншими словами, лише в демократичному суспільстві громадян об'єднує відданість принципам свободи та рівності.

Ініціативність та підприємництво. Через цю компетенцію проявляється людська творчість (здатність формулювати нові ідеї, бути винахідливим, допитливим, заповзятливим до інновацій та змін), цілеспрямованість (оптимістичний погляд у майбутнє, енергійне прагнення до виконання цих завдань), бажання бути незалежною (мати власну думку, здатність приймати рішення самостійно, здатність працювати самостійно). Впевненість у собі впливає на її успіх та здатність досягати цілей. Іншими словами, він виявляє людську відданість своїй роботі, підприємницькі здібності, тобто здатність успішно організовувати та керувати своїм життям і бізнесом, прибутково виробляти товари або надавати послуги. Ця компетенція необхідна кожному громадянину, щоб могли успішно пропонувати свою роботу на конкурентному ринку праці, намагаючись зберегти своє робоче місце або створити для себе робоче місце, започатковуючи бізнес

Культурна обізнаність та самовираження. Ця компетенція стосується культурних знань індивіда. Культура, виражаючи людський світогляд та картину світу, не є лише явищем у власній країні. Культурна обізнаність важлива для національної та міжнародної орієнтації в культурі. Іншими словами, знання про інші культурні явища дадуть попереднє розуміння та допоможуть успішно спілкуватися, краще розпізнавати відмінності в національному, історичному, релігійному та культурному розвитку. Усі ці компетенції однаково важливі для кожного громадянина, оскільки тільки вони можуть допомогти орієнтуватися в суспільстві знань у процесах навчання протягом усього життя (LLL). Ці компетенції безпосередньо пов'язані одна з одною, перетинаються та доповнюють одну одну.

Компетенції, що гарантують навчання протягом усього життя (LLL), вважаються особливо важливими в суспільстві знань, оскільки вони гарантують більшу гнучкість на ринку праці, кращу адаптацію до постійних змін. Самокомпетентність також підвищує мотивацію здобувачів освіти, ставлення до навчання та його унікальність. (Ключові компетенції для навчання протягом усього життя. Рекомендація Європейського Парламенту та Ради, 2006). Кожен громадянин повинен постійно вдосконалювати свої навички та знання, активно беручи участь у соціальному житті та успішно діючи на мінливому ринку праці та у світі бізнесу. Соціальна компетентність у діяльності вчителя Компетенції є спільною основою для всіх національних та європейських освітніх ініціатив, а також для всіх, хто робить внесок у розвиток освіти – здобувачів освіти, роботодавців, постачальників та розробників освітніх послуг, політиків.

Необхідність загальних компетенцій виражається в їхніх діях (Whiddett S., Hollyforde S., 2003). Згідно з професійним поглядом вчителя, вони тісно пов'язані та доповнюють одна одну. Діяльність вчителя має дуже соціальний характер, що зумовлено процесом навчання, який розглядається як соціальне явище. Вчитель є одним з учасників цього процесу. Соціальна компетентність вписується в загальні компетенції. Таким чином, рівень соціальної компетентності вчителя здебільшого визначає компетентність та професіоналізм його діяльності. Соціальна компетентність вчителя важлива в кількох аспектах:

Отже, соціальна компетентність вчителя важлива не лише для його професійного розвитку, вона дуже важлива для розвитку соціально-дружнього навчального середовища, яке характеризується дружнім спілкуванням, співпрацею та допомогою, а також колегіальним спілкуванням вчителя зі здобувачами освіти. Професійний розвиток передбачає певне експертне отримання знань та оволодіння навичками, постійне навчання та вдосконалення навичок. Необхідність удосконалення робочої діяльності зумовлена кількома причинами: навчання для задоволення поточних потреб; навчання для забезпечення майбутніх потреб. Розвиток та підвищення кваліфікації вчителів зумовлені двома причинами, оскільки створення економіки, заснованої на знаннях, вимагає постійного оновлення знань та навичок разом із впровадженням сучасних технологій в освітній процес для опанування нових методів навчання, вимог та потреб, що змінюють соціальні відносини та робоче середовище, і, зрештою, самих учнів. Потреби учнів зростають, їхня технологічна досконалість часто вища, ніж у вчителів.

Дослідження ґрунтуються на тому, що молоді люди швидко та легко адаптуються до технологій та набагато швидше їх опановують.

Одним з освітніх аспектів культурного розвитку є спільне підхід до сприяння розвитку вчителів, зосередження на безперервній освіті, яка включає як професійні, так і дидактичні аспекти. Вчителів слід заохочувати до інноваційного навчання, використання технологій, але це вимагає певних соціальних навичок. Більшість інновацій у викладанні досліджуються та обговорюються між колегами рефлексивно, шукаючи нові практики та стратегії.

Ці робочі групи вчителів формуються головним чином за інтересами, предметом викладання або потребами соціального спілкування.

Формування робочих груп може викликати потребу в інноваціях та розвитку. Коли група невелика, вона гнучка, здатна швидко реагувати на інновації та засвоювати їх. Необхідно запровадити програму підвищення кваліфікації вчителів, яка включає та, природно, вимагає розвитку соціальних навичок вчителя. Одна з пропозицій, яку вчителі можуть впровадити, — це створення навчальної лабораторії професійного розвитку, де вчителі могли б ділитися передовим досвідом, тестувати нові освітні методи чи нові навчальні матеріали, де могли б проводитися дискусії та дебати між вчителями. Такі заходи сприяють соціальній взаємодії та позитивному впливу на професійний розвиток вчителів.

Якщо професійний розвиток вчителів є високоякісним, це сприяє позитивній, дружній шкільній атмосфері, розвитку особистих навичок вчителів, створює можливості навчатися у своїх колег. Професійний розвиток призводить до кращої підготовки до професійної роботи в класі та розвитку професійної спільноти.

Ще однією дуже важливою здатністю вчителя щодо соціальної компетентності є роль вчителя в освітньому процесі. Вчитель у своїй функціональній ролі демонструє учням високий рівень комунікативних навичок. Представлені функції ролі вчителя висвітлюють характеристики того, ким має бути вчитель, які його стосунки з учнями, як взаємодіяти в спілкуванні та як організовувати навчальний процес у співпраці.

Навчальне середовище, створене вчителем, є дуже важливим компонентом навчання. Попередні емпіричні дослідження показали, що воно базується на взаємному зв'язку між мотивацією та розвитком компетентності, хоча мотивація не є компонентом соціальної компетентності, але важливою умовою, що впливає на соціальну компетентність та її прояв.

Третя важлива соціальна компетентність сучасного вчителя полягає в тому, щоб навчити учнів навчатися разом та керувати груповою діяльністю. Вчитель, який не має досвіду спільного навчання, навряд чи зможе впровадити культуру співпраці та командної роботи в учнях. Вчитель може здобути це лише шляхом постійного професійного розвитку.

Значення навчання учнів навчатися в команді зросло завдяки змінам у суспільстві.

Тому методи, що заохочують учнів до спільного навчання, мають кілька форм. Деякі з них зосереджені на взаємодії, особистій відповідальності, розподілі роботи, дебатах, діалозі. Інші - на процесі навчання за навчальною програмою, з акцентом на вирішенні проблем. Підсумовуючи, скажемо, що мотивація кожного окремого вчителя та активні зусилля можуть допомогти успішно розвинути навички соціальної компетентності.

Соціальна компетентність — це широкий спектр навичок, таких як: конфліктні ситуації, публічні виступи, ефективність системи мотивації, здатність вислухати іншу думку та висловити свою власну, конструктивно

вирішувати природні конфлікти, які в цілісному навчанні розвиваються під час різних трансформ перед робочою групою – як чітко та детально описувати події груп спільних інтересів, навчати, пояснюючи, як було виконано завдання або вирішено деякі проблеми, активно брати участь в обговореннях та роботі в невеликих групах, щоб реагувати на думки інших учасників, а також разом з групою завдань слухати та заохочувати одне одного до пошуку згоди.

Отже, проблема розвитку соціальної компетентності у взаємозв'язку з формуванням ключових і наскрізних компетентностей у шкільній освітній практиці активно досліджується в умовах сучасних глобальних і національних трансформацій. Водночас аналіз наукових джерел засвідчує певну диспропорцію: попри ґрунтовне опрацювання загальної структури ключових компетентностей, соціальна компетентність нерідко розглядається фрагментарно як складова громадянської, комунікативної або особистісної компетентностей, без чіткого визначення її самостійного концептуального статусу (Скрипченко, Долинська, & Огороднійчук, 2005). Така ситуація ускладнює розроблення цілісного організаційно-методичного забезпечення її розвитку в старшій школі та потребує уточнення теоретичних засад дослідження.

Саме тому доцільним є звернення до базових наукових категорій, зокрема до трактування поняття «компетентність», що дозволяє конкретизувати зміст соціальної компетентності як педагогічної категорії. У праці «Competence in the Learning Society» Дж. Равен визначає компетентність як специфічну здатність ефективно діяти в певній сфері діяльності, що поєднує знання, уміння, способи мислення, ціннісні орієнтації та усвідомлення відповідальності за власні дії (Raven & Stephenson, 2001).

Показовим для цього напрямку трактування компетенції є дослідження Tuning project (Tuning educational structures in Europe), в рамках якого було виділено три групи компетенцій як найрізноманітніших умов, що забезпечують хорошу, ефективну роботу. Це групи інструментальних, міжособистісних (інтерперсональних) та системних компетенцій (до складу кожної з яких включені компетенції, які багато в чому співпадають зі списком Дж. Равена).

У європейському освітньому просторі виокремлюють 8 груп основних компетенцій (ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation ...) спілкування рідною мовою, спілкування іноземними мовами, математична грамотність та базові компетенції у науці та технології, комп'ютерна грамотність, освоєння навичок навчання, соціальні та цивільні компетенції, почуття новаторства та підприємництва, гуманітарної і, більше, суто соціальної сфери діяльності.

З позиції вітчизняної педагогіки соціальну компетентність можна звести до сукупності соціальних компетенцій, що визначають способи використання власних задатків та здібностей, застосування набутих умінь, підкріплених певними теоретичними знаннями, досвідом практичної діяльності, сформованих інструментальних та базових підставах, а також мотивацією (зовнішньої та внутрішньої) для того, щоб ефективно справлятися з соціальною ситуацією у певних сферах життєдіяльності особистості.

На основі аналізу підходу Дж. Равена, методології доцільним визнається визначення логіки трансформації компетенції в компетентність як особистісну якість, яка забезпечує можливість успішної соціальної діяльності (Рис. 1.1).

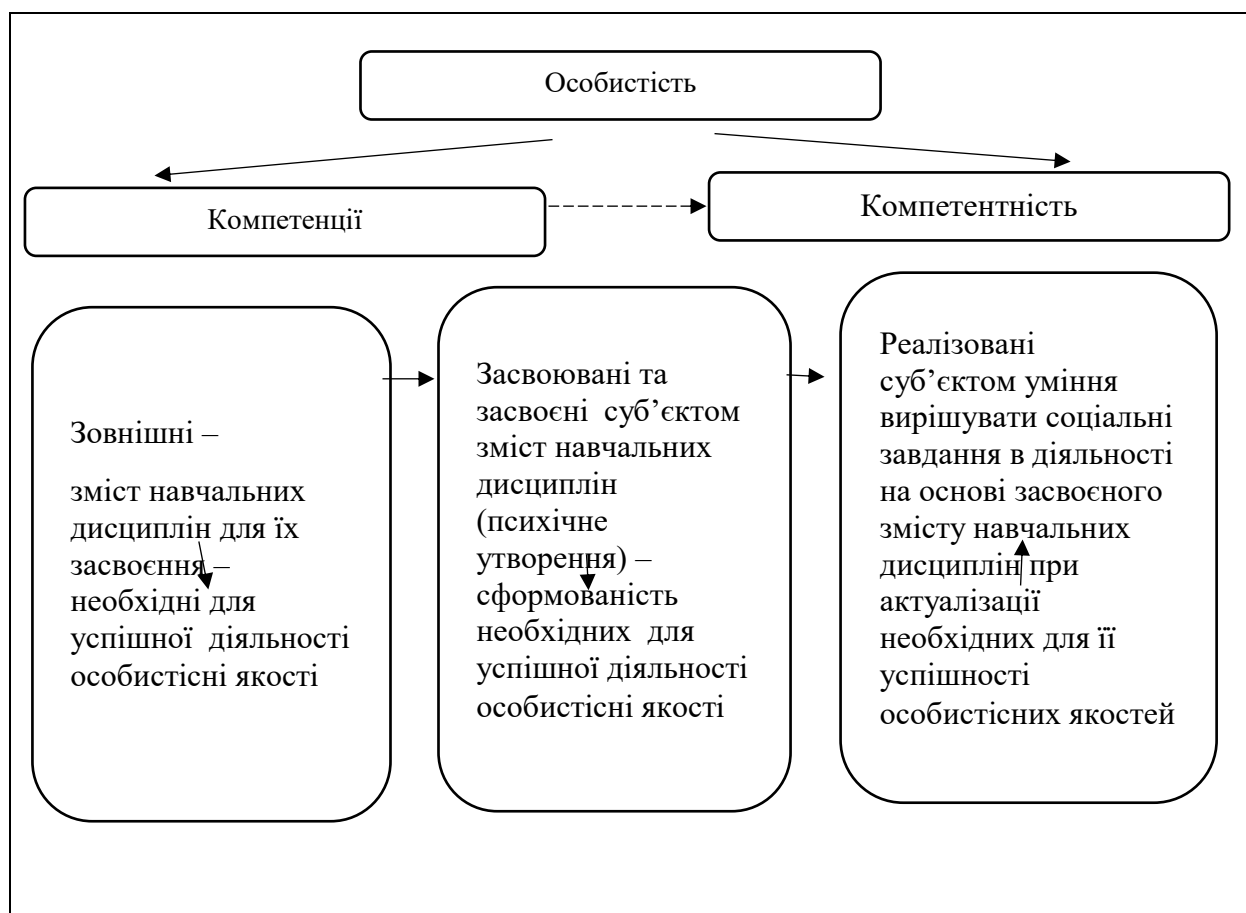


Рис. 1.1. Трансформація компетенцій в компетентність

Джерело: авторська розробка

У форматі компетентнісного підходу як такий цілісний інтегрований результат освітнього процесу виступає соціальна компетентність випускника школи.

Сьогодні на розвиток соціальної компетентності впливає сукупність чинників, провідними з яких є:

1. Глобалізація, яка вимагає навичок партнерства та взаємодії, самопоглиблення сучасної людини, перехід від екстенсивного і вертикального зростання до сутнісного особистісного розвитку, що більшою мірою спирається на соціальний контекст (Hatcher, Fouad, Grus, McCutcheon, Campbell, & Leahy, 2013).

2. Поінформованість та здатність виражати себе у культурній сфері, що вимагає нових підходів до освіти та освітніх категорій, а традиційні «шкільні» компетенції доповнюються соціальними. Більше того, соціальні компетенції поступово стають ключовими через гуманітаризацію економіки (Horská; Neumaier, 2013; Liška, 2015 a).

Соціальна компетентність членів суспільства стає значним ресурсом підвищення рівня суспільної взаємодії, саморозвитку та професійної самореалізації (Глебова,

2017; Hipkins, Bolstad, Boyd, & McDowall, 2014). Соціальну компетентність дослідники часто визначають як життєво необхідну (життєва компетентність). З цієї позиції соціальну компетентність визначають як «знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання соціальних завдань і продуктивної діяльності як індивідуального життєвого проекту та які передбачають свідоме і відповідальне ставлення до виконання особистістю її соціальних ролей» (Лук'янова, 2023; Нос, 2025а, 2025b; Сохань, Єрмакова, & Несен, с.9, 2003; Талаш, & Шимко, 2018; Їр, 1996; Jurčová, 2000 та інші); як «необхідну психологічну умову повноти самореалізації особистості і досягнення нею вершин свого самоздійснення» (Hayes, 2005).

У контексті вище зазначеного дослідники соціальну компетентність розглядають як «специфічну здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають в реальних ситуаціях життя» (Єрмаков, & Пузіков, 2007; Kurz, & Bartram, 2002; Monahan, 2008); як «системну властивість особистості: цілісну, ієрархічну динамічну систему здатностей (або окремих компетенцій), яка дозволяє їй свідомо і творчо визначати і здійснювати власне життя, розвивати свою індивідуальність, досягти успішної, оптимальної життєдіяльності в умовах середовища (технологічного, економічного, політичного, соціального, культурного), яке перманентно змінюється» (Сохань, Єрмакова, & Несен, 2003); як індикатор, який дозволяє визначити готовність учня-випускника до життя, його подальший особистісний розвиток і здатність до активної участі у житті суспільства»; «логічне поєднання ставлення і цінності, уміння та знання (Пустовіт, 2008; Monnier, Tschöpe, & Srbeny, 2016).

Таким чином, соціальна компетентність особистості – це складна здатність (або система здатностей) особистості, яка, через ефективне розв'язання життєвих проблем, своєчасне визначення і вирішення складних життєвих завдань людини, забезпечує її продуктивне життєве самовизначення і самоздійснення, оптимальну організацію життєвого шляху.

Чеський дослідник П. Мацек наголошує на особистісному і соціальному аспекті ідентичності: особистісний аспект ідентичності базується на саморефлексії та самооцінці. Це важливе усвідомлення власної неповторності, самотності, унікальності, що впливає із здібностей самовизначатися, обмежуватись по відношенню до інших у середовищі. Переживання «Я є Я» дуже сильне, багаторазове, що виникає внаслідок низки конфронтаційних моментів з оточенням і залежить від власних конструкцій установок. П. Мацек підкреслює, що соціальний аспект ідентичності є результатом соціального життя індивіда з дорослими, однолітками тощо (Мацек, 2003).

За концепцією чеського вченого М. Наконечного (Nakonečný, 1999) соціальна компетентність – це соціальна активність, яку він розуміє як аналогію рухової активності, тобто це свого роду активність, яку виявляє людина в соціальній взаємодії для досягнення власних потребних і соціально обумовлених інтересів. Наприклад, людина, яка вчиться керувати автомобілем або грати на піаніно, виявляє активність в соціальній поведінці. Активна поведінка зміцнюється позитивними результатами, а пасивна пригнічує невдачами.

Український педагог, громадський діяч А. Волошин розглядав соціальну компетентність особистості як умову розвитку національної ідентичності учнівської молоді. Учений зазначав, що першочерговим завданням соціального виховання, актуальної соціально-педагогічної проблеми, серед шляхів розв'язання якої він бачив насамперед збереження рідної (української) мови у сфері освіти, є ознайомлення учнів з духовними надбаннями, природними скарбами українського народу, цілеспрямоване національне виховання учнівської молоді, яке повинно розпочинатися не з порога школи, а з сім'ї, яка своїм укладом життя, дотриманням народних звичаїв, традицій і обрядів природно і ненав'язливо формує український національний характер і свідомість (Волошин, 1930, с. 1).

Наступний, третій, напрям нашого бібліографічного аналізу полягає у вивченні джерел, в яких розглядаються проблеми забезпечення розвитку і саморозвитку особистості й сприяння формуванню життєвих цілей, ідеалів учнів старших класів у вітчизняному, європейському, зокрема чеському, освітньому середовищі.

Нами виявлено, що у дослідженнях проблеми соціальної компетентності вченими робляться аргументовані висновки щодо соціальної компетентності особистості, яка проявляється у різних формах – як зрілість (компетентність) духовна, громадянська, професійна. Але у всіх цих проявах вона завжди постає як орієнтація особи на співпрацю, на кооперацію спільних зусиль, на гармонійне, справедливе поєднання інтересів. Така орієнтація настільки стійка, що пронизує всі сфери життєдіяльності людей (Bělecký, Hausenblas, Hučínová, Kabeláčová, Kargerová, Košťálová, Krejčířková, Lisnerová, Miková, Palečková, Procházková, Stang, & Straková, 2007; Lokajíčková, 2013).

Аналіз наукових досліджень (Vybíral, 2009; Dobiášová, 2002; Jurčová, 2003; Борбич, 2013; Докторович, 2009; Лалак, 2020; Федоруц, 2021 та багато інших) (Додаток А 1) дає підстави представити в узагальненому вигляді феномен соціальної компетентності як готовність особистості до певних видів діяльності: професійно-трудової; виконання громадських функцій та поліпшення того суспільства, в якому людині належить жити; до творчої діяльності у будь-якій сфері; збереження та зміцнення свого фізичного та психічного здоров'я; усвідомлення необхідності самозмінюватися і вчитися все життя тощо. Отже, як засвідчують дослідження, соціальна компетентність передбачає знання, вміння, навички людини, достатні для виконання обов'язків, властивих особистості в даному життєвому періоді людини.

Л. Канішевська, І. Ящук та інші, досліджуючи соціально-педагогічні, соціально-виховні аспекти формування соціальної компетентності в юнацькому віці, визначають її як «знання, вміння, життєвий досвід особистості, необхідний їй для розв'язання соціально орієнтованих завдань і продуктивної діяльності здійснення життя» (Канішевська, 2011; Ящук, 2001).

Лалак, (Лалак, 2020), М. Федоруц, (Федоруц, 2021) вказують на інтегративність соціальної компетентності, підкреслюючи, що вона сприймається як певний рівень адаптації людини до ефективного виконання заданої соціальної ролі. Вчені наголошують, що соціальна компетентність є відображенням знання особистості про соціальний світ, про себе, своє місце у світі, способи поведінки та актуальні поведінкові сценарії, а особливостями соціальної компетентності називає її

відокремлення, або автономізацію, зумовленість суспільним (зовнішнім) середовищем. Н. Борбич, розглядаючи формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів, підкреслює, що соціальна компетентність особистості – це перетворений нею соціальний досвід, який відповідний системі актуальних соціальних відносин і створює їй можливості для самореалізації в даній системі (Борбич, 2013, с. 8). М. Докторович визначає соціальну компетентність як «складне переплетення умінь, знань і дій, орієнтованих та організованих відповідно до навколишньої соціальної реальності, які відкривають і забезпечують можливість самореалізації в заданій ситуації» (Докторович, 2009, с. 145).

Дослідник соціально-педагогічних умов формування соціальної компетентності М. Федоруц підкреслює, що соціальна компетентність особистості – це здатність останньої до активної соціальної взаємодії, життєвого самовизначення й самореалізації в соціумі на основі суспільно важливих знань, умінь, навичок та цінностей, які забезпечують можливість особистості активно взаємодіяти з соціумом, налагоджувати контакти з групами, спільнотами й окремими людьми, брати участь у соціальних проєктах, виконувати різноманітні соціальні ролі». При цьому наголошується на активності особистості щодо вміння «орієнтуватися в соціальних ситуаціях, визначати особистісні особливості оточуючих, вибирати доцільні способи спілкування і реалізовувати власні цінності у процесі соціальної взаємодії на основі «засвоєння етичних норм як основи побудови особистістю міжособистісних і внутрішньоособистісних соціальних відносин» (Федоруц, 2021, с. 41-42).

Чеська дослідниця М. Юрчова (Jurčová, 2000), яка вивчала моделі соціальної компетентності та формування соціальних навичок у підлітків, розкриває взаємозв'язок між якостями особистості, креативністю та соціальними навичками учнів старшої школи. Вона підкреслює важливість комунікативної експресивності та комунікаційної чутливості у структурі соціальної компетентності. Комунікативна експресивність означає здатність до спілкування, трансляції соціальної інформації як вербально-соціальна виразність (залучення інших до соціального дискурсу, ініціювання та ведення діалогу), а також невербально – емоційна експресивність (передати емоційну інформацію, виражати свій емоційний стан, ставлення, стимулювати інших до вираження емоцій). Комунікаційна чутливість, за М. Юрчовою, – це соціальна навичка, яка відноситься до навичок інтерпретувати передані повідомлення. Ця навичка включає: соціальну чутливість (чутливість до соціальних правил і норм відповідної соціальної поведінки та здібностей інтерпретувати чужі словесні вислови та способи поведінки) та емоційні чутливість (здатність сприймати, декодувати та інтерпретувати невербальні емоційні соціальні ключі).

На нашу думку, заслуговує на увагу концепція соціальної компетентності американського дослідника лідерства й організаційної психології Р. Ріджіо. Автор трактує *соціальну компетентність як сукупність різних навичок соціальної комунікації та поділяє їх на три групи: навички сприйняття інформації – чутливість спілкування; вміння передавати інформацію – комунікативна*

виразність; уміння контролювати або керувати спілкуванням, координувати, регулювати спілкування. Ці три основні навички застосовуються у двох формах: вербальній та невербальній. Поєднання таких характеристик соціальних навичок забезпечує різні їх варіації (Riggio, 1989; Riggio, & Tan, 2014).

Звернемо увагу на концепцію соціальної компетентності чеського дослідника В. Смекала. Він визначає соціальну компетентність як «активність і ефективність» у спілкуванні з людьми в соціальній взаємодії на основі поваги людської гідності та загальної культури особистості» (Smékal, 1995, s. 11). В. Смекал підкреслює, що кожна людина має певний рівень сформованої соціальної компетентності, якщо вона включена у спільну соціальну діяльність. Соціальна компетентність – це складна структура навичок, рис особистості, звичок, потреб, установок та диспозиційних особистісних припущень, основою яких є соціальна активність, ефективність, рефлексія та саморефлексія.

Соціальна компетентність, за В. Смекалом, – це набір навичок соціальної взаємодії: уміння встановити контакт, підтримувати розмову зі співрозмовником як цікаву, стимулюючу, корисну; викликати приємні почуття у партнера; діяти на основі співпраці, а не конфронтації. Основу ефективної соціальної взаємодії В. Смекал вбачає у прагненні до самопізнання та розуміння інших, знанні соціального контексту, умінні встановлювати зворотній зв'язок, умінні встановлювати контакт і викликати симпатію.

Вчений стверджує, що ефективність соціальної компетентності – це досягнення запланованих цілей, передумовами яких є: виявлення соціальної проблеми і визначення стратегії і тактики дій; прагнення особистості вирішити соціальну проблему відповідно до її змісту; знайти партнера для співпраці; запобігати конфліктам або вирішувати їх конструктивно (Smékal, 1995). Соціальна компетентність одних людей повністю визначається схильностями, інших – навичками та звичками, ще інших – установками або комбінацією всіх цих механізмів.

Соціальна компетентність особистості в сучасному соціумі визначається як можливість ефективної самореалізації кожної людини. У наукових працях вітчизняних і зарубіжних, зокрема чеських, дослідників подається різне тлумачення соціальної компетентності (ZKola, 2024).

Більш широке поняття соціальної компетентності підкреслює соціальну адаптацію, яку ми зазвичай розуміємо як адаптацію індивіда до соціального середовища. У тлумаченні соціальної компетентності як педагогічного явища наголошується на соціальних когнітивних навичках і здібностях особистості до соціальної поведінки, до розуміння інших людей та запобігання ризику у соціальній взаємодії. Цілі, стратегії та результати соціальної компетентності повинні бути ефективними, адекватними соціальним ситуаціям і на різних етапах розвитку особистостей, і в різному соціально-культурному середовищі.

Четвертий напрям бібліографічного пошуку спрямований на аналіз праць, в яких висвітлено організаційно-методичне забезпечення розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в Україні та Чехії і ролі шкільного середовища у формуванні особистості.

Вивчення наукових джерел засвідчує, що організаційно-методичне забезпечення розвитку соціальної компетентності передбачає не лише оновлення змісту освіти, а й створення відповідного шкільного середовища, яке сприяє соціальній взаємодії, формуванню відповідальності, співпраці, громадянської активності та ціннісних орієнтацій учнів. Саме шкільне середовище, як сукупність педагогічних умов, організаційних форм, стилю взаємодії, позакласної діяльності та партнерства з громадою виступає важливим чинником формування особистості старшокласника в Україні та Чехії.

Значна кількість наукових досліджень вчених Карлового Університету (Я. Ветешка, Р. Лішка), Університету Палацького в Оломовці, Університету Масарика в Брно (В. Смекал) та інших науково-методичних центрів з вивчення розвитку чеського суспільства та виявлення теоретико-методологічних засади соціальних компетенцій молоді дозволяють розглядати умови діяльності школи, соціальних організацій та об'єднань як сприятливе середовище для їхнього прояву, формування, розвитку. Про це свідчить ряд сучасних досліджень зарубіжних вчених, висновки яких слід врахувати при організації роботи з молоддю у умовах шкільної системи (Smékalová, & Palová, 2016; Valenta, 2006? 2007; Výrost, & Slaměník, 2008; Liška, 2015; Gillernová, & Krejčová, 2012; Janošova, Kollerová, Zábrodská, Kressa, & Dědova, 2016; Kursch, Liška, Tureckiová, & Kříž, 2022 та інші).

Дослідженню соціально-педагогічних умов формування соціальної компетентності старшокласників засобами неформальної освіти присвячено наукові розвідки українських вчених. Зокрема М. Федоруц (Федоруц, 2021), І. Дементьєва та Н. Зубарева визначали ступінь соціальної відповідальності підлітків у повній та неповній родині (Дементьєва, Зубарева, 2003); М. Докторович розглядала питання формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї (Докторович, 2007), О. Кузьміна спроектували головний мотив діяльності педагогів з формування життєвої компетентності вихованців – здійснення цілеспрямованого соціально-педагогічного впливу на особистість в умовах мікросередовища з метою підготовки дитини до самостійної, соціально-позитивної, компетентної життєдіяльності (Кузьміна, 2018, с. 37). Н. Лалак розглядає соціальну компетентність як інтегративну здатність особистості, яка формується в результаті соціалізації та є системою, що включає в себе мотиви, цінності, соціальний досвід, здібності, знання та навички особистості, цілісність яких забезпечує ефективність взаємодії з іншими людьми, самостійність пошуку конструктивних рішень проблем у практичних ситуаціях, можливість швидкої адаптації до нових умов життя і самореалізації (Лалак, 2020, с. 247).

Численна група дослідників розглядає систему соціального виховання як простір з формування повноцінного громадянина своєї держави, специфіка якого полягає в орієнтації на встановлення тісних зв'язків із різними соціальними інститутами, налагодження між ними взаємодії (Атрощенко, & Кравченко, 2025; Борбич, 2013; Калініченко, 2011; Карпенчук, 2015; Ніколаєску, 2014; Окушко, 2011; Пометун, 2004; Сойма, & Товканець, 2020; Федоруц, 2021; Флярковська, 2020; Шахрай, 2016; Smékalová, & Palová, 2016; Valenta, 2006; Vybíral, 2009; Dobiášová,

2002; Janošova, Kollerová, Zábrodská, Kressa, & Dědova, 2016; Kursch, Liška, Tureckiová, & Kříž, 2022; Liška, 2019; Jurčová, 2000 та ін.)

Доцільним у зв'язку з цим є визначення ефективних шляхів взаємодії школи з різними державними установами, недержавними організаціями, культурно-освітніми закладами, Центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, благодійними фондами тощо, що спрямовано на розвиток особистості. Ці питання розглядалися європейськими організаціями (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006; MŠMT. MŠMT aktualizuje metodický pokyn k řešení šikany ve školách, 2024).

Чеські (Gillernová, & Krejčová, 2012; Jedlička, 2011; Liška, 2015; Smékalová, & Palová, 2016) і українські (Ніщенко, 2019; Федорук, 2021; Швець, 2023) вчені визначили, що важливим є вибір оптимальних форм і методів роботи вчителів, соціальних педагогів/соціальних працівників, що сприяє орієнтації учнівської молоді на саморозвиток та самовиховання, формування їх ціннісного потенціалу та нетерпимості до різних форм прояву асоціальності, а звідси – сформованої позитивної соціальної поведінки. Компетентнісний підхід, який прийшов на зміну «предметному», дозволяє гнучко реагувати на соціальну реальність, що швидко змінюється. Тому сьогодні є важливим акцентувати увагу на європейських стандартах компетентностей.

Аналіз результатів педагогічних досліджень (Ніколаєску, 2014; Окушко, 2011) дозволив сформулювати визначення соціальної компетентності як комплексу знань про соціальну дійсність, соціальні уміння та навички, соціально-особистісні характеристики, рівень сформованості яких у кожної людини дозволяє їй вибудовувати свою поведінку з позиції особливостей соціальної ситуації та ефективно виконувати задану соціальну роль.

Узагальнення різних підходів дає підстави сформулювати авторське визначення *соціальної компетентності як педагогічної категорії, яка відображається в соціальних знаннях і навичках комунікації, у способах оперування цими знаннями, ефективністю й адекватністю дій особистості в різних соціально-проблемних ситуаціях.*

Соціальну компетентність також тлумачать як розвиток громадянської активності вихованців, здатності особистості реалізовувати і захищати права, орієнтуватися у соціальних відносинах, як уміння здійснювати оцінку суспільних явищ та процесів, як здатності встановлення зв'язків між подіями і явищами, формулювання, висловлювання та обґрунтування власної думки, позиції, діалогічної взаємодії та виконання різноаспектних соціальних ролей (Возна, 2012; Ніколаєску, 2014; Федорук, 2021). В контексті розвитку соціальної компетентності розглядаються питання активної життєвої позиції, соціальної адаптації, готовності до безперервної освіти, конкурентоспроможності на ринку праці, взаємодія людини з суспільством, дотримання балансу суспільно значимих і особистісних інтересів, побудови соціальних взаємин тощо (Ніколаєску, 2014).

Соціальні компетенції молоді люди набувають та розвивають в основному в період активної вторинної соціалізації. Сприятливим середовищем для цього є

різноманітні колективи школи, громадських організацій та об'єднань. Існують різні наукові концепції, які б пояснювали бажання молодих людей брати участь у подібному роду організаціях, а також їх вплив на формування та розвиток соціальних компетенцій особистості. Однією з таких теорій є теорія середовища, що вивчає взаємний вплив середовища і особистості на різних етапах онтогенезу (Langdon, & Marrelli, 2002). Освітньо-виховне середовище визначається як середовище життєдіяльності, що є сукупністю умов, в яких перебуває людина, а також факторів, що формують та змінюють особи, які впливають постійно або протягом тривалого часу. Природа організації колективу та формування колективних відносин у будь-яких спільнотах досить складна. Вони виявляються як суто індивідуальні якості особистості – емоційні й волевовластивості, інтелектуальні можливості, засвоєні особистістю норми та цінності суспільства (Атрощенко, & Кравченко, 2025; Безрук, 2022; Возна, 2012).

З моменту вступу до школи дитина відкриває для себе соціальне середовище, що складається з однокласників, вчителів та інших дорослих (Швець, 2023, с. 44). Основою отримання дітьми позитивного суспільного досвіду є учнівський колектив. Спрямованість взаємодії з однолітками, бажання спілкування із ними визначає важливість учнівського колективу.

Виявляючи соціальну активність, учні сприймають колектив як місце самовираження і самоствердження себе як особистості. Тільки в колективі формуються такі суттєві особистісні характеристики, як самооцінка і самоповага, тобто прийняття чи неприйняття себе як особистості, визначається рівень прагнень, потреб та інтересів (Докторович, 2007; Larsen, Rand, Schmid, & Dean, 2018).

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури свідчить про те, що окремі аспекти розвитку особистості та учнівського колективу висвітлено у роботах К. Безрук (Безрук, 2022), І. Беха (Бех, 2020), Г. Бучківської (Бучківська, 2013), Н. Гаєш (Hayes, 2005), В. Гриб (Гриб, 2016), Н. Калініченко (Калініченко, 2013), С. Карпенчук (Карпенчук, 2015), В. Кременя (Кремень, 2012), В. Сухомлинського (Сухомлинський, 1976; 1981), Г. Товканець (Товканець, & Лендел, 2023 б); М. Фіцули (Фіцула, 2002) та ін. Основними напрямками організаційно-методичного забезпечення розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в Україні та Чехії і ролі шкільного середовища у формуванні особистості є питання духовного становлення, провідні ідеї методики виховання учнівського колективу та роль педагога у процесі формування особистості школяра. Особливу увагу у розвитку особистості та колективу чеські вчені приділили методиці впливу колективу на розвиток соціальної компетентності особистості (Hayes, 2005; Liška, 2007; Svobodová, 2021; Slaměník, & Slaměník, 2008; Vágnerová, 2001).

Зупинимося більш детально на ролі учнівського колективу у розвитку особистості та соціальної компетентності учнів. В «Українському педагогічному словнику» поняття «колектив» визначається як група осіб, об'єднаних спільними цілями і завданнями, яка досягла в процесі соціально цінної спільної діяльності високого рівня розвитку», це «група осіб, об'єднаних спільною роботою та загальними інтересами» (Гончаренко, 1997). З погляду С. Карпенчук, учнівський колектив – це організована група, у якій її члени об'єднані загальними цінностями та

цілями діяльності, значущими для всіх дітей, і у якій міжособистісні відносини опосередковуються соціально й особистісно значимим змістом спільної діяльності (Карпенчук, 2015). Учнівський колектив у працях Г. Бучківської (Бучківська, 2013), Г. Товканець, В.Лендела (Товканець, &Лендел 2023b; Товканець, & Лендел В.В. (2024 b), М. Фіцули (Фіцула, 2002) розглядається як об'єднання школярів, які мають суспільно значущі цілі, що організовують різноманітну спільну діяльність, мають органи управління, характеризується активною міжособистісною взаємодією. На основі вищезазначеного можна виокремити сутнісні ознаки учнівського колективу, які активно впливають на розвиток соціальної компетентності учнів (Erikson's): наявність суспільно значимої цілі; активу класу; дотримання традицій в колективі; включеність кожного члена колективу в різні види соціальної активності; вироблення об'єктивної суспільно значимої думки; взаємодія з іншими колективами.

Таким чином, на основі узагальнення характерних ознак можемо визначити учнівський колектив як соціальну спільність осіб (учнів), об'єднаних спільною діяльністю (навчання, група з вирішення певного суспільного завдання), спільними ідеями, потребами, інтересами, які співіснують і поєднуються з інтересами суспільства та з індивідуальними інтересами його членів.

Для дітей колектив – місце їхньої активності, незалежно від того, це шкільний клас, група дітей у позаурочній діяльності (гуртки, секції) чи певна група у оздоровчому таборі (Товканець, &Лендел 2023b;).

У контексті нашого дослідження важливо визначити систему розвитку учнівського колективу, оскільки динаміка його становлення безпосередньо корелює з процесом формування соціальної компетентності учнів. Проблема розвитку колективу як чинника соціалізації особистості ґрунтовно розроблялася у працях класиків педагогіки та психології, зокрема А. Макаренка (теорія колективу як виховної системи), В. Сухомлинського (концепція гуманістично орієнтованого виховання в дитячому колективі), Я. Проухи (2009) (соціальна природа розвитку особистості), І. Бега (2020) (особистісно орієнтоване виховання), а також сучасних українських і зарубіжних дослідників, які розглядають колектив як соціокультурне середовище формування ключових компетентностей. У чеському науковому дискурсі значну увагу ролі шкільного середовища у формуванні особистості приділяли М. Наконечний, В. Смекал, З. Вибірал та ін.

Актуальність звернення до проблеми розвитку учнівського колективу зумовлена тим, що саме в колективній діяльності учні набувають досвіду соціальної взаємодії, відповідальності, співпраці, лідерства, що становить основу соціальної компетентності. Шкільний колектив виступає мікросоціумом, у якому відбувається апробація соціальних ролей, засвоєння норм демократичної взаємодії та формування просоціальної поведінки.

Таким чином, розвиток учнівського колективу виступає не лише організаційним аспектом шкільного життя, а й важливим соціально-педагогічним механізмом формування соціальної компетентності старшокласників. Поступове ускладнення структури взаємодії в колективі забезпечує перехід від зовнішньої регуляції поведінки до внутрішньої саморегуляції, що є ключовою ознакою соціально зрілої особистості і є логічним алгоритмом розвитку колективу:

1. Формальна група, формальне об'єднання, для якого характерним є безініціативність учнів у діяльності через побоювання прояву активності у зв'язку з незнанням реакції однокласників, відсутність активу класу (хоча формально може бути обраний староста).

2. Поява лідерів, у процесі чого реалізуються основні цілі та завдання, що визначені і вчителем, і групою разом.

3. Поява активу групи, який стає ініціатором реалізації колективних завдань, де кожен член колективу розуміє відповідальність за виконання того чи іншого завдання.

4. Повноцінний колектив, в якому його члени підтримують ініціативи більшості; діти усвідомлюють свої права та обов'язки, кожен член колективу може самостійно визначати свої завдання, органи учнівського самоврядування здатні направляти колектив на виконання поставлених цілей.

Для розуміння можливостей учнівського колективу у вихованні особистості важливо акцентувати увагу на рівнях міжособистісної взаємодії. Вітчизняними і зарубіжними дослідниками (Максименко, 2004, с. 66-68; Slaměník, & Slaměník, 2008; Vágnerová, 2001) доведено, що розвиток міжособистісної взаємодії здійснюється на трьох рівнях:

- на першому рівні (емпатійний) розвитку учнівського колективу формуються відносини між однокласниками та виявляється відношення до змісту і цінностей колективної діяльності, що забезпечує його згуртованість;
- на другому рівні (глибинний рівень міжособистісних відносин) міжособистісні відносини опосередковуються виконанням спільної прикладної діяльності;
- на третьому рівні (ядро) міжособистісні відносини учнів класу опосередковуються ціннісними орієнтаціями, що пов'язані зі спільною діяльністю.

Розглянемо особливості розвитку групи як колективу, які визначені на основі ознаки соціально-психологічної зрілості його членів. На основі аналізу результатів наукових досліджень (Hayes, 2005; Liška, 2007; Svobodová, 2021; Slaměník, & Slaměník, 2008; Vágnerová, 2001) можемо об'єднати їх у декілька блоків:

1. *Суспільний блок* із підструктурами соціальної спрямованості, організованості та підготовленості, що відображають відповідно ідеологічну, управлінську та ділову сфери групової життєдіяльності. Під спрямованістю групи розуміють соціальну цінність прийнятих нею цілей, мотивів діяльності, ціннісних орієнтацій та групових норм, тобто ідеологічну сферу групової свідомості. Сутність організованості групи полягає в реальній та ефективній здатності до самоврядування – групової самоврядності (Vágnerová, 2001).

2. *Особистісний блок* з підструктурами інтелектуальної, емоційної та вольової взаємодії, що відображають єдність трьох сторін свідомості осіб, які входять до групи, та відповідних сфер життєдіяльності групи. Інтелектуальна взаємодія – це процес міжособистісного сприйняття та встановлення взаєморозуміння, знаходження спільної мови, яка реалізується як обмін інформацією, визначення загальних позицій, думок, прийняття групових рішень.

3. *Блок загальних характеристик* (інтегративність, мікроклімат, референтність, лідерство, інтрагрупова та інтергрупова активність) життєдіяльності групи.

Підкреслимо, що усередині кожного блоку та між блоками існують функціональні взаємозв'язки та взаємозалежності, які зумовлюються їх місцем у цілісній структурі сфер життєдіяльності групи, поєднанням у ній суспільного та особистісного.

Враховуючи думку чеських дослідників розвитку групи та групової діяльності (Hayes, 2005; Svobodová, 2021; Slaměník, & Slaměník, 2008) можемо визначити, що найнижчим рівнем формування колективу є *група-конгломерат*, тобто група дітей, які раніше не знайомі безпосередньо та які взаємодіють в одному освітньому і соціальному просторі та в один час.

Група-кооперація відрізняється реальною та успішно діючою організаційною структурою, високим рівнем групової підготовленості та співробітництва. Міжособистісні стосунки в ній та внутрішньо групове спілкування мають суто діловий характер, підпорядковані досягненню високого результату у виконанні конкретного завдання у тому чи іншому виді діяльності. Спрямованість та психологічна сумісність залежать від єдності цілей та взаємодії. Це створює умови для переходу групи-кооперації на наступний рівень – автономізацію.

Група-автономія характеризується високою внутрішньою єдністю за всіма підструктурами. Саме на цьому рівні члени групи ідентифікують себе як члени колективу. У ній відбувається процес відокремлення, еталонізації внутрішньої єдності, які є внутрішньо груповою основою для переходу до групи як колективу.

Дослідження дають підстави вважати запропоновані рівні етапами розвитку контактних груп як колективів. Кожен попередній етап є основою для наступного, а подолання протиріч між ними є рушійною силою розвитку конкретної групи в своєрідних зовнішніх і внутрішніх умовах її формування.

Отже, можемо стверджувати, що учнівський колектив – найважливіший чинник цілеспрямованої соціалізації, виховання і розвитку особистості. Його вплив на особистість багато в чому залежить від того, якою мірою цілі та завдання колективу усвідомлені його членами та сприймаються ними як свої особисті. Органічна єдність особистого та соціального народжується у колективній суспільно корисній діяльності та проявляється у колективізмі – почутті солідарності з групою, усвідомлення себе її частиною, готовність до дій на користь групи та суспільства. Формування колективізму та розвиток командної взаємодії в учнівському колективі досягається різними шляхами та засобами: *організацією співробітництва та взаємодопомоги у навчанні, праці, громадській роботі; спільною участю школярів у культурно-масових та спортивних заходах; постановкою перед учнями перспектив (цілей діяльності) та спільною участю у їх здійсненні; активізацією роботи дитячих громадських організацій тощо.*

Вітчизняний педагогічний підхід щодо вирішення завдання формування і розвитку учнівського колективу базується на використанні різних методів та форм роботи з дітьми для організації їх у єдиний колектив (Безрук, 2022; Бех, 2020; Товканець, & Лендел, 2023 та інші). Нами виокремлено основні методи, які

забезпечують успішну організацію учнівського колективу у закладі загальної середньої освіти (рис. 1.2).

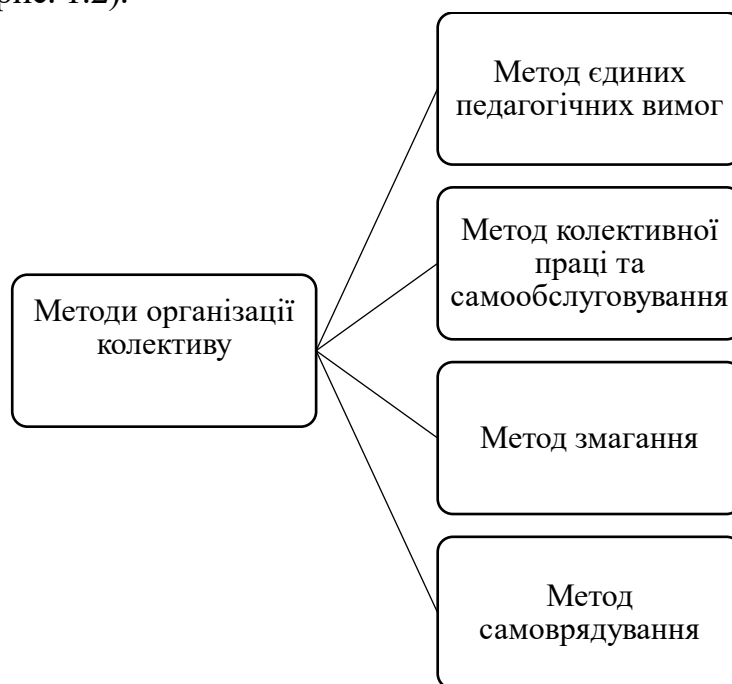


Рис. 1. 2. Методи організації колективу у закладі загальної середньої освіти
Джерело: Систематизовано автором

Усі методи організації учнівського колективу у закладі загальної середньої освіти повинні використовуватися у комплексі, у різних варіаціях, не ізольовано, а доповнюючи одне одного. Правильно підібрані методи роботи зі згуртування дітей відповідно до вікових особливостей в закладі освіти не тільки сприяють збагаченню емоційного досвіду учнів, але і усувають негативи в їх особистісному розвитку (Карпенчук, 2015; Марків, 2015; Скоромна, 2020).

Узагальнюючи проведений теоретико-бібліографічний аналіз проблеми розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в сучасному освітньому просторі, зазначимо, що міжнародні та національні нормативні документи України й Чехії підтверджують стратегічну орієнтацію освіти на компетентнісний підхід, у межах якого соціальна компетентність визначається однією з ключових. Науковий аналіз засвідчив, що соціальна компетентність трактується як інтегративна особистісна якість, що поєднує знання, уміння, цінності та готовність до ефективної соціальної взаємодії.

Водночас попри значний науковий доробок, проблема розвитку соціальної компетентності старшокласників у компаративному аспекті (Україна – Чехія) потребує подальшого теоретичного й методичного опрацювання

1.2. Компонентна структура соціальної компетентності старшокласників

Особистісний розвиток людини відбувається в соціокультурному контексті, тому важливо враховувати вплив соціальної екосистеми та контекстуальних чинників, які можуть як сприяти, так і перешкоджати цьому процесу (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020, с. 21–23). У сучасному, динамічному суспільстві соціальна компетентність набуває особливої значущості як одна з ключових умов успішної соціалізації особистості. Для старшокласників, які перебувають на етапі активного самовизначення та підготовки до дорослого життя, сформованість соціальної компетентності є критично важливою для ефективної взаємодії з оточенням, прийняття відповідальних рішень, участі в громадському житті та адаптації до соціальних змін.

Підрозділ присвячено аналізу структурних компонентів соціальної компетентності, які формують її цілісність і забезпечують її практичне застосування у різних сферах життєдіяльності старшокласників. Розкриття змісту кожного з компонентів дозволяє чітко окреслити напрями розвитку, методичне забезпечення та педагогічні умови ефективного формування соціальної компетентності в учнів старшої школи.

Обґрунтування структури соціальної компетентності неможливе без попереднього аналізу її змісту. Відповідно до принципу філософської єдності загального і конкретного, осмислення цілісності досліджуваного явища потребує руху від загального поняття до його складових елементів. Такий підхід дозволяє виявити внутрішню логіку структури компетентності, її смислове наповнення та взаємозв'язки між компонентами (Швалб, Вернік, Вовчик-Блакитна, & Рудоміно-Дусятська, 2015).

Визначення сутності компетентності у чеському освітньому просторі базується на загальноприйнятих ESCO (Європейська класифікація навичок/компетенцій, кваліфікацій, Рамках кваліфікацій та ESC).

У 2006 р. Європейським Парламентом та Європейською Радою була прийнята Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя (Key Competencies for Lifelong Learning) з метою запровадження основних її ідей у державах-членах. У 2018 р. Рада Європейського Союзу прийняла оновлену Рекомендацію щодо ключових компетенцій для навчання впродовж життя, в якій зазначено основний набір навичок і компетентностей, необхідних для роботи та життя у ХХІ столітті. У Довідковій Рамці ключових компетентностей особливу увагу приділено соціальній компетентності, яка є невіддільною складовою сучасної освіти. Вона представлена у складі інтегрованої компетентності – «особистісна, соціальна та вміння вчитися», що охоплює здатність до ефективної взаємодії з іншими, співпраці, емпатії та конструктивного розв'язання конфліктів. Такий підхід підкреслює важливість соціального розвитку особистості поряд з іншими ключовими компетентностями, необхідними для активної участі в суспільстві (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, 2006; The European Council, 2018). В оновленій Рамці зазначено, що ключова компетентність «Особистісна, соціальна та вміння вчитися» базується на

застосуванні позитивного ставлення до особистого, соціального та фізичного благополуччя й до навчання впродовж життя.

У 2020 р. європейськими організаціями та інституціями (Європейський дослідницький центр (JRS), Генеральний директорат з питань освіти, молоді, спорту та культури (Directorate-General for Education, Youth, Sport, and Culture (DG EAC) Європейської комісії розробили Європейську рамку особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності (Sala, Punie, Garkov, & Giraldez, 2020).

У цьому документі структура LifeComp (життєвих компетентностей, основною з яких визначено соціальну) розглядає «Особистісні, соціальні та вміння вчитися» як набір компетентностей, що застосовуються до всіх сфер життя, які можна здобути через формальну, інформальну і неформальну освіту та можуть допомогти громадянам бути особистісно й професійно реалізованими, соціально активними та свідомими громадянами. Головна ідея Рамки полягає у визначенні саме тих компетентностей, яким можна навчити, зокрема в школі.

Структурно Рамка LifeComp – це особистісна, соціальна та когнітивна сфери компетентності. Водночас кожна сфера включає і компетентності: **саморегуляція, гнучкість, благополуччя** (особиста сфера), **емпатія, комунікація, співпраця** (соціальна сфера), **розвиток мислення, критичне мислення та управління навчанням** (сфера «вміння вчитися»). Кожна компетентність, своєю чергою, має три дескриптори, які загалом відповідають моделі «усвідомлення, розуміння, дія». (Sala, Punie, Garkov, & Giraldez, 2020, р. 8). Кожна з них є необхідною та доповнює інші у цілісній структурі.

Слід підкреслити, що питанням соціальної компетентності учнів старшої школи чеські дослідники приділяли належну увагу. Було розглянуто різні аспекти, зокрема структурні компоненти соціальної компетентності (П. Мацек (Macek, 2003), розвиток особистості і способи виховання (Й. Чап (Čáp, 1996), тенденції розвитку компетентностей в сучасному світі (П.Даржілек (Dařílek, 1990), М. Добіяшова (Dobiášová, 2002), способи виховання у сучасному соціальному середовищі (І. Гіллернова (Gillernová, 2004) та інші.

Так, за І. Гіллерновою та Л. Крейчевою, соціальна компетентність означає здатність людини вибудовувати стратегії взаємодії з іншими людьми у соціальній реальності, яка постійно і стрімко змінюється. Вона передбачає рівною мірою і освоєння варіантів взаємодії з оточуючими, способів досягнення цілей та розуміння суті події, що відбувається, передбачення наслідків своїх дій тощо (Gillernová, & Krejčová, 2012). Особливо важливий ментальний аспект – осмислення соціального середовища, усвідомлене вибудовування відносин із оточуючими людьми. Цим і визначається суттєва роль шкільної освіти у формуванні соціальної компетентності (Veteška, & Tureckiová, 2020).

У табл 1.1. відображено основні критерії соціальної компетентності

Таблиця 1.1

Основні критерії соціальної компетентності

КОМПЕТЕНТНОСТІ	ДЕСКРИПТОРИ
----------------	-------------

S1 Емпатія Розуміння стану іншої людини, її емоцій, переживань і цінностей та надання відповідної реакції на них	S1.1 Усвідомлення емоцій, переживання, досвіду та цінностей іншої людини
	S1.2 Розуміння емоцій, відчувати почуття, переживання іншої людини та здатність проактивно приймати її точку зору
	S1.3 Чуйність до емоцій та переживань іншої людини, усвідомлення того, що групова приналежність впливає на ставлення до неї
S2 Комунікація Використання відповідних комунікаційних стратегій, предметно-спеціальних кодів та інструментів залежно від контексту та контенту	S2.1 Усвідомлення потреби в різноманітних комуникативних стратегіях, мовних реєстрах та інструментах, адаптованих до контексту та змісту
	S2.2 Розуміння та управління взаємодією та розмовами в різних соціокультурних контекстах та ситуаціях, специфічних для певної галузі
	S2.3 Слухати інших та брати участь у розмовах з упевненістю, наполегливістю, чіткістю та взаємністю як в особистому, так і в соціальному контекстах
S3 Співпраця Участь у груповій діяльності та командній роботі, визнаючи та поважаючи інших	S3.1 Прагнення зробити внесок у загальне благо та усвідомлення того, що інші можуть мати іншу культурну приналежність, походження, переконання, цінності, погляди чи особисті обставини
	S3.2 Розуміння важливості довіри, поваги до людської гідності та рівності, уміння вирішувати конфлікти та обговорювати розбіжності для побудови та підтримки справедливих і конструктивних відносин, взаємодій
	S3.3 Справедливий розподіл завдань, ресурсів та відповідальності в групі з урахуванням її конкретної мети; заохочення висловлення різних поглядів та прийняття системного підходу

Джерело: систематизовано автором на основі (Sala, Punie, Garkov, & Giraldez, 2020, p. 8). та Глушко (2020).

Слід підкреслити, що фундаментом соціальної компетентності є емпатія, комунікація та співпраця, які забезпечують розуміння емоцій інших, ефективний обмін інформацією та спільне вирішення завдань (рис. 1.3).



Рис. 1.3. Складові соціальної компетентності

Джерело: Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020, p. 22.

Концепція LifeComp не є директивною, вона може бути інтегративно регулюючою в рамках розвитку соціальної компетентності учнів у школі, у системі формальної, інформальної та неформальної освіти на основі міжпредметного підходу, особистісно орієнтованого підходу до навчання, технологій групової навчальної діяльності, проєктних технологій тощо.

Психологічний підхід до розкриття сутності соціальної компетентності і її структури ґрунтується на психологічній структурі здатності особистості, розробленої Ю. Швалбом. Учений розглядає психологічну модель здатності як систему, яка складається з двох підсистем: психологічної готовності (психологічному стані

індивіда) і психологічної оснащеності (наявності в нього необхідних психологічних ресурсів). Кожна підсистема, на думку вченого, складається з трьох структурних компонентів.

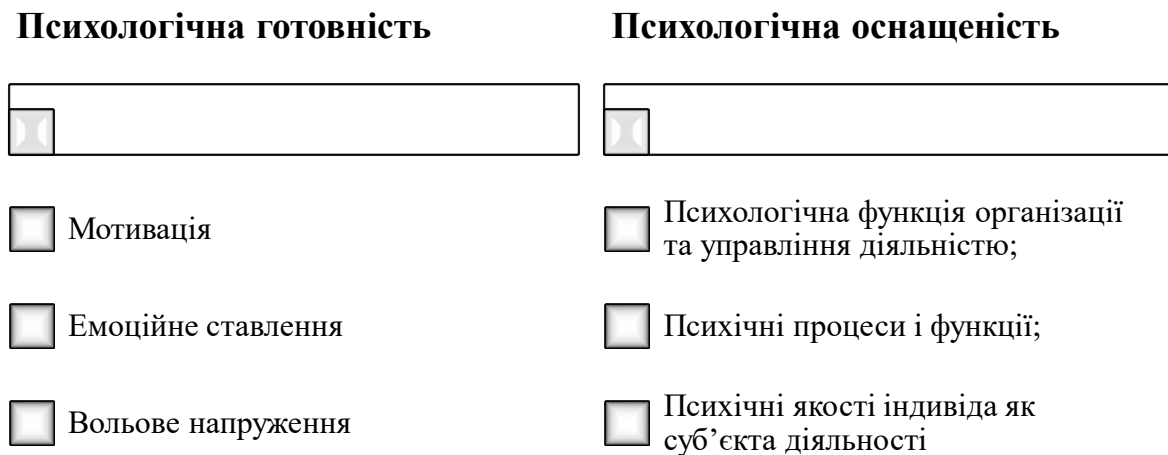


Рис. 1.4. Психологічна модель соціальної компетентності за Ю. Швалбом.
Джерело: Швалб, 2009, с. 110.

У чеській педагогічній науці складові соціальної компетентності старшокласника визначаються як його готовність до ефективної взаємодії у суспільстві. Зокрема, J. Průcha визначає наступні: здатність особистості ефективно спілкуватися, співпрацювати, розв'язувати соціальні ситуації та адаптуватися до соціального середовища на основі засвоєних норм і цінностей (Průcha, 2002). V. Spilková вважає, що структурними компонентами соціальної компетентності є сукупність знань, умінь, установок і ціннісних орієнтацій, що забезпечують конструктивну міжособистісну взаємодію, відповідальність і здатність до рефлексії власної поведінки (Spilková, 2005).

У документах Міністерства освіти Чехії (Rámcový vzdělávací program) соціальна компетентність старшокласників трактується як здатність учня: співпрацювати в команді, поважати різноманітність думок і культури, відповідально діяти в соціальних ситуаціях, брати участь у громадському житті (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2007). Отже, можна стверджувати, що у чеському науковому дискурсі соціальна компетентність старшокласників розглядається як інтегрована особистісна характеристика, як сукупність знань соціальних норм, комунікативних та кооперативних вмінь, відповідальності, емпатії та здатності до саморегуляції, які забезпечують ефективну участь учня в соціальному та громадянському житті. Слід підкреслити, що в українській педагогічній науці соціальна компетентність також розглядається як складова ключових компетентностей, визначених у нормативних документах зокрема в концепції Нової української школи.

Загалом, можна констатувати наявність спільних рис у сутності соціальної компетентності у чеському і українському підході:

- інтегративний характер (знання + уміння + цінності);

- орієнтація на міжособистісну взаємодію;
- значущість відповідальності та громадянської активності;
- розвиток емпатії та толерантності.

Проте акценти мають певні відмінності (табл. 1.2.):

Таблиця 1.2.

Відмінності у трактуванні сутності соціальної компетентності у чеському і українському підходах

Чеський підхід	Український підхід
Чітка інтеграція соціальної компетентності з громадянською та демократичною культурою	Більший акцент на соціалізації та моральному вихованні
Орієнтація на автономність і саморегуляцію особистості	Підкреслення ролі виховного середовища та педагогічного впливу
Практична спрямованість (командна робота, проєктна діяльність, участь у громадянських ініціативах)	Наголос на формуванні соціально прийнятної поведінки та цінностей

Джерело: розробка автора

Таким чином, у контексті компаративного аналізу соціальну компетентність учнів старшої школи доцільно трактувати як інтегровану здатність особистості ефективно взаємодіяти в соціумі, здійснювати відповідальний вибір, дотримуватися демократичних цінностей та реалізовувати власний потенціал у суспільному середовищі, що в чеському підході має виразнішу громадянсько-демократичну спрямованість, а в українському – виховно-ціннісну орієнтацію.

Соціальна компетентність за змістом вбирає, включає зміст всіх формованих соціальних (загальнокультурних, універсальних, надпредметних) і предметних компетентностей. Її структура є складним утворенням, кожним блоком, рівнем, компонентом якого є результат навчальної діяльності учня. Соціальна компетентність об'єднує соціальні та інші загальнокультурні й професійно спрямовані компетентності, що формуються на єдиній інтелектуально-особистісній основі.

Як наголошують дослідники, структура соціальної компетентності пов'язана з її функціями. На основі аналізу філософської, педагогічної і психологічної літератури (Даценко, 2012; Пустовіт, 2008; Федорук, 2021; Кремень, & Ільїн, 2012; Корнієнко, 2018; Belz, & Siegrist, 2011; Devito, 2008; Gillernová, & Krejčová, 2012;) визначимо провідні функції соціальної компетентності та їх змістове наповнення (Табл 1.3).

Таблиця 1.3.

Функції соціальної компетентності особистості

Назва функції	Зміст функції
Безпеки	Захист від життєвих ризиків і невдач (упереджує негативні події, допомагає пережити їх в разі настання), дає змогу адаптуватися до соціального середовища, складної ситуації життя
Самопізнання	Активне формування уявлення про своє життя, життєдіяльність, особисту життєву перспективу, спрямування на адекватне сприймання життєвих подій, застосування знань на практиці
Прогнозування	Передбачення альтернативних цілей і засобів власної життєдіяльності, діяльність з прийняття рішення з відповідним часово-просторовим випередженням відносно майбутнього
Самореалізація	Створення необхідної психологічної умови щодо повноти самореалізації особистості і досягнення нею вершин свого самоздійснення, активної участі у житті суспільства
Організації і вдосконалення життєдіяльності	самовдосконалення, розвиток та корекція особистісних якостей

Джерело: систематизовано автором за: Федорук, 2021; Gillernová, & Krejčová, 2012.

Науково-педагогічне бачення сутності соціальної компетентності репрезентує її структура. Наприклад, В. Доній, Л. Сохань та інші розглядають соціальну компетентність як систему, в якій виділяє п'ять підсистем, які своєю чергою, мають власні компоненти і підкомпоненти: (Доній, Несен, Сохань, & Єрмаков, 1997):

- 1) знання (науково-теоретичні (про світ, закони життя, про себе) і практичні (життєва мудрість, знання норм поведінки);
- 2) уміння і навички (практичне застосування знань; норми поведінки);
- 3) здібності (аналітичні; прогностичні; поведінкові);
- 4) досвід (індивідуальний, усвідомлений, неусвідомлений); досвід інших людей (творче використання, наслідування);
- 5) досягнення (особисте щастя); соціальний статус; самореалізація (Доній, Несен, Сохань, & Єрмаков, 1997, с. 169).

Аналіз наукових праць українських і чеських дослідників засвідчив, що уточнення й концептуальне переосмислення підходів до трактування компетентності та її рівневої структури створили підґрунтя для визначення компонентного складу цього феномену як сукупності:

- а) знань змісту компетентності (когнітивний аспект);
- б) уміння, досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект);

- в) ціннісне ставлення до змісту, процесу та результату актуалізації компетентності (ціннісно-смысловий аспект);
- г) емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності (регулятивний аспект);
- д) готовність до актуалізації прояву компетентності у різноманітних ситуаціях вирішення соціальних та професійних завдань (мотиваційний аспект) (рис. 1.4).

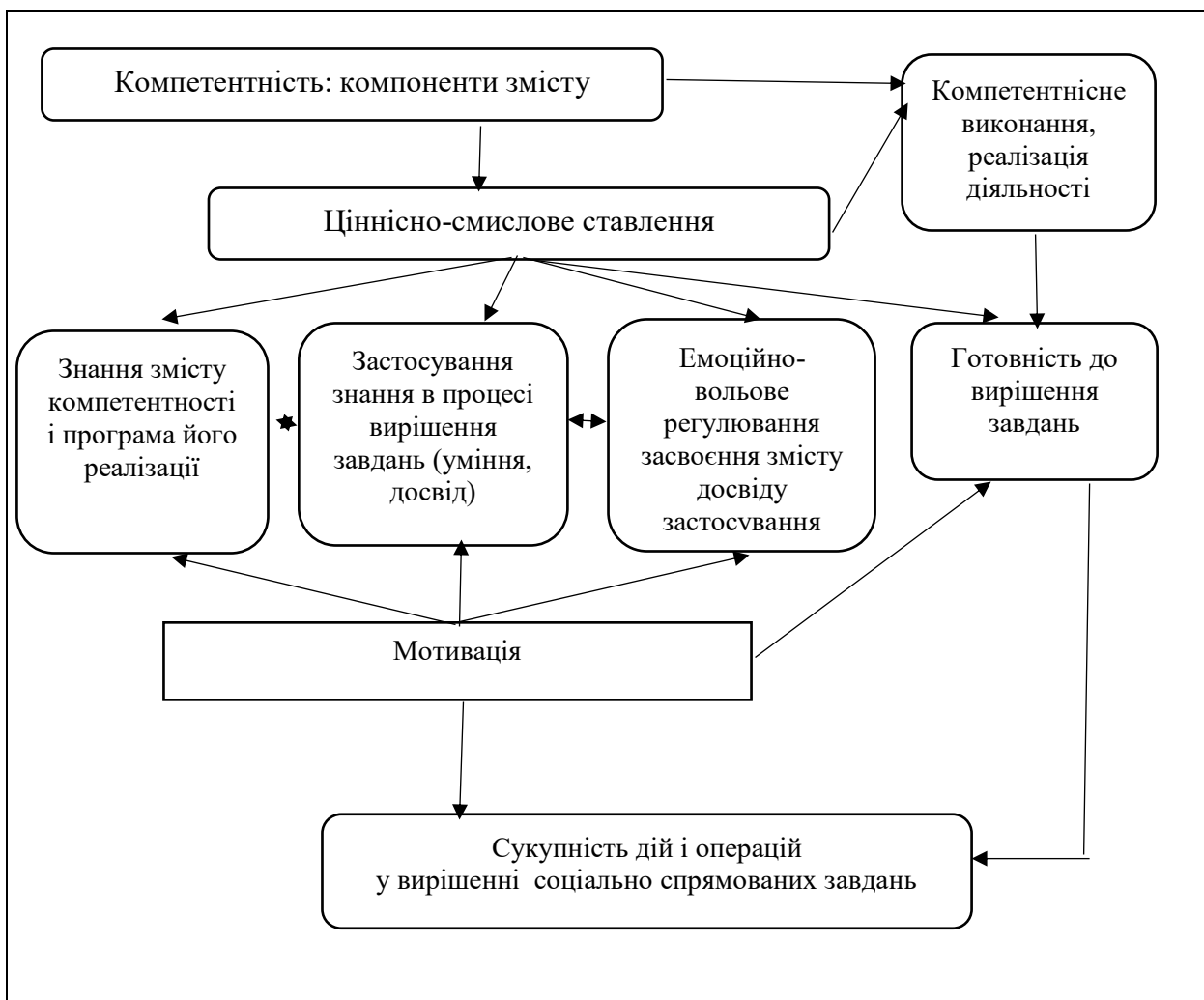


Рис. 1.4. Компонентна структура змісту компетентності та її актуалізація в діяльності людини.

Джерело: розробка автора

У працях чеських дослідників і педагогів (Balcar, & Knob, 2016; Belz, & Siegrist, 2001; Dvořáková, a kol., 2019; Gillernová, & Krejčová, 2012, Jurčová, 2000; Liška, 2020; Procházka, 2012 та ін.), структура соціальної компетентності інтерпретується через поєднання знань, умінь і соціально зумовлених установок, необхідних для ефективної взаємодії в суспільстві.

Узагальнено структура соціальної компетентності включає такі компоненти:

1. Когнітивний компонент:

- знання соціальних норм і правил;
 - розуміння соціальних ролей;
 - усвідомлення принципів демократичного суспільства.
2. Комунікативний компонент:
 - навички вербальної та невербальної взаємодії;
 - уміння вести діалог;
 - здатність працювати в команді.
 3. Емоційно-ціннісний компонент:
 - емпатія;
 - толерантність;
 - повага до соціального та культурного різноманіття.
 4. Поведінково-діяльнісний компонент:
 - здатність до співпраці;
 - конструктивне розв'язання конфліктів;
 - відповідальність за власні рішення.

Типова структура соціальної компетентності в українській педагогіці розглядається в межах ключових компетентностей і включає 4 компоненти:

1. **Мотиваційно-ціннісний:**
 - позитивне ставлення до соціальної взаємодії;
 - орієнтація на гуманістичні цінності.
2. **Когнітивний:**
 - знання соціальних норм;
 - уявлення про соціальні процеси.
3. **Операційно-діяльнісний компонент**
 - навички співпраці;
 - здатність до соціально прийнятної поведінки.
4. **Рефлексивний компонент**
 - самооцінка власної поведінки;
 - здатність до саморегуляції.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел (Возна, 2012; Докторович, 2008; Ніколаєску, 2014; Сойма & Товканець, 2020; Федоруц, 2021; Gillernová, & Krejčová, 2012, Jurčová, 2000; Liška, 2020; Průcha, 2002) дало підстави визначити структуру соціальної компетентності старшокласників як цілісне складне особистісне утворення, що включає взаємопов'язані компоненти, які забезпечують ефективну взаємодію з соціальним середовищем (рис. 1.5).



Рис. 1. 5. Структура соціальної компетентності старшокласників.

Джерело: систематизація автора

До основних структурних компонентів належать:

1. Когнітивний компонент (відображає рівень знань про соціальні норми, правила спілкування, етичні засади взаємодії, а також розуміння соціальних ролей і ситуацій).
2. Емоційно-ціннісний компонент (охоплює систему ставлень до інших людей, рівень емпатії, здатність до емоційного реагування, толерантність, повагу до соціального різноманіття).
3. Комунікативний компонент (передбачає сформованість навичок ефективного спілкування, ведення діалогу, уміння слухати, аргументувати власну позицію, конструктивно вирішувати конфлікти).
4. Поведінково-діяльнісний компонент (характеризується здатністю реалізовувати соціально прийнятні форми поведінки в різних життєвих ситуаціях, брати участь у спільній діяльності, виявляти ініціативу та відповідальність).

Слід підкреслити, що необхідний рівень сформованості соціальної компетентності старшокласників в умовах закладу освіти досягається через розвиток взаємопов'язаних структурних компонентів, зокрема, системи соціально-рольових знань і уявлень про соціальні норми та відносини (когнітивний компонент); сформованості соціально-рольових умінь і навичок конструктивної взаємодії (поведінково-діяльнісний компонент); набуття досвіду продуктивної, зокрема творчої, соціально-рольової діяльності та ефективної комунікації (комунікативний компонент); становлення особистісно-ціннісного ставлення до саморозвитку й удосконалення власних соціально-рольових якостей (емоційно-ціннісний компонент).

Виходячи з розуміння соціальної компетентності як інтегративного особистісного утворення, що поєднує емоційно-ціннісний, когнітивний, комунікаційний і поведінково-діяльнісний компоненти та забезпечує здатність

особистості до адаптації, самореалізації й успішної соціалізації, визначено показники кожного компонента.

Розглянемо більш детально змістове наповнення визначених компонентів.

Зміст когнітивного компоненту. Когнітивний компонент соціальної компетентності старшокласників відображає систему соціальних знань, уявлень і понять, що забезпечують усвідомлене орієнтування особистості в соціальному середовищі та визначають інтелектуальну основу її соціальної поведінки (Турій, 2020).

Його змістове наповнення забезпечують сукупність знань та уявлень, провідними з яких є:

- знання соціальних норм, правил і морально-етичних принципів, що регулюють міжособистісну взаємодію;
- уявлення про соціальні ролі, статуси та відповідальність особистості в різних соціальних групах (родина, учнівський колектив, громада);
- розуміння механізмів соціальної взаємодії, співпраці та розв’язання конфліктів;
- знання про демократичні цінності, права людини, принципи громадянської участі;
- усвідомлення значення толерантності, поваги до різноманітності та соціальної справедливості;
- сформованість рефлексивних уявлень про власну соціальну позицію та поведінку.

Таким чином, когнітивний компонент забезпечує інтелектуальне підґрунтя соціальної компетентності, створюючи основу для розвитку відповідних умінь, ціннісних орієнтацій і практичного досвіду соціальної діяльності.

Зміст емоційно-ціннісного компоненту. Емоційно-ціннісний компонент соціальної компетентності старшокласників відображає систему особистісних цінностей, установок, емоційних реакцій і ставлень, що визначають спрямованість соціальної поведінки та внутрішню мотивацію до конструктивної взаємодії.

Його змістове наповнення забезпечує:

- сформованість гуманістичних і демократичних цінностей;
- позитивне ставлення до соціальної взаємодії, співпраці та партнерства;
- розвиток емпатії, здатності до співпереживання й емоційного розуміння інших;
- толерантність до культурної, соціальної та індивідуальної різноманітності;
- усвідомлення особистої відповідальності за власні вчинки й соціальні рішення;
- мотивація до саморозвитку та вдосконалення власних соціально-рольових якостей;
- сформованість внутрішньої потреби дотримуватися соціальних норм і морально-етичних принципів.

Отже емоційно-ціннісний компонент забезпечує внутрішню регуляцію соціальної поведінки старшокласників, визначає їхню готовність до відповідальної

взаємодії та сприяє становленню зрілої соціальної позиції особистості (Турій, 2020; Федоруц, 2021).

Зміст комунікативного компоненту. Комунікативний компонент соціальної компетентності досліджуваної категорії учнів відображає сформованість умінь і навичок ефективної міжособистісної взаємодії, що забезпечують продуктивне спілкування, співпрацю та конструктивне розв'язання соціальних ситуацій.

До змістового наповнення комунікативного компоненту ми віднесемо:

- здатність чітко й аргументовано висловлювати власну думку в усній та письмовій формах;
- уміння активно слухати, розуміти позицію співрозмовника та вести діалог;
- навички роботи в групі, виконання різних соціальних ролей у командній діяльності;
- володіння вербальними й невербальними засобами комунікації;
- здатність до конструктивного розв'язання конфліктів шляхом переговорів і компромісу;
- уміння дотримуватися етики спілкування та норм соціальної взаємодії;
- готовність до міжкультурної комунікації та взаємодії в умовах соціального різноманіття.

Відповідно комунікативний компонент забезпечує практичну реалізацію соціальних знань і ціннісних орієнтацій у процесі безпосередньої взаємодії, виступаючи важливим чинником успішної соціалізації та громадянської активності старшокласників.

Зміст поведінково-діяльнісного компоненту. Поведінково-діяльнісний компонент соціальної компетентності учнів старшої школи відображає практичну реалізацію соціальних знань, ціннісних орієнтацій і комунікативних умінь у конкретних видах діяльності та реальних ситуаціях соціальної взаємодії. Він характеризує здатність особистості діяти відповідально, самостійно та конструктивно в межах різних соціальних ролей.

Його змістового наповнення забезпечують уміння, здатності й готовність використовувати означені якості на практиці:

- уміння застосовувати соціальні знання в практичних ситуаціях міжособистісної та групової взаємодії;
- здатність до виконання різних соціальних ролей у колективі (лідера, виконавця, посередника тощо);
- готовність брати участь у спільній діяльності, проєктній роботі, громадських ініціативах;
- навички прийняття відповідальних рішень і прогнозування їхніх наслідків;
- здатність до саморегуляції поведінки відповідно до соціальних норм і вимог;
- уміння конструктивно діяти в конфліктних ситуаціях;
- прояв соціальної активності та ініціативності.

Отже, поведінково-діяльнісний компонент – це набуття навичок рольової поведінки, орієнтованої на той чи інший соціальний статус, отримання навичок та досвіду ефективної соціальної взаємодії (володіння засобами вербальної та невербальної комунікації, механізмами взаєморозуміння у процесі спілкування),

отримання навичок та досвіду рольової поведінки, орієнтованої на ту чи іншу професію (посаду) (Федоруц, 2021).

Зазначимо, що з аналізу результатів дослідження вільної діяльності дітей та старшокласників впливає їх значна диференціація. У структурі занять за інтересами читання, заняття спортом та перегляд телевізора очолюють список у всіх вікових категоріях. Щодо інших видів діяльності, виявлено більш-менш суттєві відмінності. Молодші учні характеризуються великою різноманітністю та мінливістю інтересів. Чим старшими стають учні, тим більше зменшуються їхні інтереси та вони стають більш постійними, більш індивідуально відмінними. Варто зазначити, що приблизно половина всіх респондентів не відвідує жодного відділення за інтересами. Так само несприятливою є ситуація із залученням учителів до управління відділеннями за інтересами в школах (особливо у 1 класі початкової школи). Багато вчителів звертають увагу на прояви небажаних інтересів учнів, багато з яких мають тенденцію до зростання. Серед учнів спостерігається значне представництво таких інтересів, особливо дітей ромів із соціально неблагополучних сімей. Це один із найважливіших факторів, що впливають на майбутню делінквентну поведінку цих дітей. Тому профілактика згаданих соціально небажаних інтересів повинна бути орієнтована на період, коли дитина вступає до школи, коли її особистість ще надає можливості для ефективного освітнього (або доосвітнього) впливу. Н. Крайчова виявила значну диференціацію в кількості та структурі естетично-мистецьких інтересів, а також індивідуальну задоволеність умовами та можливостями реалізації цієї групи інтересів у середніх школах. Учні старших класів найбільше цікавляться естетичними та мистецькими інтересами; учні розвивають найнижчу активність у цьому напрямку. До найбільш бажаних естетичних видів діяльності належать: читання, прослуховування музики, перегляд телебачення та танці. Більшість учнів висловлюють задоволення можливостями реалізації своїх естетичних та мистецьких інтересів у школі. Інтереси студентів університетів також суттєво диференційовані (особливо залежно від статі та схвалення навчання). За даними Л. За даними Габорової, інтереси студентів університетів чоловічої статі орієнтовані на сферу технологій, власну кар'єру, їжу, прибуток та особисту вигоду; студентки коледжу, навпаки, надають перевагу інтересу до літератури, мистецтва, ситуації та проблем інших людей. Учні початкової школи виявляють підвищений інтерес до природи, друзів та їжі; студенти гуманітарних наук переважно цікавляться літературою, природою та самоаналізом. Учні з технічним спрямуванням переважно характеризуються інтересом до природи, музики, друзів та пригод. Першу групу підзадач було виконано педагогічним експериментом, який реалізували пара жінок-дослідників Я. Драгова та В. Шутакова. Вони експериментально перевірили припущення, що ефективне формування та розвиток інтересу студентів університетів до педагогічної освіти в предметах педагогічного профілювання та власного самовдосконалення в педагогічній сфері можна зробити ефективнішим, застосовуючи модель розвитку комунікативних компетенцій студентів. Крім того, експеримент показав, що набуті навички у сфері вербального та невербального спілкування та емпатологічної підготовки ефективно використовуються студентами

не лише в процесі педагогічної підготовки до занять, а й у вільний час (при контакті з іншими людьми).

Результати, отримані під час вирішення окремих підзадач визначеного проекту, підтверджують наші основні припущення, що:

1. рівень інтересів та структура діяльності за інтересами визначається:
 - педагогічними факторами (клас та тип школи, обрані освітні рівні тощо),
 - факторами особистості (вік, стать),
 - соціологічними факторами (соціальне середовище),
2. систематичне стимулювання та розвиток окремих видів інтересів:
 - підвищується успішність учнів у класі,
 - підвищується соціальна успішність учнів у школі,
 - відбувається зміна соціальної атмосфери в класі.

З аналізу зібраного матеріалу випливають особливості та специфіка педагогічної роботи, спрямованої на розвиток та освітнє використання інтересів у різних типах та рівнях шкіл відповідно. позакласних соціально-освітніх закладах.

Проведений аналіз виявив певні позитивні факти в цій галузі освітньої роботи. Однак вона також звернула увагу на низку недоліків, які продовжують зберігатися в організації діяльності, що цікавить дітей та молодь. Зрештою, ми спробуємо узагальнити наші результати у вигляді кількох практичних рекомендацій щодо підвищення якості та подальшої ефективності процесу виховання, розвитку та освітнього використання цікавих занять для дітей та молоді.

У цьому контексті ми вважаємо за необхідне в майбутньому:

- покращувати існуючі умови (матеріальні, фінансові, кадрові та змістовні) в сім'ях, школах та поза школами та продумано створювати нові можливості для пробудження та спрямування позитивних інтересів найактивнішого характеру; ефективно використовувати створені інтереси у позитивному розвитку особистості дітей та молоді;
- диференціювати пропозицію багатогранних заходів залежно від інтересів, віку, статі, рівня та типу школи та місця проживання дітей та молоді;
- продумано та ефективно розширювати простір для взаємозв'язку шкільної та позакласної діяльності; створювати сприятливі умови для співпраці сім'ї, школи та позакласних закладів за інтересами у цій сфері;
- формувати в учнів адекватне усвідомлення вільного часу; вести дітей та молодь до відповідального ставлення до багатогранної пропозиції вільного часу: навчати їх розуміти вільний час як час «для себе», як життєву цінність;
- приділяти підвищену увагу дозвілєвій освіті; виховання дітей до вільного часу необхідно розпочинати рано — вже в сім'ї дітей потрібно навчати розуміти значення власних дій та бездіяльності у вільний час;
- вживати ефективних заходів для призупинення зростання соціально небажаних інтересів дітей та молоді; діяти чуйно, але твердо, долаючи соціально небажані інтереси;
- особливу увагу слід приділяти алкоголізму, курінню, прогулам, недисциплінованості та неповазі до духовних і матеріальних цінностей;

у більшій мірі, ніж це було досі, необхідно активізувати вчителів початкових та середніх шкіл у процесі пробудження, розвитку та виховного використання інтересів учнів;

вчителів необхідно стимулювати до ефективної співпраці у дослідженні питань підвищення ефективності розвитку інтересів учнів у школі та поза нею.

Узагальнена характеристика змістового наповнення структурних компонентів соціальної компетентності та показники їх сформованості представлено у табл. 1.4

Таблиця 1.4

**Змістове наповнення структурних компонентів
соціальної компетентності та показники їх сформованості**

№	Структурний компонент	Змістова характеристика	Показники сформованості
1	<i>Когнітивний</i>	Відображає рівень знань про соціальні норми, правила взаємодії, етичні засади спілкування, розуміння соціальних ролей і ситуацій	- знання соціальних норм, правил і моделей взаємодії; - розуміння принципів демократії, прав людини, соціальної відповідальності; - усвідомлення ролі особистості в суспільстві; - здатність аналізувати соціальні ситуації та прогнозувати наслідки власних дій
2	<i>Емоційно-ціннісний (аксіологічний)</i>	Охоплює систему ставлень до інших людей і суспільства, рівень емпатії, толерантність, сформованість ціннісних орієнтацій	- визнання цінності й унікальності кожної особистості; - толерантність, відкритість до соціальної взаємодії; — наявність смисложиттєвих орієнтацій; - позитивне ставлення до демократичних норм і соціальних інститутів; - готовність до співпраці та взаємопідтримки

3	<i>Комунікативний</i>	Передбачає сформованість навичок ефективного спілкування та взаємодії	- уміння конструктивно взаємодіяти з іншими; - здатність до діалогу, аргументованого висловлення позиції; - навички мирного розв'язання конфліктів; - готовність до командної роботи; - прояв просоціальної поведінки
4	<i>Поведінково-діяльнісний</i>	Характеризується здатністю реалізовувати соціально прийнятні моделі поведінки у різних життєвих ситуаціях	- дотримання соціальних норм і правил співжиття; - врахування інтересів групи та суспільства; - участь у громадських, волонтерських та соціальних ініціативах; - відповідальність за прийняті рішення та їх наслідки

Джерело: систематизовано автором за: Федорук, 2021; Liška, & Nazarov, 2022; Smékalová, & Palová, 2016.

Аналіз наукових досліджень (Окушко, 2011; Сойма & Товканець, 2020; Федорук, 2021; Федорченко & Нечерда, 2020; Liška, & Veteška, 2021; Liška, & Nazarov, 2022; Smékalová, & Palová, 2016; Svobodová, 2021; Valenta, 2007; Veteška, Svobodová, & Tureckiová, 2022) свідчить про недостатню цілеспрямованість і наукову обґрунтованість розвитку соціальної компетентності в сучасній шкільній освіті. Її формування часто має фрагментарний і ситуативний характер, а засвоєння соціальних знань і вмінь не інтегрується з особистісними характеристиками учнів, що визначають рівень їхньої соціальної зрілості. У результаті соціально-особистісні якості, знання та практичні вміння не набувають системного розвитку. Однією з причин такого стану є обмеженість освітнього середовища щодо моделювання контексту майбутнього соціального життя й діяльності учнів. Це зумовлює необхідність оновлення змісту навчання і виховання з орієнтацією на реальні та потенційні соціальні виклики. Натомість у дослідницькому контексті аналіз з урахуванням предмету дослідження потребує поглибленого вивчення організаційно – методичного забезпечення процесу формування соціальної компетентності учнів старшої школи в Чехії.

РОЗДІЛ II

ОРГАНІЗАЦІЙНО - МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В ЧЕХІЇ

2.1. Компетентнісний підхід у розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в чеській системі освіти

Аналіз результатів досліджень (Belz, & Siegrist, 2001, 2011; Gillernová, & Krejčová, 2012; Jurčová, 2000; Smékalová, & Palová, 2016; Ніколаєску, 2014; Федорук, 2021 та ін.) дає підстави для висновку про те, що розумінню об'єктивних та суб'єктивних факторів розвитку соціальної компетентності сприяє сукупність підходів, найбільш значимими з-поміж яких є компетентнісний, інтеріоризаційний, інтеракціоністський та інтеграційний. Саме вони дають можливість для розуміння характеристик механізму перетворення соціального на індивідуальне (рис. 2.1.)

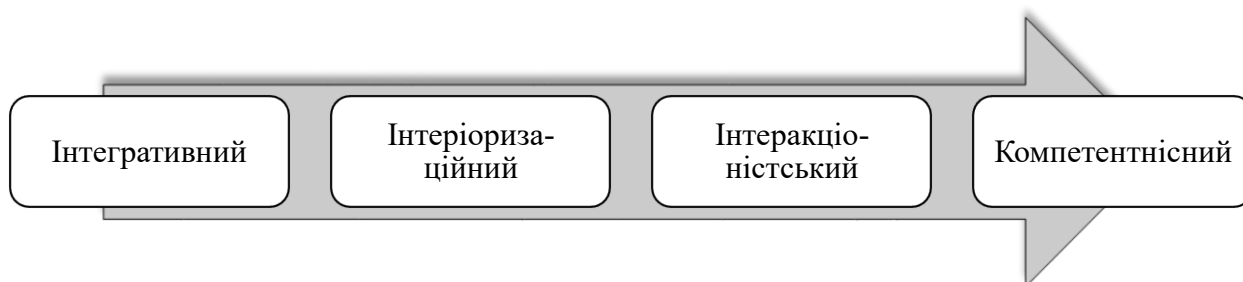


Рис. 2.1. Підходи до розуміння суб'єктивних та об'єктивних факторів розвитку соціальної компетентності особистості

Джерело: розроблено автором

Інтегративний підхід створює методологічні передумови для визначення й конструювання ефективних шляхів і засобів розвитку особистості дитини. Він постає як творчий, багатовимірний синтез різних наукових концепцій, що охоплюють різні аспекти людської активності – теоретичний, методологічний і емпіричний. Підхід дає змогу цілісно осмислити природу людини, розглядаючи її у широкому світоглядному контексті (Liška, 2020).

Ключовим положенням інтегративного підходу є розуміння соціального середовища та освітнього процесу як цілісної, взаємозалежної системи подій і взаємодій (Балл, Губенко, & Завгородня, 2012). У цьому контексті пізнавальна діяльність розглядається як основа будь-якої свідомої активності людини й охоплює процеси пошуку, сприйняття, запам'ятовування, переробки та практичної реалізації інформації в мисленні, уяві та діяльності.

Інтеріоризаційний підхід передбачає перетворення суспільних норм і моральних цінностей на внутрішні переконання особистості. Індивід має здійснювати свідомий вибір на користь загальнолюдських цінностей у різних життєвих ситуаціях, що можливе лише за умови їх внутрішнього прийняття. Через процес інтеріоризації людина формує цілі діяльності, добирає засоби їх досягнення та здійснює рефлексію власних дій. Інтеріоризація трактується як перехід зовнішніх соціальних впливів у внутрішній план свідомості, що відбувається у діяльності та спілкуванні (Бабенко, 2018).

Інтеріоризація у виховному процесі передбачає а) створення спеціально організованих педагогічних умов, у яких учень самостійно осмислює проблему й знаходить шляхи її розв'язання, у результаті чого соціальні норми поступово перетворюються на внутрішні переконання; опору на традиції та суспільні ідеали, завдяки яким особистість узгоджує власну поведінку з історично сформованими цінностями. Така внутрішня орієнтація забезпечує смислову регуляцію діяльності та сприяє соціальній консолідації.

Інтераціоналістський підхід у розвитку соціальної компетентності ґрунтується на ідеї нерозривного зв'язку індивіда й суспільства. Особистість постає як рефлексивний суб'єкт, який вибудовує поведінку відповідно до значень, що надає соціальним ситуаціям у процесі взаємодії; саме інтерпретація цих значень формує соціальний досвід і поведінкові стратегії.

У межах символічного інтераціоналізму (А. Сміт, Д. Юм, А. Фергюссон, Г. Блумер) співпраця, конфлікт, лідерство та самореалізація розглядаються як результати комунікативної взаємодії. Відтак соціальна компетентність учня визначається не лише знанням норм, а й умінням осмислювати соціальні ситуації, надавати їм конструктивного змісту та саморегулювати власну поведінку. За таких умов соціальна компетентність формується у процесі міжособистісної взаємодії в шкільному середовищі, де учень навчається розуміти позиції інших, співвідносити власні дії з очікуваннями групи та відповідально конструювати соціальну реальність. Інтераціоналістський підхід акцентує на ролі комунікації як ключового механізму розвитку соціально зрілої особистості (Kursch, Liška, Tureckiová, & Kříž, 2022).

Компетентнісний підхід у контексті розвитку соціальної компетентності орієнтує освітній процес на якісні зміни особистості, зокрема на формування її здатності до ефективної соціальної взаємодії, відповідального вибору та самореалізації в суспільстві. Розвиток розглядається не як накопичення знань, а як становлення суб'єктності учня його самовизначення, самоствердження та активної участі в соціокультурному середовищі.

Механізм розвитку соціальної компетентності полягає у ціннісно-смисловій співтрансформації суб'єктів освітнього процесу – педагога й учня – в єдиному просторі взаємодії. У такому середовищі відбувається узгодження соціальних норм і особистісних смислів, що сприяє внутрішньому прийняттю демократичних цінностей, розвитку відповідальності та готовності до співпраці. Ситуація виховання за компетентнісного підходу має діалогічний характер. Саме через діалог формується соціальна компетентність як інтегративна здатність учня діяти конструктивно й відповідально в різних соціальних ситуаціях (Kleindauer, Berkovich, Gelvin, Leimeister, Krcmar, & 2012).

У системі шкільної освіти Чехії компетентнісний підхід передбачає створення умов для формування особистості, здатної до отримання та реалізації здобутих знань у подальшому житті, а також активне застосування форм навчання, використання сучасних технологій. Підхід передбачає, що у процесі навчання учні набувають необхідних знань, вмінь і навичок, які дозволять їм діяти ефективно у ситуаціях професійного та особистого життя. Особливе значення приділяється вмінням, адже за допомогою них є можливим діяти в нових, а часом і складних та непередбачуваних

ситуаціях, для яких не можна заздалегідь виробити відповідних засобів (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha, 2001, с. 14 – 15 та інших).

Формування і розвиток як індивідуальних, так і суспільних потреб особистості, спрямування завдань освітньої системи на забезпечення згуртованості суспільства є метою освітньої політики Чеської Республіки. Як зазначають чеські дослідники Я. Ветешка, З. Свободова, М. Туречкова (Veteška, Svobodová, & Tureckiová, 2022.), І. Фрич та ін. (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+; Fryč & kol.), освітня система має одну з найважливіших інтегруючих сил в суспільстві, не лише передаючи спільні цінності та загальні традиції, але й забезпечуючи рівний доступ до освіти шляхом гармонізації соціального та культурного середовища з урахуванням стану здоров'я, етнічних чи специфічних регіональних особливостей на основі підтримки демократичного і толерантного ставлення до всіх членів європейської і міжнародної спільноти.

Освіта стосується не тільки знань і пізнання, тобто розвитку інтелектуальних здібностей, а й набуття соціальних та інших навичок, духовних, моральних і естетичних цінностей і бажаних стосунків з іншими людьми і суспільством в цілому, емоційного і вільного розвитку, здатності реалізувати себе в швидкозмінних соціальних умовах з метою бути конкурентоздатним на ринку праці (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha, 2001, с. 16).

Суттєва роль шкільної освіти у формуванні соціальної компетентності полягає у здатності учня вибудовувати стратегії взаємодії з іншими учнями у соціальній реальності, яка постійно і стрімко змінюється. Вона передбачає рівною мірою і освоєння варіантів взаємодії з оточуючими, способів досягнення цілей та розуміння суті події, що відбувається, передбачення наслідків своїх дій тощо (Gillernová, & Krejčová, 2012). Особливо важливий ментальний аспект – осмислення соціального середовища, усвідомлене вибудовування відносин із оточуючими людьми.

Одним із стратегічних завдань шкільної системи Чехії є забезпечення цілісної та збалансованої взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Сучасна європейська освітня парадигма, імплементована й у чеському контексті, орієнтується на формування трьох взаємопов'язаних результатів:

1) навчитися пізнавати, опанувати ефективні способи навчання, критичне мислення та здатність перетворювати інформацію на знання;

2) навчитися діяти й жити разом, розвивати комунікативні вміння, культуру співпраці та відповідальну взаємодію;

3) навчитися бути, формувати автономність, здатність до самостійного судження й морально виваженої поведінки.

Зазначені орієнтири безпосередньо пов'язані з розвитком соціальної компетентності, оскільки спрямовані на становлення суб'єктності учня, його готовності до конструктивної соціальної взаємодії та відповідальної участі в суспільному житті (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha, 2001, с. 14).

Зміст шкільної освіти в Чехії визначається Рамковими освітніми програмами, які забезпечують результати (продукти) освіти – те, що учень повинен знати та вміти демонструвати на певному рівні, що відповідає його припущенням. Предмет є не

метою освіти, а засобом для досягнення необхідних результатів. Рамкові освітні програми (РОП) утворюють загальнообов'язкову основу для створення шкільних освітніх програм шкіл усіх галузей освіти в дошкільній, початковій та середній освіті. Вони були запроваджені в освіту Чеської Республіки Законом № 561/2004 Зб. про дошкільну, початкову, середню, вищу професійну та іншу освіту (Zákonem č. 561/2004 Sb.). Додаток Б1

Особливості та стратегічне значення Рамкових освітніх програм у реалізації освітньої політики (РОП) Чеської Республіки полягають у наступному: (*Rámcové vzdělávací programy*):

- РОП визначають загальну освіту як основу всебічного розвитку особистості, підготовки до професійної діяльності та навчання впродовж життя, забезпечуючи здатність учнів адаптуватися до соціальних і технологічних змін;
- основним результатом освіти визначено формування ключових компетентностей і базових грамотностей як умов активної громадянської та професійної участі;
- освітній зміст передбачає опанування основ цифрової та економічної культури в межах загальної підготовки;
- зміст освіти має міжпредметний характер і спрямований на інтеграцію теоретичних знань із практичними вміннями;
- РОП визначають міжгалузеві теми ціннісного та громадянського спрямування, що реалізуються як у навчальному процесі, так і в позаурочній діяльності (Додаток Б 2).

Соціальна компетентність є метою будь-якої виховної програми та основою соціалізації. Широкі соціальні відносини і зв'язки у світі, складні соціальні дії, засвоєні особистістю під час дорослішання, соціальні процеси і явища, які впливають на соціальний досвід школяра, вимагають, щоб процес формування цього виду компетентності враховував специфіку умов життя сучасної людини.

Як і будь-яка інша компетентність, соціальна компетентність базується і ґрунтується на досвіді та діяльності самих школярів. Набуття компетентностей залежить від активності самих школярів. Тоді як формування компетентності пов'язане з педагогічними новаціями змісту, форми та технології виховання.

Особливістю розвитку шкільної освітньої системи в Чехії, як стверджують І. Гілернова та Л. Крайчова, є *врахування можливостей розвитку соціальних навичок та компетентностей соціального характеру на основі конкретних освітніх цілей і завдань в контексті навчальних програм*. Школа, освіта, виховання, освіта і соціалізація – це поняття, взаємопов'язані між собою (Gillernová, & Krejčová, 2012, с. 9 – 10). Соціальні й професійні компетентності та комунікативна компетентність тісно пов'язані з освітнім завданням школи у сфері розвитку особистості. В освітніх програмах передбачається врахування конкретних умов розвитку соціальних компетентностей, зокрема соціальних, а також визначення перспектив розвитку освітнього середовища. Це відкриває простір для подальшого розвитку автономії шкіл, для застосування їх потенціалу, для ширшого розвитку творчих здібностей педагогів, для більшої гнучкості освітньої системи та ефективності навчання.

На основі аналізу праць чеських вчених (Vybíral, 2009; Devito, 2001; Gillernová, & Krejčová, 2012; Jedlička, 2011 та ін.) нами визначено, що однією з найважливіших особливостей розвитку соціальної компетентності учнів у шкільній освіті Чехії є *активізація комунікації та встановлення позитивних міжособистісних стосунків*. Так, З. Вибірал на основі вивчення міжособистісних відносин та психології комунікації, стверджує, що під терміном спілкування можна розуміти «потік інформації з однієї точки (від джерела) до іншої точки (до одержувача)» або як «передача чи створення знань», оскільки спілкування і є зв'язок, обмін думками, спільна діяльність. Окрім цього він пропонує широке визначення спілкування як «об'єднання людей, спільну їх участь у діяльності та встановлення взаємного контакту» (Vybíral, 2009, с. 72). Отже, це не просто потік інформації, це є вербальний і невербальний обмін між учасниками комунікаційної дії.

Європейські дослідники соціального простору (Devito, 2001; Jirásek, 2019) розуміють комунікаційний обмін і як спілкування, і як обмін інформацією, що виражає внутрішнє переживання змісту повідомлення, спрямування повідомлення на активізацію емоційного стану. Спілкування означає не тільки прийняття мовлення, яке супроводжує поведінку людини, а і вплив цього спілкування на тактику і стратегію її поведінки (Vybíral, 2009, с. 25 – 27). З. Вибірал трактує спілкування як соціальний процес і соціальний інститут. Зокрема, усю освіту, а отже й школу ми можемо розглядати в соціальному контексті як спілкування (Vybíral, 2009, с. 38). Тотожну точку зору можна знайти також у І. Гілернової і Л. Крейчової, в характеристиці спілкування як передумови для розвитку соціальних навичок учня в шкільному середовищі (Gillernová, & Krejčová, 2012). Вони розглядають розвиток соціальних навичок на трьох рівнях (Рис. 2.2).



Рис.2.2. Рівні соціальних навичок (за концепцією І. Гілернової і Л. Крейчової).

Джерело: Gillernová, & Krejčová, 2012.

За І. Гілерновою і Л. Крейчовою, загальними передумовами для розвитку соціальних навичок на різних рівнях є:

– *на першому рівні* – природне і соціальне середовище. Шкільне середовище можна розділити на два виміри, де сфера знань включає інформацію, розвиток мислення та стратегії оволодіння предметом. У природньому і соціальному середовищі розвиваються якості особистості, індивідуальний досвід, здійснюється

адаптація до середовища, створюється соціальний потенціал для розвитку соціальних навичок.

– *На другому рівні* – спілкування та взаємодія з навколишнім середовищем. Через спілкування та соціальну взаємодію учень встановлює соціальні контакти, які є основою міжособистісних взаємовідносин. Спілкування в цій концепції є надбудовою всіх соціальних навичок. Спілкування в шкільному середовищі у цілому можна охарактеризувати як об'єктивну реальність, особливо це стосується шкіл, коли учні та вчителі мають постійні формальні і неформальні ділові й приватні стосунки (Gillernová, & Krejčová, 2012, с. 113 – 114) - будь-яке спілкування має змістовний і поведінковий аспекти. Кожне повідомлення не тільки забезпечує інформацію, але водночас спонукає до подальшої дії всіх учасників; комунікаційні обміни, які є симетричні або взаємодоповнюючі, це обмін спілкуванням на основі рівності чи залежності (Gillernová, & Krejčová, 2012, с. 16 – 17); регулювання комунікаційним обміном на рівні дії-реакції (Gillernová, & Krejčová, 2012, с. 115). Зміна будь-якого елемента процесу викликає зміни в інших. Наприклад, якщо група учнів здійснює комунікацію на перерві, а вчитель заходить до класу, то змінюється, як правило, тема розмови або спосіб її вирішення (Devito, 2001, с. 19]. Також під час уроку, наприклад, учитель передає інформацію, на яку учні реагують, роблять нотатки або ставлять запитання. Те, як відбуватиметься спілкування, залежить від способу подання повідомлення та очікування реакції. Таким чином, на будь-якому занятті з предмету відбувається комунікаційна дія (наприклад, активне слухання, обговорення, співпереживання, вирішення конфліктів).

– *На третьому рівні* – це міжособистісні відносини як міжособистісні стосунки, які в школі є багатогранними. Міжособистісні відносини у школі зазвичай розглядаються як певний «трикутник»: вчителі – учні – батьки учнів. Міжособистісні відносини в школі істотно впливають на формування соціальної компетентності учня. Вони мають не менш важливе значення, ніж безпосередня навчальна діяльність. Спілкування з вчителями та однокласниками допомагає набутти соціального досвіду, акумулювати особистісний «потенціал» учня.

Ефективність розвитку соціальної компетентності значною мірою залежить від якості міжособистісних взаємин у школі. Чим глибше вчитель розуміє динаміку взаємодії та характер стосунків у класі, тим результативніше він може впливати на формування комунікативних умінь, відповідальності та культури співпраці учнів.

Стосунки «вчитель – учень» мають асиметричний характер, оскільки пов'язані з навчальною програмою та передачею знань, однак вони залишаються взаємодією з двостороннім впливом. Водночас взаємини між учнями є симетричними й автономними, що створює простір для набуття досвіду співпраці, лідерства та вирішення конфліктів.

Система взаємин між учнями, педагогами та іншими працівниками закладу безпосередньо впливає на освітній процес і виступає ключовою умовою формування соціальної компетентності (Gillernová, & Krejčová, 2012, с. 117).

Важливою передумовою розвитку соціальної компетентності є сформованість моральних орієнтацій особистості. Соціальна компетентність не тотожна особистісному розвитку, проте виступає механізмом регуляції соціальної поведінки в складному й багатофакторному середовищі та водночас є вагомим чинником становлення зрілої особистості.

У європейській шкільній практиці її розвиток передбачає моделювання соціально значущих ситуацій у змісті освіти та організації навчального процесу. Це забезпечується через інтеграцію конкретних освітніх цілей у навчальні програми, розвиток соціальних навичок і створення умов для активної комунікації та позитивної міжособистісної взаємодії.

Нами з'ясовано, що у європейській шкільній системі розвиток соціальної компетентності спрямований на формування у індивіда соціальної поведінки відповідно до прийнятих у суспільстві норм та обумовлюється трьома основними рівнями соціальних вимог: *загальнолюдські соціальні цінності; соціокультурні норми та цінності, що діють на національному рівні; соціальні норми та вимоги конкретного соціального середовища (регіональний та місцевий рівні).*

Зміст розвитку соціальних компетенцій в європейському освітньому середовищі багато в чому обумовлюється реальною ситуацією соціального розвитку. Так, наприклад, у школах Великобританії один з основних навчальних предметів – PSHE – спрямований на освоєння школярами соціальної компетенції, в різні роки в залежності від поточних соціальних очікувань розшифровувався по-різному: PSE (Personal and Social Education) – особистісна та соціальна освіта; PSHE – особистість, соціум, здоров'я та освіта; PSHE – особистість, соціум, здоров'я, емоції; PSHEE (Personal Social Health Economic Education) – особистість, соціум, здоров'я, економіка та освіта (PSHE education, 2019).

Соціальна компетентність як педагогічне поняття включає такі основні змістові аспекти (Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Key competences):

1. Когнітивний – необхідний рівень розвитку мислення, поінформованість, здатність аналізувати інформацію.
2. Комунікативний – ефективна взаємодія, здатність виразити себе та прийняти іншого.
3. Емоційний – здатність до керування власними емоціями.

Корекція змісту конкретного навчального курсу щодо розвитку соціальних компетентностей пов'язана з конкретними соціальними завданнями сучасного суспільства і відображає здатність освітнього процесу гнучко реагувати на нові вимоги, що виникають. Освітній процес найкращим чином відображає існуючі уявлення про актуальний зміст соціальних компетенцій. В останнє десятиліття особливо активно у всьому світі переглядаються типові навчальні програми з метою адекватної відповіді на сучасні виклики.

Наприклад, американські дослідники порушують проблему трансформації змісту освіти в умовах глобальних соціальних і технологічних змін. Автори наголошують, що поєднання цифрових технологій із процесами соціальної та

культурної адаптації істотно змінює уявлення про знання, його природу та способи здобуття, формуючи нові освітні реалії. Освіта більше не може обмежуватися передаванням інформації, натомість має готувати особистість до життя в динамічному, невизначеному середовищі (Curriculum 21: Essential Education for a Changing World).

У цьому контексті посилюється значення соціальних компетентностей, зміст яких визначається сучасними викликами. Серед ключових чинників їх актуалізації можна виокремити: подолання соціального інфантилізму; зростання ролі соціальної складової економічного розвитку; розширення соціальної сфери як простору самореалізації; поширення ризиків для психічного та фізичного здоров'я (адиктивна поведінка, розлади харчування, емоційна нестабільність); а також посилення ціннісного й культурного плюралізму.

Усі ці тенденції зумовлюють необхідність переорієнтації освітніх програм на розвиток соціально зрілої, відповідальної та адаптивної особистості (Heidi Hayes Jacobs, 2010, Curriculum 21).

У «Національній програмі розвитку освіти в Чеській Республіці» актуалізується проблема розвитку соціальних компетентностей, цілі якої визначаються як індивідуальними, так і суспільними потребами. «Освіта стосується не лише розвитку інтелектуальних здібностей, але й набуття соціальних та інших навичок, духовних, моральних та естетичних цінностей і бажаних стосунків з іншими людьми та суспільством загалом, емоційного та вольового розвитку, і, нарешті, але не в останню чергу, здатності застосовувати знання, уміння та навички в мінливих умовах на ринку праці» (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001, 98 s., c. 14).

У чеській шкільній системі розвиток соціальної компетентності учнів здійснюється в контексті навчальної та виховної діяльності на основі вивчення предметів освітніх галузей.

Розглянемо особливості врахування змісту освітніх галузей у розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи Чехії.

Освітня галузь «Людина та суспільство» забезпечує учня знаннями та навичками, необхідними для його активної участі в житті європейського суспільства. Метою є формування позитивних громадянських ставлень, розвитку усвідомлення приналежності до європейського цивілізаційного соціуму, підтримки прийняття цінностей, на яких побудована сучасна демократична Європа. Завдання освітньої галузі «Людина і суспільство» полягає у розвитку навичок, важливих для активного використання знань про суспільство та міжособистісні стосунки в громадянському житті. Учні вчать розпізнавати та формулювати соціальні проблеми, визначати та обробляти інформацію, необхідну для їх вирішення, знаходити рішення та робити висновки, розмірковувати над ними та застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях (MŠMT, 2024.)

Мета освітньої галузі «Громадянська освіта» – формування якостей особистості, пов'язаних з орієнтацією учнів у соціальній реальності та їх інтеграцією в різні соціальні стосунки і зв'язки. Акцентується увага на застосуванні моральних принципів та правил соціального співіснування, вміння брати на себе

відповідальність за власні висловлювання, поведінку та дії, а також за їхні наслідки. У процесі вивчення освітньої галузі «Громадянська освіта» здійснюється розвиток громадянської та правової свідомості учнів, зміцнення почуття особистої та соціальної відповідальності й мотивації учнів до активної участі в житті демократичного суспільства (Valenta, 2006).

Концепція освітніх галузей у Чехії реалізується через систему обов'язкових очікуваних результатів, чітко пов'язаних із формуванням ключових компетентностей. Перелік результатів конкретизує зміст кожної галузі та відображає компетентнісний підхід. Так, у галузі «Громадянська освіта» (тематична сфера «Людина в суспільстві») передбачено вміння пояснювати значення державних символів, розрізняти патріотизм і націоналізм, обґрунтовувати неприйнятність вандалізму, демонструвати важливість солідарності та співпраці, аргументувати необхідність толерантності й поваги до культурного різноманіття, а також оцінювати переваги спільної діяльності в сім'ї, школі та громаді. Загалом чеська шкільна освіта орієнтується на компетентнісний підхід, що передбачає формування особистості, здатної застосовувати набуті знання в реальному житті, із використанням активних форм навчання та сучасних технологій. Сьогодні у системі шкільної європейської освіти компетентнісний підхід передбачає, що у процесі навчання учні набувають необхідні знання, вміння і навички, які дозволять їм діяти ефективно у ситуаціях професійного та особистісного життя (Tarozzi, & Inguaggiato, 2016; Smékal, 1995).

Рекомендації Парламенту та Ради Європи описують поняття «соціальні компетенції» як особисті, міжособистісні та міжкультурні компетенції, що охоплюють усі форми поведінки, які дозволяють індивідам бути ефективними. До навчальних програм, в рамках яких здійснюється розвиток соціальних компетенцій, включаються різні актуальні проблеми (Janošova, Kollerová, Záborská, Kressa, & Dědova, 2016; MŠMT, 2024).

Формування соціальної компетентності учнів у Чехії здійснюється у тісній взаємодії сучасних соціальних інституцій: освіта, соціальне служіння (організація добровільної та благодійної діяльності), просвітництво, ЗМІ, інформаційний мережевий простір тощо. Багато аспектів, що належать до соціальної компетентності, мають виражене ідеологічне значення і регулюються на державному рівні як питання національного інтересу.

До найбільш актуальних питань можна віднести такі:

1. Усвідомлення громадянськості та навички, необхідні для соціальної активності.
2. Комунікації у сфері міжетнічних, інтеркультурних відносин.
3. Подолання поведінкових стереотипів, які провокують агресію, ненависть, нетерпимість.
4. Компетенції, пов'язані зі здоровим та безпечним способом життя тощо (Gillernová, 2012; Valenta, 2006; Vzdělávací modul: Občanské a sociální kompetence s metodikou, 2019).

Для нашого дослідження принциповим є положення про те, що соціальні компетентності формуються у взаємозв'язку трьох компонентів: мотивації, навчання та практики. Такий підхід дозволяє розглядати процес їх розвитку як поетапну й

цілісну систему. З метою конкретизації цього процесу доцільно звернутися до моделі, що включає такі основні елементи (рис. 2.3).

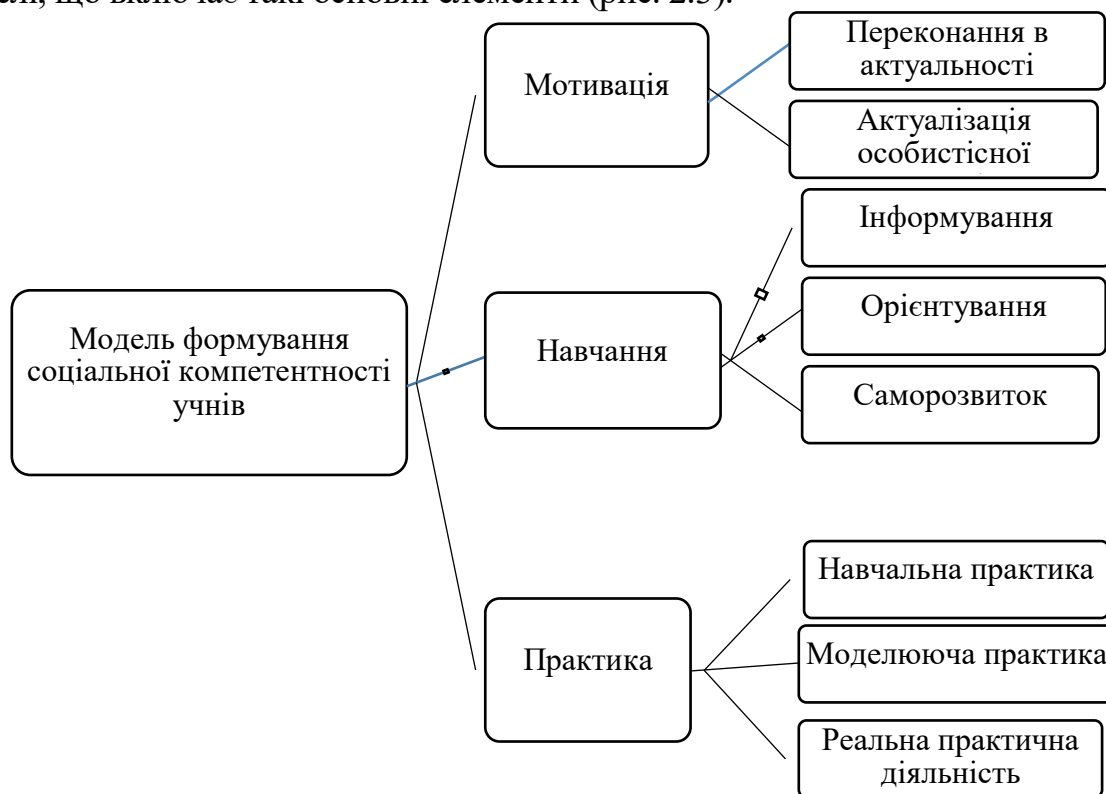


Рис. 2.3. Модель формування соціальної компетентності учнів у шкільній системі.

Джерело: систематизовано на основі: Gillernová, 2012; Valenta, 2006.

Уточнимо характерологічні особливості компонентів моделі формування соціальної компетентності учнів:

Переконавання в актуальності. Основні механізми формування переконання в актуальності конкретних соціальних компетенцій – це державна освітня політика та соціальна реклама (як формальна, так і не формальна, наприклад, така, що поширюється в соціальних мережах). Так, ролики з описом жахливих наслідків прийняття наркотичних речовин входять у плейлисти багатьох молодих людей, які мають сторінки в популярних соціальних мережах. Проте переконаність у актуальності ще не є особистісною установкою, а служить лише деякою сприятливою препозицією (Vasyliuk, 2021).

Актуалізація особистісної потреби. Для того щоб переконаність в актуальності стала реальною мотивацією для діяльності, необхідна актуалізація особистісної потреби. Іноді подібної актуалізації можна досягти на загальному тлі переконаності в актуальності, але частіше потребується індивідуальна робота.

Інформування. Інформування передбачає повідомлення певного континууму інформації, достатнього для опису та розуміння того чи іншого явища, пов'язаного з формуванням соціальних компетенцій.

Просвітництво. На відміну від інформування просвітництво передбачає емоційно-особистісне ставлення до отриманої інформації та усвідомлення способів її застосування. Також обізнаність включає здатність до аналітичної роботи з

отриманою інформацією. На жаль, досить часто процес формування соціальних компетенцій зводиться всього до двох пунктів – інформування та обізнаності. Наприклад, після проведення лекції про здоровий спосіб життя робиться висновок, що слухачі володіли необхідними компетенціями. Насправді слухачі залишилися проінформовані, у кращому разі обізнані про конкретну проблему, що саме по собі не свідчить про готовність і здатність використовувати необхідні компетенції в особистому житті.

Освітнє орієнтування. Найважливіша сучасна педагогічна функція – це освітнє орієнтування. Життя сучасної людини максимально насичене потенційними можливостями для розвитку та освіти – електронні ресурси, величезна номенклатура з будь-якого соціального питання, що розвивають можливості, наприклад, міського середовища тощо.

Саморозвиток Найважливішим завданням щодо формування соціальної компетентності є допомога учню у складанні програми саморозвитку, його подальше консультування та за потреби наставництво.

Навчальна практика, практична орієнтованість освітнього процесу. Для соціальної компетентності цінністю є можливість застосування набутих навичок на практиці – послідовно від навчальної до реальної соціальної діяльності. У багатьох країнах став поширеним новий метод навчання, який отримав назву service-learning або навчання за допомогою соціального служіння. Подібна навчальна практика вирішує відразу два завдання, по-перше, у учнів формуються моральні цінності громадянського служіння, а по-друге, у реальній практичній діяльності закріплюються отримані теоретичні знання.

Традиційна навчальна програма, що складається з трьох розділів: знати, вміти, виконувати, наприклад, середньої школи в Чехії, доповнюється четвертим розділом – практичне застосування. Педагог у цьому розділі вказує, яким чином отримані знання учень може застосувати на практиці, і, що важливо, ця практика повинна мати суспільну, соціальну цінність.

Моделююча практика або формування досвіду власної практичної діяльності. Ця практика на відміну від навчальної передбачає велику свободу і самостійність учня і більшу наближеність до реальної соціальної діяльності. При цьому моделююча практика передбачає участь експертів і наставників, здатних коригувати застосування отриманих учнем соціальних навичок (Безрук, 2022).

Реальна соціальна діяльність – це самостійне, незалежне застосування учнем соціальних компетенцій у реальному повсякденному житті.

На основі аналізу результатів наукових досліджень (Борбич, 2013; Gillernová, & Krejčová, 2012; Федорук, 2021 та ін.) ми спроектували чотириаспектний алгоритм розвитку соціальної компетентності (рис. 2.4).

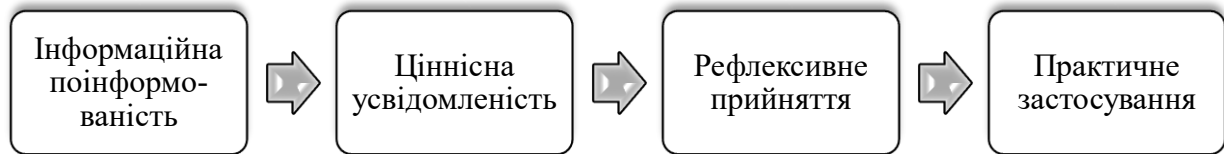


Рис. 2.4. Алгоритм розвитку соціальної компетентності

Джерело: спроектовано автором на основі Gillernová, & Krejčová, 2012; Федоруц, 2021.

1. Інформаційна поінформованість – отримання інформації, актуальної для засвоєння компетенції.
2. Ціннісна усвідомленість – компетенції, особливо соціальні, гуманітарні, не можуть бути розглянуті поза своїм ціннісним контекстом і вимагають усвідомлення базових аксіологічних принципів.
3. Рефлексивне прийняття – це найважливіший елемент освоєння компетентності, розуміння компетенції як особистісно-актуальної, затребуваної, що задовільняє сутнісні особистісні потреби та включеної до Я-концепції.
4. Практичне застосування – компетенція не може вважатися сформованою, якщо вона не застосовується на практиці.

У чеській шкільній системі розвиток соціальних компетентностей учнів відбувається в рамках формальної, неформальної освіти та на рівні громадських організацій. Формування лише одного із зазначених елементів або навіть кількох, але без їх повноти, не може гарантувати успіх у розвитку соціальних компетентностей учнів (Prasko, Ociskova, Gečaitė-Stončienė, Krone, Abeltina, Burkauskas, Vaněk, Liska, Bite, Juškiene, & Slepecky, 2023; Sešit sociální práce; Procházka, 2012).

Виходячи з розуміння соціальної компетентності як інтегративного особистісного утворення, що поєднує взаємопов'язані когнітивні, емоційно-ціннісні та поведінкові компоненти й забезпечує здатність особистості до адаптації, самореалізації та успішної соціалізації в сучасному суспільстві, вважаємо результати її формування в учнів успішними за умови прояву таких характеристик:

- демократичність взаємин, здатність діяти в умовах соціальних трансформацій на засадах відкритості, толерантності, готовності до співпраці та позитивного ставлення до суспільних процесів;
- гуманістична спрямованість і духовність, визнання цінності й унікальності кожної людини, готовність до підтримки й альтруїзму, наявність смисложиттєвих орієнтацій, повага до культурних цінностей і національної ідентичності;
- соціальна відповідальність і просоціальна активність, дотримання соціальних норм, урахування інтересів спільноти, активна участь у громадському житті та відповідальність за власні рішення й дії.

Наявність в учнів даних якостей в сучасних умовах є необхідною умовою для ефективної інтеграції індивіда в соціально-культурне середовище та його повноцінної взаємодії з суспільством.

Оновлення змісту навчальних програм зумовлене трансформаціями сучасного суспільства та необхідністю відповідати його актуальним соціальним запитам (Бахтіярова, & Арістова, 2017). Освіта дедалі більше виступає механізмом оперативного реагування на нові виклики. Саме через зміст навчання відображається розуміння того, які соціальні компетентності є пріоритетними для підготовки молоді до життя в умовах динамічних змін. Провідні міжнародні організації, зокрема ОЕСР, визначають ключові тенденції розвитку освіти, які орієнтують на формування гнучких компетентностей, критичного мислення, соціальної відповідальності та здатності до навчання впродовж життя (ОЕСР, 2005, 2008, 2013; 2014; 2022; Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти, 2023). (Додаток Б3).

Визначимо основні *модуляційні компоненти* змістових аспектів у розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в чеській шкільній системі, що розглянуті нами у цьому підрозділі.

Змістові аспекти у розвитку соціальної компетентності	Підходи до формування змісту
	Зміст освітніх програм за освітніми галузями
	Рівні, та передумови формування змісту
	Особливості змістового наповнення
	Врахування освітніх та географічних траєкторій
	Алгоритм розвитку соціальної компетентності

Соціальна компетентність відіграє важливу роль в освітньому процесі. Вона забезпечує орієнтацію учня на моральні цінності. Навчання при цьому розглядається як складова особистісного розвитку, а питання морального виховання як центральний чинник забезпечення якості освіти (Kompetentní učitel 21. století, 2011).

Соціальна компетентність створює умови для ефективної соціальної практики, у межах якої учень застосовує набуті знання та вміння. Вона сприяє формуванню навичок навчання й розвитку продуктивного мислення, що підвищує результативність освітньої діяльності. Крім того, соціальні компетентності забезпечують здатність розв'язувати проблеми в емоційній, особистісній і комунікативній сферах, сприяючи цілісному особистісному зростанню.

2.2. Організаційно-педагогічні засади розвитку соціальної компетентності учнів у освітньому середовищі Чехії

У процесі аналізу особливостей розвитку учнів у чеській школі встановлено, що соціальна компетентність розглядається як здатність особистості вибудовувати власну поведінку з урахуванням очікувань та уявлень інших. Соціально компетентною вважається особистість, діяльність якої відповідає суспільним цінностям і спрямована на конструктивну взаємодію у розв'язанні актуальних для соціуму й самої людини проблем. Водночас її поведінка узгоджується із загальноприйнятими соціальними нормами.

Радою Європи визначено п'ять ключових компетентностей, дві з яких можна віднести до соціальних (ANNEX to the Proposal Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Key competences), зокрема:

а) політичні та соціальні компетентності – здатність приймати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти, брати участь у підтримці та покращенні демократичних інституцій;

б) міжкультурні компетентності – здатність контролювати прояв расизму та ксенофобії, розвитку толерантності, прийняття культурних особливостей та релігійних вподобань, повага до інших та здатність жити з людьми інших культур, мов, релігій.

1. Значення соціальних компетентностей особистості полягає в тому, що на їх основі забезпечується особистісна ефективна соціальна практика щодо розвитку отриманих навчальних навичок та знань; формуються навички навчання та ефективного мислення; здійснюється прийняття рішень емоційного та комунікативного характеру і зосередження на ефективному особистісному зростанні (Іванова, 2008).

У європейському освітньому просторі, зокрема в Чехії, проблема розвитку соціальних компетентностей є надзвичайно актуальною і розглядалася багатьма дослідниками (Gajdošová, 2008; Horská, 2004; Gillernová, & Krejčová, 2012; Smékalová, & Palová, 2016; Kanning, & Horenburg, 2014 та ін.).

Ми виходимо з положення, що регулюючим і стратегічно спрямовуючим чинником розвитку соціальних компетентностей в Чехії є нормативно-правове забезпечення освітнього процесу. Актуальним на початку XXI століття є документ «Основні напрями освітньої політики Чехії до 2030+» (Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.), в якому визначено стратегії розвитку чеської освіти:

1. *Перша стратегічна мета:* орієнтація освіти на набуття компетенцій, необхідних для активного громадянського, професійного та особистого життя. Мета відповідає широким соціальним змінам, наприклад, все більш важливим стають навички орієнтування на великий обсяг інформації, уміння працювати з нею та застосовувати її. Конкретними *цільми* у цій сфері є: підвищення рівня ключових компетенцій та грамотності здобувачів освіти та громадян; врахування важливості індивідуальних компетентностей та навичок грамотності; надання права вибору щодо розвитку відповідних компетентностей, узгодження вимог до змісту освіти, методів контролю та можливостей покращення оцінки досягнутих компетенцій,

зміни способу та структури освітньої пропозиції з метою забезпечення максимального розвитку особистості.

2. Друга стратегічна мета: скорочення нерівності у доступі до якісної освіти та забезпечення максимального розвитку потенціалу школярів та студентів. Чехія входить до країн ОЕСР з найбільшою освітньою нерівністю, яка проявляється у значній залежності освітніх результатів від соціального статусу батьків, значних відмінностей між результатами учнів різних початкових шкіл та різних регіонів. Це обмежує ефективність освіти, а також принцип рівних шансів на досягнення соціального успіху, який є запорукою соціальної згуртованості та гармонії (Průřezová témata. RVP, 2012).

3. Третя стратегічна мета: здобуття компетентностей, необхідних для активного громадянського, професійного та особистісного розвитку. Наголошується на так званих міждисциплінарних темах, які актуалізують підходи до перспектив пізнання, дозволяють сприймати їх всебічно і у зв'язку з іншими дисциплінами. Вони є способом формування ставлення до фундаментальних проблем сучасного світу та усвідомлення особистої відповідальності за якість життя особистості та всього суспільства».

На основі аналізу нормативно-правових документів та наукових джерел (Greger, 2015), які регламентують розвиток освітнього простору, нами визначено завдання чеської шкільної системи у розвитку соціальних компетентностей:

- 1) гарантування базових освітніх потреб для всіх;
- 2) забезпечення рівного доступу до освіти;
- 3) впровадження сучасних технологій у навчальний процес;
- 4) навчання роботи з цифровими технологіями та адаптація до сучасних тенденцій як умова успіху в сучасному суспільстві;
- 5) формування особистісних якостей (емпатії, світогляду, авторитету, волі, комунікативні та презентативні навички).

Шкільна освітня програма кожного закладу середньої освіти Чехії розробляється на основі Закону про освіту з урахуванням його місії та ресурсних можливостей. Загальна спрямованість освітньої діяльності старшої школи полягає:

- у розробленні та реалізації власної шкільної освітньої програми відповідно до національних вимог;
- визначенні очікуваних результатів навчання, орієнтованих на формування компетентностей, необхідних для подальшої професійної діяльності та навчання впродовж життя;
- узгодженні змісту навчальних предметів із освітніми галузями та забезпеченні міжпредметної інтеграції;
- упровадженні міждисциплінарних тем («Громадянин у демократичному суспільстві», «Людина та довкілля», «Людина та світ праці», «ІКТ»), що реалізуються як у навчальній, так і в позаурочній діяльності (детальніше у Додатку Б 4).

Перелік навчальних предметів у чеських школах може варіюватися залежно від профілю закладу. Зокрема, в освітніх програмах передбачено курс «Громадянська освіта», що спрямований на розвиток навичок соціальної взаємодії та комунікації.

Учні опановують уміння співпрацювати, досягати домовленостей і компромісів, аргументовано висловлювати власну позицію, поважати думки інших і конструктивно розв'язувати конфлікти. Особлива увага приділяється формуванню навичок ненасильницької та неконфронтаційної поведінки в різних соціальних ситуаціях (Horská, 2004).

В освітній програмі відображено ключові (сукупність освітніх вимог, що включає знання, навички, ставлення та цінності, важливі для особистісного розвитку людини, її активної участі в суспільстві та професійного застосування) та професійні (стосуються виконання трудової діяльності та виражають професійний профіль випускника галузі освіти та його компетентність для виконання професії) компетентності.

Зміст освіти розуміється в РОП як засіб досягнення необхідних компетентностей випускника та визначається у формі навчальних рамок. У РОП зміст освіти структуровано за предметами відповідно до освітніх галузей (наприклад, мовна, освіта, освіта в галузі ІКТ, освіта в галузі соціальних наук, економічна освіта, професійна освіта) та змістових галузей, на основі яких будуть розроблені конкретні предмети на рівні школи.

Компетентність випускника. Освіта в певній галузі, відповідно до цілей середньої професійної освіти, спрямована на забезпечення розвитку ключових та професійних компетенцій.

Розкриємо зміст освітніх програм, спрямованих на соціальну компетентність табл. 2.2.

Таблиця 2.1.

Спрямованість освітніх програм на формування соціальної компетентності

Інтегративна компетентність	Структурні компоненти	Освітня спрямованість
Соціальна компетентність	Навчальна компетенція	Формування здатності до ефективного навчання, самооцінювання результатів і планування подальшої освітньої траєкторії.
	Компетенція розв'язання проблем	Розвиток уміння самостійно приймати рішення та розв'язувати соціально значущі завдання.
	Комунікативна компетенція	Опанування усного й письмового мовлення, участі в дискусії, аргументованого представлення власної позиції.
	Особистісно-соціальна компетенція	Розвиток саморефлексії, відповідального ставлення до здоров'я, готовності до співпраці, командної роботи та конструктивної взаємодії.

	Громадянська та культурна компетенція	Засвоєння цінностей демократичного суспільства, принципів сталого розвитку та культурної ідентичності.
	Професійно-економічна компетенція	Підготовка до ефективної професійної самореалізації, працевлаштування та навчання впродовж життя.

Джерело: розроблено автором

Оновлення системи розроблення освітніх програм є одним із ключових напрямів реформування змісту освіти. Водночас не менш важливою складовою є трансформація самого навчального процесу, його модернізація з метою підвищення якості освіти та підготовки учнів до життя у XXI столітті. Концепція сучасних освітніх програм ґрунтується на визнанні того, що визначальними для Чехії у XXI столітті є освітні ідеї, спрямовані на всебічний розвиток особистості, формування її суб'єктності та готовності до активної участі в суспільному житті.

Освітні ідеї для Чехії XXI століття, які сприятимуть розвитку особистості: рефлексивна організація навчального процесу; змістовна насиченість освіти та орієнтація на високі цілі; використання активних і інтерактивних методів навчання; демократична концепція освіти; розвиток критичного мислення; чутливий (індивідуалізований) підхід до учня; формування внутрішньої мотивації; підтримка креативності та творчої ініціативи; забезпечення рівних можливостей для всіх здобувачів освіти; міжнародна відкритість та міжкультурний вимір освіти; контекстне (практико-орієнтоване) навчання; виховання соціальної відповідальності; співпраця закладу освіти з соціальним і природним середовищем; визнання різноманітності освітніх траєкторій; системний зворотний зв'язок у навчанні; поєднання теорії з практикою; організація практичного навчання; орієнтація на особистісний розвиток; цілісний освітній вимір навчання; збереження автентичності освітнього середовища.

Водночас заклади освіти співпрацюють з громадськими організаціями, фондами, закладами позашкільної освіти і у освітньому процесі впроваджуються Рамкові освітні програми, які пропонують ці організації та які доповнюють зміст шкільних освітніх програм додатковим змістом.

Мета впровадження таких програм: формування готовності до самореалізації дітей у системі соціальних відносин на основі розвитку соціальної компетентності та соціальної обдарованості.

У 2022 р. в Чехії почала діяти програма AAPT (Dosoudil, & Myšková, 2022), груповий тренінг для педагогів, яких навчають працювати з дітьми віком від 12 до 17 років з метою розвитку соціальної компетентності. Учасникам тренінгу пропонується курс, який складається з 30 годин, що забезпечує підготовку до роботи з дітьми. Заняття проводяться за трьома напрямками – *модуль*, спрямований на розвиток соціальних навичок; *модуль* щодо управління агресивним станом і *модуль* розвитку моральних міркувань, які є трьома основними компонентами, що можуть забезпечити соціально бажану поведінку.

Щотижня група учасників відпрацьовує один з трьох модулів.

1. *Навчання соціальним навичкам.* Здобувачі освіти, які беруть участь у програмі, тренують навички просоціальної поведінки, які допомагають зменшити агресивну поведінку (наприклад, уникати суперечок, реагувати на звинувачення, долати тиск однолітків, реагувати на невдачі). Однак вони також набувають базових навичок, таких як цінувати іншого, висловлювати незгоду, розуміти почуття інших, готуватися до складної розмови, допомагати іншим, виражати прихильність до інших тощо, яким можуть користуватися навіть учні, які не мають проблем у поведінці. На кожному занятті розглядаються питання, що стосуються однієї із соціальних навичок, які учні активно практикують у коротких рефлексивних сценах.

2. *Тренінг з управління агресією.* Це навчання, що забезпечує знання щодо керівництва гнівом, агресією, власним фізичним станом в умовах дискомфорту, емоційного регулювання емоції. Щотижня учні відпрацьовують один етап ланцюжка управління гнівом, а потім вчителі та учні відпрацьовують нові навички за допомогою різноманітних вправ, які моделюють ситуації, з якими зазвичай стикаються учні. Щоб максимально наблизити ситуації до життєвого досвіду учасникам пропонується придумати історії з власного життя, де їм довелося зіткнутися з емоційно складною ситуацією, що викликає гнів. Водночас це прості ситуації, які легко можна відтворити з хорошим результатом. За допомогою лекторів учасники тренуються та поступово відпрацьовують алгоритм управління гнівом.

3. *Розвиток моральних суджень.* Цей компонент програми дає здобувачам освіти можливість поглянути на світ з точки зору, відмінної від їх власної, таким чином навчаючись дивитися на світ більш справедливо та зріло. Учасники вирішують моральні дилеми, знайомляться з типовими рисами характеру, необхідними для моральних вчинків, і з психологічними пастками, які часто послаблюють прийняття моральних рішень. Моральне судження розвивається шляхом вирішення дилем і вислуховування думок однолітків, що модерується та підтримується вчителями.

Зазначимо, що керують групою підготовлені інструктори групи (педагоги, тренери). Наголошується на етичних аспектах роботи педагога з дітьми: роль викладача є важливою частиною всіх модулів. Лектор – це гід і модератор, а не вчитель чи лектор. Своїми діями він подає учням приклад соціальної поведінки. Він підтримує, цінує та мотивує учнів приймати бажану соціальну поведінку, ставлячись до них з повагою (Liška, 2016; Liška, & Veteška, 2021). Як правило, програму ведуть пари вчителів, і їх взаємна поведінка має бути позитивним прикладом для наслідування учнями. Програма для студентів базується на принципах ефективної первинної профілактики, особливо на взаємовпливі та тренуванні індивідуальних навичок.

Тренінг проходить за підтримки Міністерства освіти молоді та спорту Чеської Республіки і культури та реалізується в рамках регіонального проекту підтримки профілактики асоціальної поведінки у Празі.

Звернемо увагу на програму *«Модель навчання 21 століття: необхідна освіта для світу, що змінюється»* (Neumaier, 2013), яка представлена чеським дослідником О. Неймаром. У програмі актуалізовано питання про необхідні зміни в навчальних програмах у зв'язку з швидко змінними соціальними явищами у світі.

До основних факторів, що визначають зростання уваги до соціальних компетентностей та їх змісту, слід віднести:

- кризу соціального інфантилізму;
- соціалізацію економіки;
- соціальну сферу як арену самоактуалізації;
- спосіб життя з ризиками для здоров'я;
- ціннісний і культурний плюралізм.

У чеській освітній системі активно використовується зарубіжний досвід. Зокрема, розроблені програми у США, спрямованих на формування соціальних компетентностей – самопізнання, усвідомлення цінностей, саморозвитку, управління власним життям і планування професійного майбутнього. Програми застосовуються також в освітніх установах Австралії, Бразилії, Японії, Кореї, Мексики, Сінгапуру, Іспанії та Великобританії й охоплює розвиток комунікативних умінь, навичок співпраці, тайм-менеджменту, критичного мислення, ефективного навчання, підготовки до оцінювання, самовираження, збереження фізичного й психічного здоров'я, фінансової грамотності та управління кар'єрою (Systému identifikace kompetencí v mezinárodním srovnání analýza zahraničních studií a trendů na trhu práce; OECD: Skills Strategy. Skills To Shape A Better Future, 2019).)

Соціальні компетенції формуються, як і будь-які інші, у тріаді: мотивація, навчання, практика. Для конкретизації розуміння процесу формування соціальних компетенцій пропонуємо модель, що складається з таких основних елементів (Рис. 2.5).

Мотивація	Навчання	Практика
• Переконавання в актуальності • Актуалізація особистісної потреби	• Інформування • Орієнтування • Тренінг • Саморозвиток	• Навчальна практика, практична орієнтованість навчального процесу • Моделююча практика • Реальна діяльність • Актуалізація особистісної потреби

Рис. 2.5. Модель розвитку соціальних компетентностей

Джерело: систематизовано автором на основі: Systému identifikace kompetencí v mezinárodním srovnání analýza zahraničních studií a trendů na trhu práce.

Соціально орієнтована освіта в європейських країнах передбачає реалізацію психологічних і соціальних тренінгів для осіб, які вчинили правопорушення або належать до груп соціального ризику. Такі програми можуть застосовуватися як форма судового впливу та спрямовані на формування навичок саморегуляції, контролю агресивної поведінки, запобігання насильству чи залежностям.

Результативність участі в тренінгах враховується під час ухвалення подальших рішень щодо соціальної реінтеграції особи.

Соціальна освіта відіграє важливу роль і в підтримці людей, які перебувають у складних життєвих обставинах, сприяючи розширенню їхнього соціального й культурного капіталу та більш успішній інтеграції в суспільство. У сфері охорони здоров'я реалізуються програми з розвитку соціальної компетентності та формування навичок здорового способу життя. Для осіб із порушеннями психічного здоров'я впроваджуються когнітивні тренінги, що підвищують ефективність мисленнєвої діяльності й посилюють результативність психотерапевтичної підтримки.

Прикладом є семінар-тренінг «Крила компетентності», що співфінансується урядом Чеської Республіки та Європейським Союзом у межах Оперативної програми «Прага – полюс зростання Чеської Республіки» і спрямований на розвиток демократичної культури в освітньому середовищі (Schola cultura – rozvoj kompetencí pro demokratickou kulturu ve škole, 2020).

Мета семінару-тренінгу: надання методичної допомоги для розвитку демократичної культури у шкільному середовищі, поширення досвіду та прогресивних ідей щодо методів активації, які розвивають ключові компетенції учнів та зміцнюють позитивний клімат у класі; практичне застосування ігрових технологій та інших інноваційних методів педагогічної діяльності; розвиток навичок педагогічної комунікації.

Зміст семінарів у рамках курсу складають наступні теми:

1. Зліт метелика. *Вступ, методи активації навчання, картування школи.*
2. Політ метелика у світі. *Модель компетентності демократичної культури, використання сучасних технологій.*
3. Блимаючі крила метелика у школі та класі. *Ідеальна школа, мотивація, оцінка, гра, наприклад, на уроці.*
4. Метелик не помиляється. *Відповідні комунікативні, педагогічні навички, засоби масової інформації та соціальні мережі, критичний підхід до інформації.*
5. Метелик порхає по воді місцевого ставка. *Активна громадянська позиція, громадське навчання, відповідальність.*
6. Емоції метелика. *Невербальне спілкування (не тільки) у школі, підбиття підсумків виконаної роботи.*
7. Метелик сидить на розкритій долоні. *Ділимося своїми здобутками, прагненнями, семінар-діалог з обговорення життєвих ситуацій.* (Schola cultura – rozvoj kompetencí pro demokratickou kulturu ve škole, 2020).

З акцентом на безперервність рамкових освітніх програм шкіл, за якими навчаються учні, розроблені інтерактивні програми «Тепер я знаю, чого хочу» та «Тепер я знаю, що мені потрібно», які можуть бути включені до регулярної діяльності освітніх груп у формі клубних занять. Іншим варіантом є разові заходи, до яких можна включити окремі теми.

Включення програми до діяльності центрів дозвілля та відділів за інтересами, центрів дозвілля як освітніх закладів, що здійснюють свою діяльність у вільний час учнів, створюють свою шкільну освітню програму переважно з точки зору їхнього

профілювання, яке визначається професійною кваліфікацією керівників відділів дозвілля, незалежно від того, чи є вона професійною, чи хобійною та регулюються нормативним документом «Декрет про освіту у сфері дозвілля» № 74/2005 Зб., згідно з яким діяльність центрів дозвілля призначена для дітей, учнів, студентів, викладачів або інших осіб, незалежно від місця їх постійного проживання чи інших умов (Vyhláška o vzdělávání v oblasti volného času, 2005).

Доцільним є інтегрування елементів інтерактивних програм в освітній процес закладів освіти у форматі періодичних занять (наприклад, двічі на місяць) у межах організації дозвілля або виховної роботи. Можливим є також інтенсивний формат реалізації таких програм під час навчальних зборів чи літніх таборів. Окрім того, перспективним напрямом є створення для старшокласників тематичних клубів за інтересами, діяльність яких ґрунтувалася б на впровадженні зазначених інтерактивних програм.

На основі аналізу результатів наукових досліджень (Svobodová, 2021; Jankula, 2016; 2021; Valenta, 2007 та інш.) виокремимо особливості упровадження таких програм у гімназіях і професійних школах Чехії. Підкреслимо, що будь-яка педагогічна діяльність передбачає щонайменше три взаємопов'язані етапи: підготовку, реалізацію та рефлексію.

На першому етапі педагог визначає освітню мету відповідно до довгострокових завдань, добирає адекватні засоби та формує зміст програми. Реалізація заходу відбувається з урахуванням конкретних умов і особливостей учнівської групи, що впливає на досягнуті результати. Обов'язковим складником є подальша рефлексія, яка забезпечує оцінювання ефективності проведеної роботи та корекцію подальших дій. Планування програми ґрунтується на професійному досвіді педагога, апробованих моделях діяльності, знанні особливостей групи та власних ціннісних орієнтаціях, що в сукупності визначає її зміст і структуру.

На другому етапі – відбувається безпосередня реалізація освітньої програми в конкретних педагогічних умовах з урахуванням поставленої мети, завдань і особливостей навчальної ситуації.

На третьому етапі – здійснюється аналіз проведеного педагогічного заходу, оцінювання його результативності, визначення сильних і слабких сторін, а також доцільності застосованих дидактичних методів і змістового наповнення.

Слід урахувати, що педагогічний процес, як і будь-яка діяльність людини, характеризується значною кількістю змінних, які потребують професійного врахування та корекції з боку вчителя.

Як зазначає Р. Янкула (Jankula, 2016) на основі аналізу педагог створює нову формулу виходу, нову педагогічну дію на основі попереднього досвіду. Він включатиме всі існуючі ідентифіковані змінні, а також прогнозування можливих змінних: бачення та ідеї, попередні моделі дій, професійний досвід інших, особистий професійний досвід, ставлення та почуття «до» вхідної дії (поточна формула), реальна дія, контекстуальні змінні (ситуаційний фрейм), відображена педагогічна ситуація рефлексивна діяльність емоційна та діагностична діяльність «після» реконструкції, розуміння та аналіз вихідної дії (нова поточна формула) нова «побудова дії (рис. 2.6).

Кожний аналіз педагогічного заходу повинен також включати рефлексію вчителя – самооцінку педагогічної діяльності. Якщо в аналізі педагогічного уроку вчитель зосереджується, перш за все, на педагогічних якостях, пов'язаних із проведенням педагогічного заходу, то в самооцінці він зосереджується на оцінці власної педагогічної діяльності.

Ефективність саморефлексії вчителя залежить від дотримання правил якісної саморефлексії.

Ефективність інтерактивних програм залежить від багатьох чинників, одним з яких є позитивний психологічний стан групи, з якою проводяться педагогічні заходи.

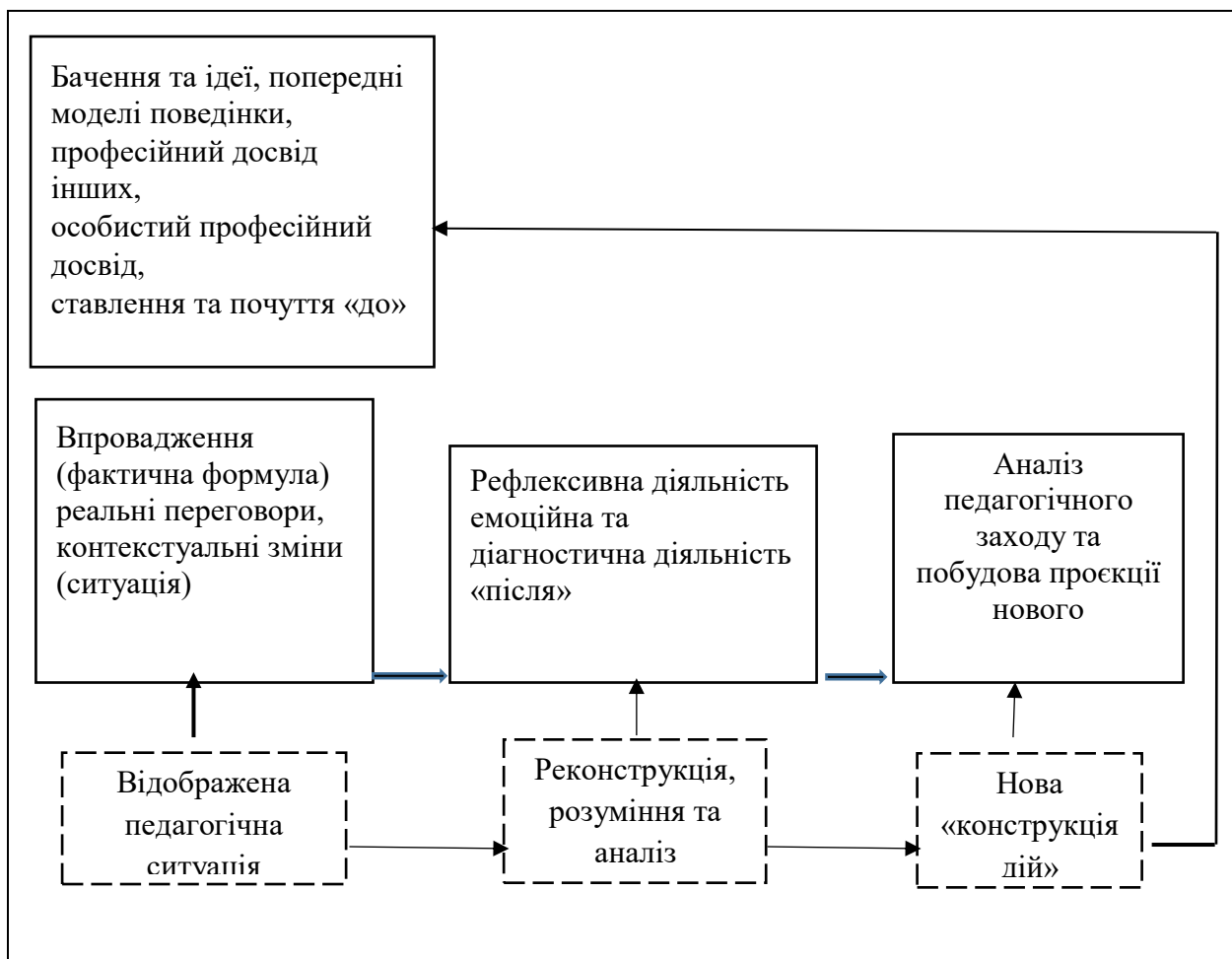


Рис. 2.6. Інтерактивна програма педагогічної діяльності

Джерело: Jankula, 2016.

Позитивний клімат групи складається з багатьох факторів. Як засвідчує Р. Янкула Найважливішими з них є фізичні фактори – розмір клубного приміщення, освітлення, кольори, матеріальне забезпечення тощо; психосоціальні фактори – стосунки між членами клубу, між членами клубу та викладачем; непрямі фактори – стосунки між педагогами в закладі освіти, між викладачами та керівництвом, стосунки з батьками (Jankula, 2020).

Слід зазначити, що на клімат навчальної групи суттєво впливає клімат закладу освіти, особливо його культура (Rothgeb), соціальні стосунки в закладі освіти, склад персоналу, екологічні аспекти, критерії оцінки керівництва закладу освіти тощо.

На тлі існуючого клімату створюються стосунки між членами навчальної групи, які визначають її загальний клімат.

Критеріями позитивного клімату навчальної групи, на думку Р. Янкули, є:

- задоволеність у навчальній групі;
- відсутність конфліктів між вихованцями;
- змагальність у навчальній групі;
- складність діяльності;
- згуртованість членів навчальної групи;
- порядок під час діяльності;
- репрезентативність дій учасників (Jankula, 2020).

Основними факторами, що впливають на динаміку розвитку групи, є кваліфікація вчителя; склад навчальної групи (діти, учні); взаємні стосунки, неформальні відносини, оцінка успіхів, типова поведінка групи. Вчитель та члени навчальної групи (діти, учні) як головні актори беруть участь у створенні певного клімату, ні вчитель, ні самі учні не можуть досягти зміни клімату. З точки зору якості освітнього процесу стосунки між педагогом та учнем видаються суттєвими. Стосунки між дітьми, стосунки між вихователями та управлінським персоналом на робочому місці, а також між вихователями та батьками також відіграють значну роль (Лук'янова, 2026; Ladd, 2007).

Цей механізм дуже важливий як мотиваційний фактор. Учні, які беруть участь у створенні цілей та самих заходах, сприймають цілі закладу освіти як свої власні та займають активну позицію щодо їх виконання.

Освітня група проходить розвиток, який має свої закони. Метою кожного педагога має бути створення у формальній групі учнів ефективної освітньої групи з неформальними міжособистісними стосунками. Шлях до побудови ефективної освітньої групи полягає у створенні освітньої групи за інтересами, яка характеризується, зокрема, такими особливостями: *стосунки між членами групами взаємозалежні; члени групи мають спільний інтерес; члени мають спільну мету; задоволення потреб членів групи; потреба в об'єднанні та потреба у владі; спільна частка в досягненні мети; згуртованість та участь у створенні цілей*

Загалом ефективною можна вважати таку освітню групу, яка забезпечує розвиток психологічних функцій кожного її члена, зокрема некогнітивних (комунікативних, емоційно-вольових, соціальних).

До характеристик ефективної освітньої групи належать: неформальна, доброзичлива атмосфера; здатність до відкритої дискусії; прийнятність групових цілей для всіх учасників; емпатійна комунікація; відкритість до конструктивної критики; ухвалення рішень на основі аргументованого обговорення; можливість вільно висловлювати власні думки; готовність брати на себе завдання та відповідальність за їх виконання. Важливими ознаками також є наявність лідера,

який користується природним авторитетом, та усвідомлення кожним членом групи своїх ролей, завдань і спільної місії (Zelina, 2009).

Як стверджують М. Зеліна (Zelina, 2011) та М. Наконечний (Nakonečný, 2009), групи формують уявлення людини про соціальну реальність та соціальні ролі, а також дозволяють їй інтерналізувати певні норми, стандарти та оцінки. Це так звана нормативно-порівняльна, або афективно-інструментальна функція малих груп.

Особливістю групової взаємодії може бути явище соціальної лінії, що проявляється у зниженні індивідуальної активності за відсутності особистої зацікавленості у спільному результаті. У таких умовах посилюється тенденція до конформізму – прагнення пристосуватися до домінуючих норм і позицій групи задля уникнення конфлікту, який розглядається як соціально-психологічний механізм, що передбачає підлаштування поведінки та поглядів під стандарти більшості. За М. Гевстоном і В. Стройбе (Hewstone & Stroebe, 2006), розрізняють два його типи: зовнішню відповідність, що виникає під нормативним тиском групи, та внутрішнє прийняття, коли індивід засвоює установки й цінності під впливом інформаційних аргументів.

М. Наконечний наголошує на особливостях неформальних груп, де домінують популярні, активні та прийняті люди (зірки), а також залежні, стражденні, маргіналізовані тощо (Nakonečný, 2009).

Професор Р. Когутек (Kohoutek, 2002) запропонував характеристику соціометричного статусу учасників неформальної групи, візуалізовані в табл. 2.2.

Таблиця 2.2.

Соціометричний статус учасника неформальної групи

Соціометричний статус	Характеристика	Соціальний статус
Зірка	член групи з найвищим змішаним соціометричним статусом (різницею між кількістю позитивних і негативних виборів), який користується значною популярністю та впливом;	зазвичай є авторитетним і затребуваним у міжособистісній взаємодії
Антизірка	член групи з найнижчим змішаним соціометричним статусом, який отримує переважно негативні вибори	характеризується низьким рівнем прийняття та підтримки з боку більшості груп
Ізолянт	член групи, який перебуває на її периферії та практично не включений у систему міжособистісних взаємин;	характеризується відсутністю позитивних виборів і соціальною ізоляцією, що наближує його до статусу аутсайдера або

		відкинутого учасника групи.
Амбівалент	член групи, який отримує одночасно значну кількість як позитивних, так і негативних виборів, що свідчить про суперечливе ставлення до нього з боку однолітків;	попри наявність критичного сприйняття, загалом визнається більшістю групи
Емітент	член групи, який перебуває на периферії взаємодії: отримує підтримку лідера та може самостійно обирати його, однак загалом залишається частково ізольованим;	належить до категорії осіб, яких приймає лише обмежена частина групи

Джерело: Kohoutek, Rudolf. Základy užité psychologie. Brno: CERM, 2002.

Р. Пеланек, інструктор з організації проведення педагогічних активностей щодо особистісної та соціальної освіти в Чехії, підкреслює, що кожна людина має різний досвід і сприймає світ з різних точок зору (Pelánek, 2008, с.139). Соціальна діяльність надає можливість пізнати себе, власні здібності, а також випробувати інші соціальні ролі, подивитися на проблему з точки зору іншої людини. Основний принцип, який використовується в соціальних іграх, – це навчання через безпосередній власний досвід.

Соціально спрямовані освітні форми, що використовуються під час інтерактивних днів демонстрації досвіду, базуються на роботі з усією групою.

Індивідуальна робота в групі – кожен учасник спочатку працює над темою самостійно, а через певний час порівнює свою роботу з іншими. Важливо сформулювати мету та метод, бути відкритим до коментарів та допомоги в розумінні завдання.

Партнерська робота в групі – учасники різних груп намагаються спілкуватися один з одним під час вирішення певної теми, вчать захищати думки, вчать мистецтву компромісу, зіставленню результатів роботи з іншими, знаходженню недоліків, знаходять причини невдач тощо.

Робота в колі – використовується для навчання усуненню бар'єрів між людьми. Умовою є знаходження вчителя на одному психологічному рівні з учнями, а кожен учень є рівноправним учасником. Учні вчать долати заборони під час спілкування з іншими, удосконалювати невербальну комунікацію, регулювати свою поведінку та поведінку групи. Ідеально підходить для командної роботи.

Робота в малих групах – групи поділяються на 4-6 учасників, кожна міні-група працює самостійно та звітує про результати своєї роботи на пленарному засіданні. Важливим є безпечне середовище. Кожен повинен відчувати, що може говорити відкрито, не будучи санкційованим (Байдик, Гопкало, Корнієнко, Лунченко, Луценко, Мороз, Саврасов, &Ткачук, 2023).

Навчання в практиці, в дії – у цій формі учень повністю активний, робота з заданою темою є інтерактивною, робота з текстами, активності стимулюють дії. Використовувати під час роботи потрібно актуальні теми. Доцільно використовувати такі форми, як інтерв'ю, рольові ігри тощо.

Робота, заснована на власному досвіді, передбачає створення ситуацій інтенсивного переживання або контрольованого стресу, у яких залучені всі учасники групи. Таке навчання спрямоване на розвиток умінь долати фізичні й психологічні труднощі та ефективно взаємодіяти в колективі (Гриб, 2016). Елементи експериментального навчання можуть упроваджуватися не лише в тривалих програмах, а й на короткочасних заняттях, підвищуючи їх якість.

Учасники опиняються в умовах, що відрізняються від повсякденного життя й потребують спільного розв'язання завдань. Це створює простір для осмислення взаємин, згуртованості, відповідальності та власних ціннісних орієнтацій (Kaplánek, 1999).

Наведемо приклади педагогічних активностей, спрямованих на розвиток соціальних компетентностей.

Тема: «Чи є у мене проблема, яку потрібно вирішити?»

Тривалість: 120 хвилин

Мета: усвідомлення індивідуального розуміння проблеми, оцінювання можливостей отримання та надання підтримки, формування навичок реагування на складні життєві ситуації.

Поняття «проблема» має індивідуальний зміст: те, що для однієї людини є незначним, для іншої може стати серйозним викликом. Водночас жодна проблема не повинна переживатися ізольовано — важливо вміти звертатися по допомогу та підтримувати інших.

Вступна вправа «Спирайся на мене»

Мета вправи: розвиток довіри та співпраці. Учасники працюють у парах, по черзі виконуючи ролі того, хто спирається, і того, хто підтримує. За інструкцією ведучого пари приймають визначені позиції (наприклад, «спина до спини»), що потребують взаємної опори та узгодженості дій.

Рефлексія:

Як ви почувалися, надаючи або отримуючи підтримку?

У яких ситуаціях вам легше звернутися по допомогу, а в яких підтримати іншого? Чому саме так?

Педагогічна активність: «Робота на травмопункті»

Тривалість: 60 хвилин

Матеріали: картки із завданнями, картки із зображеннями «травм», підказки, матеріали для станцій, за потреби - пов'язки на очі.

Учасники об'єднуються в команди по 4–5 осіб. Порядок старту визначається жеребкуванням, команди розпочинають виконання завдань з часовими інтервалами. Перед стартом кожна команда отримує інструкційну картку та рухається за визначеним маршрутом, виконуючи завдання на контрольних пунктах. У межах мікрогруп учасники розподіляють ролі та взаємодіють для спільного розв'язання поставлених ситуаційних завдань.

Рефлексія:

Які емоції ви переживали під час виконання завдань?

Які способи розв'язання проблеми були найбільш ефективними?

Що можна було б зробити інакше?

Обидві розглянуті педагогічні активності спрямовані на формування соціальної компетентності через організацію навчання на основі досвіду, інтерактивного навчання. Перша активність акцентує на розвитку довіри, емпатії та взаємної підтримки. У процесі виконання вправи учасники переживають досвід залежності від іншого й відповідальності за партнера, що сприяє усвідомленню значущості співпраці, готовності звертатися по допомогу та надавати її. Рефлексивне обговорення дозволяє осмислити власні почуття й моделі поведінки в ситуаціях труднощів. Друга активність моделює проблемні ситуації, що потребують координації дій, розподілу ролей, прийняття рішень і колективної відповідальності. Робота в командах розвиває комунікативні навички, уміння домовлятися, конструктивно вирішувати конфлікти та діяти в умовах обмежених ресурсів або часу. Рефлексія після виконання завдань поглиблює здатність до аналізу власних дій і групових процесів.

Одним із дієвих засобів розвитку соціальної компетентності в освітньому процесі є *гра* як природна форма соціального досвіду дитини. Вона поєднує пізнавальний, емоційно-ціннісний і поведінковий аспекти розвитку, забезпечуючи інтеграцію знань, переживань і практичної взаємодії (Millar, 1978; Zelinová, 2007). У гуманістично орієнтованій освіті гра виконує функцію моделювання соціальної реальності, у межах якої учні опановують соціальні ролі, норми та способи взаємодії відповідально та конструктивно в умовах взаємодії.

Чеські дослідники С. Гермохова, С. Міллер, Я. Чап та інші розглядають гру як чинник розвитку соціальних компетентностей. Наприклад, Я. Чап акцентує увагу на застосуванні їх на уроках у класі для підтримки активності дітей та динаміки розвитку учнів (Ї́ар, 1987). У процесі гри забезпечується можливість спостерігати, інтерпретувати та аналізувати психологічні процеси, розвиток особистості та процес соціалізації. Гра є невід'ємною частиною пізнавального розвитку та розвитку сенсомоторики, дослідницьких компетентностей, мислення і мовлення учнів. С. Міллар підкреслює важливість гри для формування «Я-концепції». Взаємодія суб'єкта з фізичним і соціальним середовищем під час гри відіграє важливу роль у формуванні особистості, регулюванні емоцій, відчуття свободи та відповідного балансування психологічного напруження (Millar, 1978). С. Гермохова поділяє ігри, вправи та дії на категорії, відповідно до їх спрямованості на вироблення зосередженості у сприйнятті, спостереженні, спілкуванні, стилі лідерства, зворотному зв'язку, взаємодії, співпраці, конкуренції, прийнятті рішень тощо (Hermonchová, 2005, с. 19). На основі результатів аналізу досліджень чеських науковців (Ї́ар, 1987; Karlánek, 1999 та ін.) за критерієм відповідності психологічних процесів, станів і характеристик ігри можемо систематизувати наступним чином (рис. 2.7)

- Ігри, спрямовані на розвиток сприйняття та сенсомоторної координації, необхідні для рухової діяльності
- Ігри для тренування пам'яті.
- Ігри, що сприяють розвитку уяви та креативності.
- Ігри для розвитку мисленнєвої діяльності (настільні ігри, де необхідно передбачати ходи опонента).
- Тематичні ігри, під час яких формуються знання та уявлення про світ, розширюється світогляд учнів.
- Ігри, спрямовані на удосконалення концентрації й уваги.
- Ігри, спрямовані на вироблення досвіду виконання різних соціальних ролей, соціальної взаємодії, співпраці

Рис. 2.7. Види ігор за критерієм відповідності психологічних процесів, станів і характеристик, спрямовані на розвиток соціальної компетентності.

Джерело: систематизовано автором на основі: Čár, 1987; Hermochová, 2005; Kordinová, 2022.

Важливим чинником застосування ігор у освітній діяльності є наявність чітких правил, без дотримання яких гра неможлива або створює конфлікти. Якщо дитина не дотримується правил гри, вона вступає в конфлікт не тільки із соціальною групою але і з собою. «Дотримання правил у грі - це прототип соціальних – моральних, естетичних та інших норм і моделей того, як індивід приймає ці норми як свої власні, і в той же час може вирішити дрібні або великі зовнішні та внутрішні конфлікти» (Čár 1987, с. 281).

Чеські дослідники (Millar, 1978; Vališová, Kasíková, 2011; Jirásek, 2019; Kordinová, 2022) наголошують, що організація гри стає ефективною за дотримання низки психолого-педагогічних і організаційно-методичних умов: вивчення та виявлення виховно-розвивальних та корекційних можливостей гри; відповідності змісту гри рівню розвитку та вихованості учнів, їх віковим особливостям та особистісним ресурсам; адекватності змісту та форми гри інтересам та потребам учнів; наявності змагальності, яка не суперечить гуманістичним принципам виховання; наявності у грі різноманітних та змінних соціально-значущих ролей; поєднання індивідуальних, групових та колективних видів та форм гри; розумного поєднання ігрової та неігрової діяльності; педагогічного керівництва та оптимальної позиції педагога у грі тощо.

Таким чином, гра може бути охарактеризована як один з важливих видів діяльності, якій притаманні цілеспрямованість, предметність, комунікативність, відносини взаємозалежності, продуктивність і результативність та яка сприяє розвитку соціальних компетентностей учнів.

Інтерактивні курси застосування практичного досвіду.

Інтерактивні дні досвіду (курси) призначені для дітей та молоді другого рівня початкових шкіл, багаторічних гімназій, а також для учнів старших класів. Це

триденні курси з освітньою темою, яка також включена до рамкового освітнього плану окремих шкіл.

Цілі інтерактивних курсів застосування практичного досвіду – орієнтація на розвиток соціальних компетентностей особистісного розвитку учасників освітнього процесу за певною тематичною галуззю.

Цілі, орієнтовані на колектив: створення та згуртування колективу, зміцнення стосунків між учасниками, командна робота.

Універсальні цілі: наприклад, цікаве, змістовне та різноманітне проведення вільного часу. Самі цілі курсу спрямовані на особистісне зростання та функціонування індивіда в групі. Ці цілі не можуть бути констатними, вони можуть змінюватися, вони мають багато підцілей, які з'являються під час розвитку групи.

Сценарій драматургії інтерактивних курсів застосування практичного досвіду
Усі дії на курсах відбуваються в певній логічній послідовності, вся діяльність спланована таким чином, щоб кожна дія було обґрунтованою, і цій діяльності було присвячено достатньо часу. Програма структурована на блоки таким чином, щоб у учасника був час і простір для індивідуального внутрішнього опрацювання пережитої теми, визначено простір для рефлексії.

Драматургічно необхідно вписати програми та інші заходи в обмежений час, доступний на курсі, щоб досягти максимально можливого ефекту. Драматургія також дозволяє та підтримує зміни у змісті програми, якщо це необхідно через розвиток групи та потреби учасників (рис. 2.8.)

Специфіка курсів:

1. Чітке визначення теми, яку учасники обирають самі або у співпраці з педагогами, що дає змогу реагувати на конкретні потреби учасників групи.
- 2) Моделювання програми на основі конкретних цілей, яких потрібно досягти.
- 3) Ретельний підбір складових програми, реагування на конкретний стан
- 4) Гнучкість, логічність, доречність і послідовність частин програми, вибір індивідуальних занять відповідно до можливостей учасників групи.
- 5) Врахування педагогічного і психологічного навантаження складових програми, досягнення оптимального розподілу часу на проведення тих чи інших складових програм.
- 6) Забезпечення «драматургічної хвилі», або кривої, завдяки чому значення курсу зростає, поступово підвищуючи градус.
- 7) Діяльність кожного учасника повинна реалізовуватися почергово, як фізична, так і розумова.
- 8) Модель програми повинна реалізовуватися на основі різноманітності завдань, виконання яких буде викликати чергування напруження та розслаблення, серйозності і гумору та інше.
- 9) Мета полягає в тому, щоб запропонувати простір, у якому кожен може знайти зону, де він почувається як вдома.

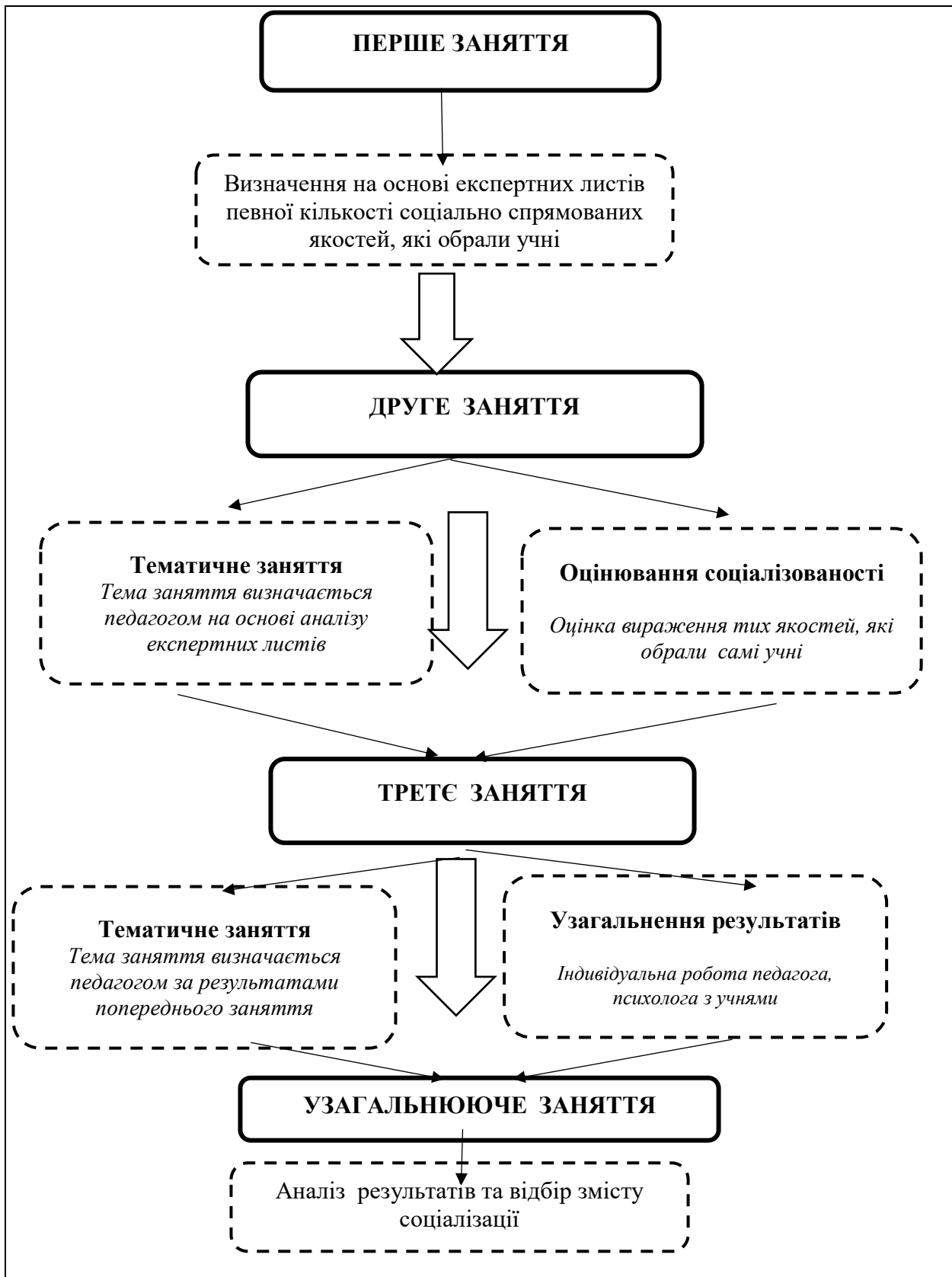


Рис. 2.8. Структура проведення соціалізаційних занять

Джерело: систематизовано автором на основі Kordinová, 2022; Jankula, 2020.

Драматургія дозволяє організувати педагогічну діяльність та оптимізувати загальний простір переживання на курсі в осмислене ціле, щоб вся програма була логічно поєднана. (Bosco, T. Don Bosco, Praha: Portál, 2004 Don Bosco. Můj život pro mladá, Praha: Portál, 2007; Chavez, P. Vychovávejme srdcem Dona Boska, Praha: Salesiánská provincie Praha, 2008).

Формування соціальної компетентності учнівської молоді є однією з найбільш актуальних задач для розвитку сучасного соціального середовища та освітнього простору Чехії. Навички громадянської та демократичної культури, ефективного особистісного зростання, навички формування кар'єрного та професійного розвитку, компетентність успішної міжособистісної взаємодії є умовою соціального становлення особистості та інноваційного розвитку освітньої політики країни.

2.3. Педагогічні технології та активні методи формування соціальної компетентності учнів старшої школи в європейському освітньому просторі початку XXI століття

Сучасний європейський освітній простір характеризується переходом від знаннєвої парадигми до компетентнісної моделі навчання, у межах якої особлива увага приділяється формуванню соціальної компетентності як ключової умови успішної інтеграції молоді в суспільство. У цьому контексті актуалізується пошук ефективних педагогічних технологій та активних методів навчання, здатних забезпечити розвиток комунікативних умінь, відповідальності, співпраці, критичного мислення та соціальної активності старшокласників.

Аналіз європейського досвіду дозволяє окреслити провідні тенденції у використанні інтерактивних форм роботи, досвідного навчання, проєктної діяльності та інших інноваційних підходів, що створюють умови для набуття учнями практичного соціального досвіду. Саме ці технології виступають важливим інструментом реалізації цілей компетентнісно орієнтованої освіти.

Нами виявлено, що більшість вчених (Mareš, 2015; Mužík, 2011; Švec, Křečková, Liška, Zigo, & Nováková, 2018 та ін.) механізм формування соціальних компетенцій учнів в контексті застосування активних методів впливу визначають як послідовну реалізацію сукупності особистісно орієнтованих ситуацій: усвідомлення значимості особистих ресурсів як поля успішної життєдіяльності, участь у подіях, де виникає бажання проявити себе, здійснення аналізу ситуації та прийняття відповідного рішення щодо власної життєвої позиції, у зв'язку з чим в учнів відбувається як зміна способів дій у певних ситуаціях, так і зміна ставлення до них.

Механізм формування соціальної компетентності включає *рефлексивну соціалізацію (осмислення себе в соціумі), мотивацію досягнення (прагнення ефективної взаємодії), розвиток когнітивного, комунікативного, рефлексивного і поведінкового компонентів*, а також проходить через вікові етапи розвитку особистості, спираючись на провідні потреби кожного віку та особистісних потреб.

Основні механізми та компоненти:

1. Рефлексія. Усвідомлення індивідом своєї ролі та місця у системі відносин з іншими людьми, розуміння своєї поведінки.
 2. Мотивація. Стимулювання потреби у досягненні успіху, встановленні надійних відносин, ефективності соціальної взаємодії.
 3. Когнітивний компонент. Знання про соціальні норми, ролі, правила поведінки в суспільстві, розуміння причин та наслідків соціальних ситуацій.
 4. Комунікативний компонент. Навички спілкування, уміння слухати, домовлятись, будувати робочі відносини.
 5. Рефлексивний компонент: Здатність аналізувати свої вчинки та їх вплив на інших.
 6. Поведінковий компонент. Прояв адекватної соціальним нормам поведінки, вміння застосовувати знання та навички на практиці.
 7. Вікові моделі. Формування йде поетапно, з урахуванням завдань кожного вікового періоду, що впливає розвиток конкретних потреб і компетенцій.
- Формування особистості, її якостей і розвиток компетентностей здійснюється через сукупність взаємопов'язаних чинників (Рис.2.9).

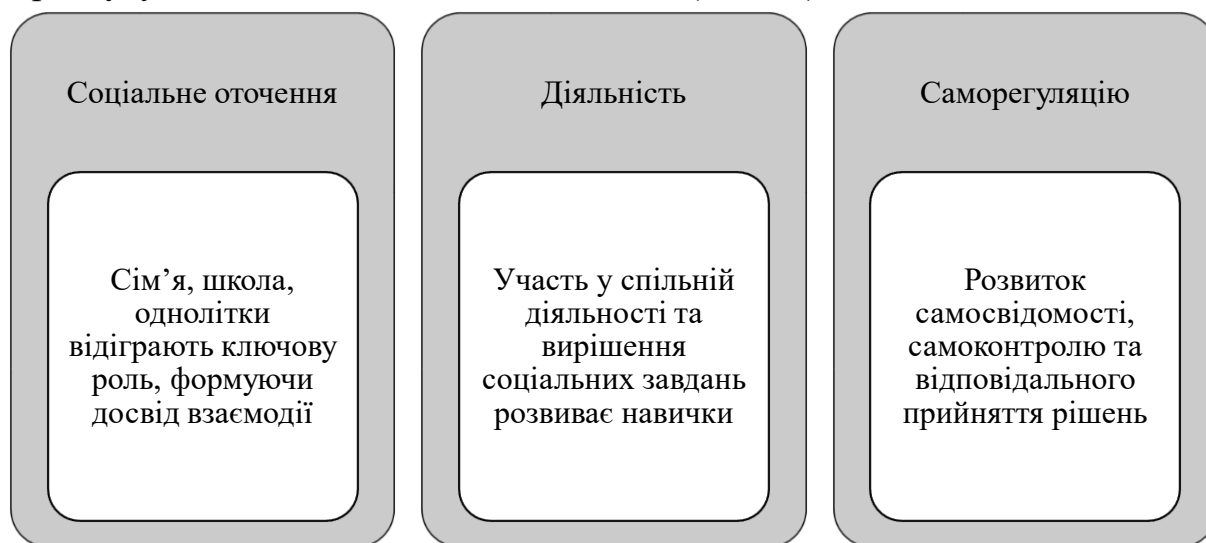


Рис. 2.9. Чинники впливу на розвиток компетентності

Джерело: розроблено автором

У навчальному процесі важливо забезпечувати освітні ситуації, які спонукають учнів активно брати участь у реалізації завдань як рівноправний суб'єкт діяльності, оскільки учень формує власну суб'єктну позицію щодо прийняття рішення та міру відповідальності за свої дії.

Аналіз результатів наукових досліджень (Mareš, 2015, 2016; Štrach, 2007; Товканець, 2011; Švec, Křečková, Liška, Zigo, & Nováková, 2018; Уйсімбаєва, 2015 та ін.) проведене дослідження засвідчило, що у європейському освітньому просторі активними є такі методи розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи, як кейс-метод, проєктна діяльність, міждисциплінарний освітній проєкт, технологія соціально емоційного навчання, соціально спрямовані педагогічні активності, які ми розглянемо детальніше.

Кейс-метод є найбільш актуальним методом формування соціальної компетентності (Товканець, 2011; Mareš, 2015; Musilová, 2003; Švec, Křečková, Liška, Zigo, & Nováková, 2018 та інші). В чеській освітній системі кейс-метод розглядається як специфічний різновид дослідницької аналітичної діяльності, тобто включає операції дослідницького процесу (Mareš, 2016; Štrach, 2007; Urban, 2014). Так, дослідник Й. Мареш стверджує, що «кейс-метод» є сукупністю концептуальних підходів, типів досліджень і конкретних аспектів, які контролюються в рамках вивчення певної ситуації або кількох ситуацій, та на основі врахування унікальної конфігурації освітнього середовища орієнтований на вирішення актуальних проблем сучасності і дозволяє

Зазначимо, що в чеській науковій літературі (Štrach, 2007; Švec, Křečková, Liška, Zigo, & Nováková, 2018 та інші) ситуаційне дослідження, створене з педагогічною метою, визначається по-різному: якщо наголошується лише на діяльності вчителя, а потім обговорюється навчальний кейс, або враховується як діяльність учителя, так і учнів, то його називають інструктивним кейс-стаді або навчальним кейс-стаді дослідження (навчальний кейс). Кейс-стаді часто є основою групового вирішення проблем, передбачає розподіл ролей у групі учнів, групову дискусію і прийняття рішення на основі консенсусу (Mareš, 2015; 2016).

Логіка побудови навчального кейсу наступна: *окреслюється ситуація, учні самостійно знаходять необхідну інформацію для ухвалення рішення щодо зазначеної проблеми; формування власної позиції учня щодо ситуації (або стати на чийсь бік, або залишатися стороннім спостерігачем, який констатує полярність думок); формулювання висновків.* Основу кейсу складають ситуації, які дозволяють під час занять наочно змодельовати ситуацію практичної роботи у реальному проекті. У кейс можуть включатися міні-кейси квестового та дослідницького характеру, які мають бути спрямовані на формування компетентності співробітництва, здатності планувати самостійну діяльність, встановлювати дружні відносини у групі та уникати конфліктних ситуацій, уміння працювати в команді тощо.

Оскільки соціальні компетентності формуються не ізольовано, а в контексті їх застосування у вирішенні пізнавальних і комунікативних завдань, то використання «реального» матеріалу як джерела формування кейсу має особисте значення для учнів старшої школи (Mužík, 2011).

Особливість створення кейсу полягає в тому, що ситуація, яка представлена в кейсі, має базуватися на одній із актуальних для підлітків соціальних проблем. Тоді виникає можливість використання і форми, і змісту кейсу щодо розвитку компетентностей. І саме завдання, і спосіб його вирішення створюють умови, що стимулюють прояви поведінкових моделей, які відповідають певним соціальним обставинам. Тема кейсу щодо формування соціальних компетентностей у підлітків повинна відповідати реальній дійсності, а поставлені завдання мають бути з урахуванням сучасності незалежно від успішності чи попереднього досвіду учня. Використання кейс-методу під час навчання дозволяє учням розглянути ситуації у навчальній практиці з різних сторін, залежно від теми конкретного навчального модуля. Такий підхід дає можливість розширити набір інструментів, які освоюють учасники, та вийти за межі вирішення вузьких завдань, з якими вони стикаються у

повсякденному навчанні. Успішність розвитку особистості у такому разі залежить від рівня мотивації, тобто прагнення до досягнення успішного результату своєї діяльності (Burns, & Klingstedt, 2002; Švec, Křečková, Liška, Zigo, & Nováková, 2018).

Логіка роботи з кейсом передбачає декілька обов'язкових етапів: *ознайомлення з ситуацією та особливостями її впливу на соціальне середовище; виявлення чинників впливу на ситуацію, на соціальну орієнтацію особистості; визначення потенційних результатів прийняття того чи іншого рішення; розподіл функцій учасників кейсу, визначення соціальних ролей, інтересів та навичок; вибір одного з варіантів послідовності дій; презентація розв'язання кейсу, прийняття рішення, рефлексія* (Mareš, 2015; 2016; Švec, Křečková, Liška, Zigo, & Nováková, 2018 та інших) (Рис. 2.10.).

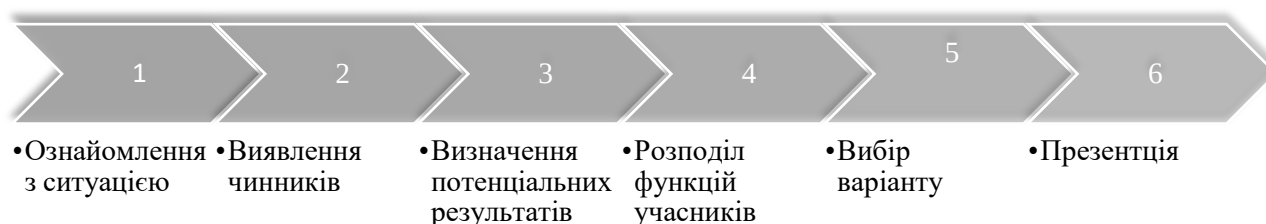


Рис. 2.10. Етапи роботи над кейсом з розвитку соціальних компетентностей учнів старшої школи

Джерело: розроблено автором

Суттєвою особливістю кейс-методу є те, що в ньому немає готових рішень ні в кого, вчитель та учень працюють «на рівних». На успішність роботи з кейсом щодо розвитку соціальних компетентностей може впливати як консультативна підтримка викладачів, так і сім'ї, у якій з'являється зручна можливість цілеспрямованого спілкування з дитиною. У батьків з'являється можливість вплинути на дітей, допомогти у плануванні власної діяльності та поділитися досвідом успішного досягнення мети. Залучення батьків до участі у вирішенні завдань кейс-методу може сприяти інтеграції сприйняття батьківської моделі поведінки у різних актуальних для підлітків життєвих ситуаціях, що, за позитивної взаємодії, конструктивно позначається на спрямованій соціалізації.

Як джерело інформації для кейсів та інструменту їх вирішення є позакласна діяльність, оскільки: наявна відсутність для учнів обмеження жорсткими рамками правил; забезпечується відчуття заохочення та підтримки ініціативи учнів, яка при цьому є не примусовою, а внутрішньо мотивованою; змінюється сприйняття здобуття освіти, яка стає частиною не лише обов'язкового, але необхідного елемента для того, щоб діяти не «завтра», а зараз, у цю хвилину, у реальній справі; відбувається негайне застосування теоретичних знань на практиці, з критичним та вимогливим осмисленням культурної, політичної, економічної та соціальної дійсності (Musilová, 2003).

Дослідження в педагогічній психології, педагогіці, досвід роботи креативних вчителів дозволяють визначити певні умови комплектування груп для виконання спільної навчальної діяльності: однаковий темп роботи учнів; рівень навченості учнів (успішність); рівень здібностей; психологічна сумісність учнів; рівень сформованості прийомів навчальної діяльності; наявність навичок спільної, колективної діяльності (Strnad, & Gladkij, 2003; Urban, 2014). До складу групи, що працює над кейсом, можуть входити батьки, партнери тощо, що надає їй різновікового характеру і задає особливі умови взаємодії. Групові заняття організовуються не тільки у звичному навчальному кабінеті, а й у парку, на природі, у музеях і на виставках тощо. Тому при плануванні роботи мають враховуватися різні умови формування соціальних компетентностей, щоб допомогти учням старшого шкільного віку бачити себе у взаємодії з іншими – в «дзеркалі відносин», вчинків тощо. Вони мають набути здатності бачити і оцінювати себе, дивлячись на себе очима інших. Для цього в групі загалом і в малих групах по 3–5 осіб, на якіможе бути поділено весь клас, на основі кейс-методу через інтегровані до нього методи дискусії, «мозкового штурму», презентацій, евристичних розмов тощо можуть відпрацьовуватися *навички спілкування, нівелювання негативних емоцій та вираження своїх почуттів, раціонального вирішення внутрішніх конфліктів, подолання страхів*. На основі запропонованих варіантів вирішення тієї чи іншої проблеми учні старшого шкільного віку набувають навичок самостійності та незалежності, що сприяє формуванню цивілізованих та продуктивних форм прояву підліткової агресивності й емоційної експресії.

Групова робота під час використання методу кейсів створює ситуації, у яких проявляється готовність учнів діяти з опорою на накопичені знання, застосовуючи їх при виконанні завдань чи отриманні додаткових знань; *розширюються можливості освоєння нових соціальних ролей*. При цьому відбувається *сприяння соціальному дозріванню і соціальній компетентності, розвитку відповідальності, саморегуляції, формуванню адекватної самооцінки, позитивної мотивації навчання та емпатії по відношенню до партнера, навичкам конструктивної взаємодії у спілкуванні*. Робота у групі сприяє формуванню не тільки компетентностей командної роботи, а й *культури діалогу і аргументації своєї думки*.

Формування відповідальності тісно пов'язано з *розвитком волі та довільності поведінки, свідоме цілепокладання*. Кейс-метод спрямований не так на формування моторних реакцій (навичок дій) через сприйняття та засвоєння зовнішніх факторів, скільки на розвиток компетентностей, на *формування внутрішньої, ціннісно орієнтованої моделі поведінки особистості з урахуванням того, що кейс не передбачає конкретного і заздалегідь чітко визначеного рішення (яке може бути багатоваріантним)*. Кожен із учасників не просто засвоює та порівнює з попереднім досвідом зовнішній вплив на нього і потім удосконалює власні навички поведінки, а й активно взаємодіє із середовищем та групою. Тим самим самостійно і неодноразово намагається застосовувати окремі варіанти дій у різних життєвих ситуаціях, які можуть відрізнятися один від одного не лише зовнішніми факторами, а й учасниками дій (Mareš, 2016).

Вирішуючи завдання кейсу, учні формують такі моделі поведінки та способи мислення, які, повторюючись на інших предметних уроках та у позакласній діяльності, через певний період часу (тривалість залежить від особистісних особливостей), перетворюються на компетентності. У цьому полягає одне із складних завдань, з яким педагог зазвичай працює, моделюючи зміст кейсу.

Аналіз наукових результатів дослідників (Mužík, 2011; Štrach, 2007) уможлиблюють визначити, що у процесі роботи над кейсом та формулюванні відповіді на поставлені завдання не варто робити наголос на велику кількість фактів чи досконале вивчення питання. Важливо, щоб учні під час презентації своїх розвідок могли дотримуватися особливої схеми виступу, аргументувати свою точку зору, не розтягувати час виступу та правильно орієнтуватися в інформаційному просторі, що відображає культурне, економічне, політичне життя суспільства, його різних соціальних груп для вирішення поставленого завдання. Найважливішою особливістю в обговоренні є необхідність модератору наголошувати на *цінності висновків, зроблених учнями самостійно*.

На основі аналізу результатів наукових досліджень (Товканець, 2011; Mareš, 2015; Strnad, & Gladkij, 2003; Urban, 2014 та інших) можемо визначити, що кейс, спрямований на формування соціальних компетентностей, повинен відповідати таким критеріям: валідність – відповідність змісту кейсу соціальній компетентності, на формування чого спрямовано педагогічну дію; реалістичність та доступність опису ситуації; повнота фактів, необхідних для розуміння ситуації; оптимальна достатність опису ситуації, відсутність надмірних відомостей та підказок; практикоорієнтованість; можливість безпосередньої реалізації в соціальних практиках прийняття підлітками оптимальних рішень, отриманих при виконанні кейсу.

Результати роботи учнів можуть бути представлені як: аналітичні матеріали, презентації, мікропроекти та можуть бути частиною оновленого кейсу, який згодом можна використовувати для організації діяльності вже інших школярів. Так забезпечується реальна участь чеських школярів у формуванні змісту освіти, що власне має серйозний компетентісно формуючий ефект.

У чеській старшій школі учні у процесі вирішення кейсу регулярно виконують завдання навчального та дослідницького характеру (Chrastina, 2019). До виконання завдань доцільним буде залучення батьків учнів, вчителів, що підвищує виховний ефект процесу розвитку соціальної компетентності. Безпосередня мета – спільними зусиллями групи учнів проаналізувати ситуацію, виробити практичне рішення, провести аналіз та вибрати найкращий варіант у контексті поставленої проблеми. Наголос робиться не на отриманні готових знань, а на їх виробленні, на співтворчості педагога та учня. Істотною особливістю кейс-методу є його розвиваючий характер.

На основі вище викладеного можемо узагальнити, що застосування кейс-методу в освітньому процесі старшої школи сприяє формуванню в учнів *аналітичних навичок* – уміння відрізняти дані від інформації, класифікувати, виділяти суттєву та несуттєву інформацію; *практичних навичок* – використання практично теоретичних знань, методів і принципів; *творчих навичок* – однією логікою, як правило, кейс-ситуацію не вирішити, дуже важливі творчий підхід та генерація альтернативних

рішень; *комунікативних навичок* – вміння вести дискусію, переконувати оточуючих, кооперуватися в групи, захищати власну точку зору, скласти короткий переконливий звіт, використовувати наочний матеріал та мульти-медіа засоби; *соціальних навичок* – оцінка поведінки людей, вміння слухати, переживати в дискусії або аргументувати протилежну думку; *самоаналізу, рефлексії* – вироблення культури суперечки в дискусії, що сприяє усвідомленню та аналізу аргументації думки інших та своєї.

Технологія СЕН (соціально-емоційного навчання) - це процес розвитку навичок розуміння та управління емоціями, співчуття до інших, побудови позитивних відносин, прийняття відповідальних рішень та постановки цілей, що допомагає людям краще справлятися з труднощами та досягати успіху в житті, створення емоційно комфортного середовища, мотивація навчання. Це технологія, що інтегрується у навчальний процес через розвиток п'яти ключових компетенцій: самосвідомість, самоврядування, соціальна поінформованість, навички взаємин та відповідальне прийняття рішень (CASEL, 2013).

У 2022 р. було проведено опитування в рамках PISA-22 (OECD (2024)), результати якого засвідчують, що *соціально-емоційні навички* дедалі більше набувають високої цінності на сучасному ринку праці, навіть поза школою. Роботодавці шукають людей, які можуть співпрацювати, ефективно спілкуватися та працювати з інформацією, а також адаптуватися до динамічного робочого середовища. Підтримуючи соціальні та емоційні навички, освіта надає учням старшого шкільного віку інструменти для управління стресом та адаптації до невдач, а також для зміцнення стійкості та позитивного мислення. Усі ці якості та компетенції необхідні для успіху на майбутньому ринку праці (Insights and Interpretations PISA 2022, Andreas Schleicher, OECD 2023.)

Модель соціально-емоційного навчання (SEL (англ. social emotional learning)). – це процес набуття та застосування навичок для розуміння та управління емоціями, постановки та досягнення позитивних цілей, прояву емпатії, побудови позитивних відносин та прийняття відповідальних рішень.

Технологія передбачає досягнення трьох основних цілей: *розвиток* емоційного інтелекту учнів; *створення* емоційно комфортного середовища, в якому учень відчуває, що його цінують і він може проявляти себе як особистість; *мотивуція* на навчання на основі емоцій.

Організація СЕН (SEL) спрямовується на актуалізацію п'яти основних компетенцій, які учень повинен розвивати в процесі соціально-емоційного навчання (Smékalová, & Palová, 2016, с. 246–254.):

1. Самосвідомість. Можливість сприймати і аналізувати власні емоції, думки і цінності, а також те, як вони впливають на поведінку в різних контекстах.
2. Самоконтроль. Можливість контролювати емоції та думки в різних ситуаціях, а також уміння керувати ними, щоб досягти поставлених цілей.
3. Соціальна обізнаність. Можливість зрозуміти іншу людину і проявити до неї емпатію, навіть якщо погляди, культура і виховання мають суттєву відмінність.
4. Відносини з іншими людьми. Можливість встановити і зберегти тісний, здоровий контакт з людьми.

5. Відповідальне прийняття рішення. Можливість приймати конструктивні рішення і вести себе відповідним чином у різних ситуаціях.

За системою SEL алгоритм формування системи цінностей учня старшої школи відбувається наступним чином (рис.2.11):

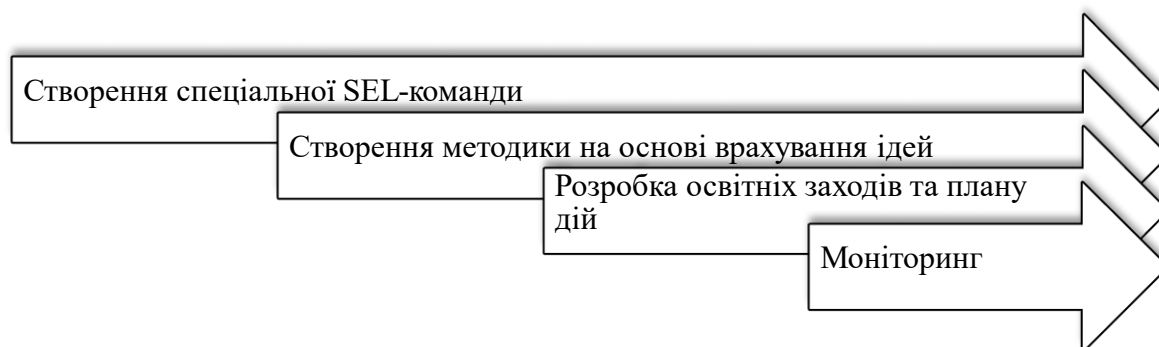


Рис. 2.11. Алгоритм формування системи цінностей учня старшої школи за SEL.
Джерело: систематизовано автором за: Smékalová, & Palová, 2016; CASEL, 2013.

1. Створення спеціальної SEL-команди. Ця команда повинна скласти план впровадження SEL, а також систему цінностей школи на основі запитів учнів, їх батьків, педагогів і всього співтовариства. При цьому фундаментальними питаннями є: яка повинна бути школа, щоб учень хотів стати її частиною.

2. Створення методики на основі врахування ідей, які будуть відповідати цінностям школи або підбір SEL-спеціалістами уже розроблених методик з метою адаптації до умов діяльності школи.

3. Розробка освітніх заходів та плану дій, які будуть проводитися в освітньому закладі регулярно (наприклад, для початку школа вирішила провести в п'ятницю класні години, на яких учні будуть ділитися враженнями про минулий тиждень).

4. Моніторинг ситуації в подальшому — оцінка ефективності, зміна та доповнення підходів за необхідності.

М. Федерічова та Д. Мюнх (Federičová, München, 2025) в статті «Chytré hlavy nestačí: sociálně-emoční schopnosti českých žáků» аналізують результати міжнародного опитування PISA 2022, яке вперше було проведено як моніторинг рівня соціально-емоційних здібностей 15-річних учнів. Це такі здібності, як терпіння та наполегливість, допитливість, цілеспрямованість, емоційний контроль, стресостійкість, співпраця, асертивність та альтруїзм. Ці здібності перевірялися не тестуванням, а просто самооцінкою.

На відміну від функціональної грамотності, чеські учні не показали хороших результатів у соціально-емоційних здібностях.

Результат опитування засвідчили, що відмінності в соціально-емоційних здібностях між чеськими хлопчиками та дівчатками подібні до відмінностей в інших країнах: хлопчики демонструють значно вищий рівень стресостійкості та емоційного контролю, тоді як дівчата, навпаки, демонструють вищий рівень емпатії.

За винятком схильності до співпраці, учні з сильнішим соціально-економічним сімейним бекграундом демонструють значно вищий рівень соціально-емоційних здібностей, з найбільшими відмінностями в допитливості, наполегливості та емпатії. Обдаровані учні демонструють значно вищу допитливість, наполегливість та емоційний контроль порівняно з іншими. Учні з рівнем читацької грамотності вище середнього демонструють значно вищу наполегливість, допитливість та емпатію.

Оскільки по суті йде мова про розвиток soft-skillov і налагоджування сильного, особистого контакту з учнями, технологія застосування вимагає від самих педагогів високої гнучкості, креативності та емпатії.

Організація виховної роботи за СЕН може бути різною: одні змінюють процес роботи всього навчального закладу – наймають провідних психологів, стараються більше залучити в навчальний процес батьків, щоб вони ефективніше працювали над питаннями сімейного виховання; деякі змінюють комфортне освітнє середовище в класі – наприклад, створюють антистрес-куточки; інші віддають перевагу урізноманітненню форм і методів освітнього процесу - використовувати більше ігрових завдань, групова робота з метою розвитку навичок командної роботи, застосування евристичних бесід, інтелектуальних та емоційно спрямованих коротких розминок тощо.

Дуже органічно SEL включається в зміст програм гуманітарних дисциплін. На уроках літератури та історії, наприклад, можна давати більше рефлексивних творів, а також імітувати зворотний зв'язок з учнями. Деякі вчителі пропонують своїм учням вести щоденники, в яких вони описують свої емоції та відгуки з приводу минулого уроку.

Водночас, всі завдання і технології варто застосовувати з врахуванням індивідуальних вікових та психологічних особливостей учнів (наприклад інтровертні учні можуть відчувати себе дискомфортно).

Пропонуємо узагальнюючу модель СЕН (рис. 2.12):

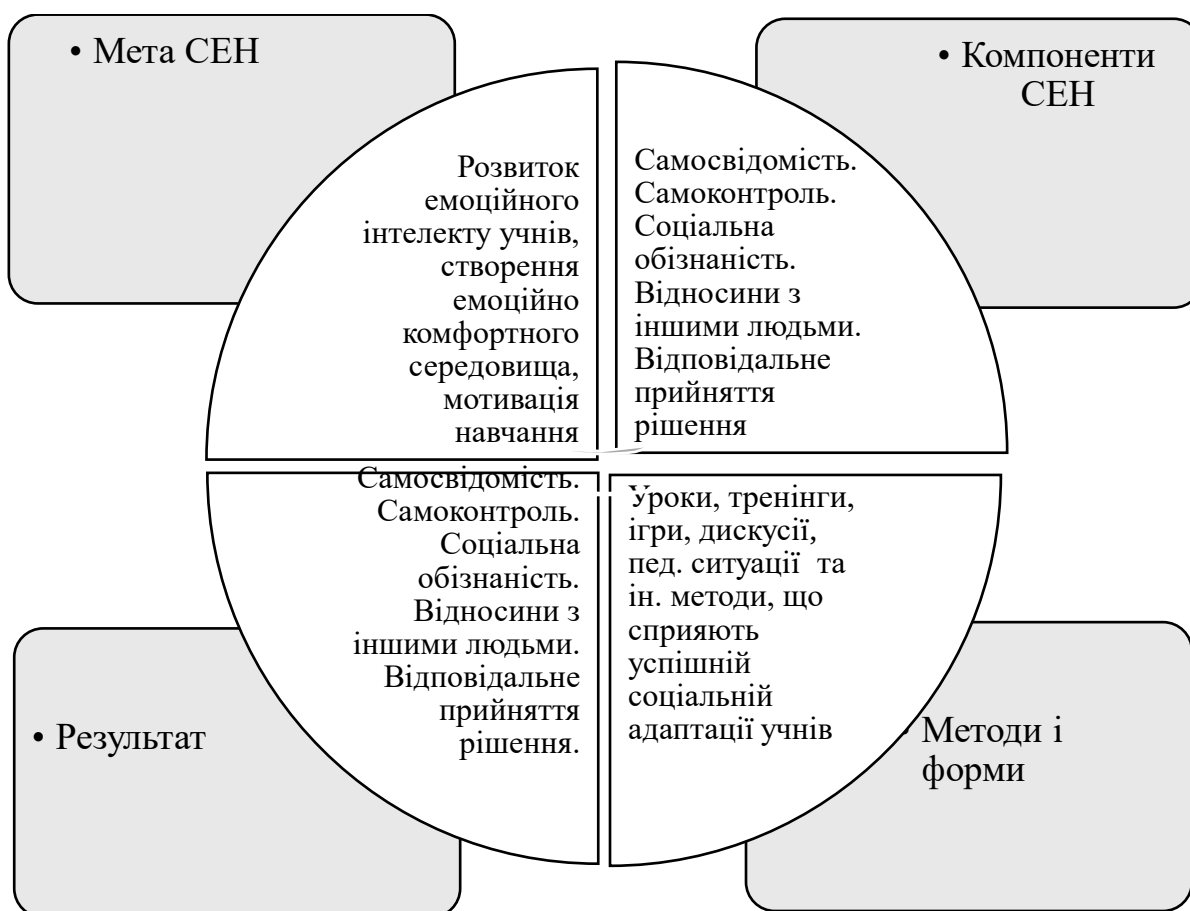


Рис. 2.12. Компоненти технології СЕН.

Джерело: систематизовано автором на основі Federičová, München, 2025; OECD 2023.

Відмінною особливістю міждисциплінарного освітнього проекту є можливість для учня розробляти та презентувати індивідуалізований, груповий, колективний інтелектуальний продукт, що має освітню чи соціальну значущість. Освітні події у міждисциплінарному проекті реалізуються у просторі гуманітарної культури школи, що є стрижнем розвитку соціальних компетентностей учнів. Міждисциплінарний освітній проект є ефективною технологією для досягнення значимих для всіх суб'єктів даної спільноти освітніх цілей. Для педагогів – це набуття нового професійного досвіду, для школяра – зростання рівня його соціальних компетентностей (Švec, Křečková, Liška, Zigo, & Nováková, 2018).

Така організаційно-педагогічна умова міждисциплінарного освітнього проекту, як моделювання нових освітніх та соціальних практик, забезпечує становлення суб'єктної позиції школярів у МОП та закріплюється новими для них видами діяльності (Возна, 2014; Vágnerová, 2001): *виступ старшокласників як експертів дитячих проектів у початковій школі; розробка школярами старших класів критеріїв експертної оцінки освітнього продукту (реферату, проекту, освітньої події, комп'ютерної презентації, творчої участі на етапі МОП); інформаційне обслуговування дитячо-дорослих заходів з використанням медіаресурсів та презентація експертних висновків; нагромадження школярами досвіду соціальної*

взаємодії в різновікових групах дитячо-дорослої спільноти через анкетування, інтерв'ю, фотосесії.

Діяльність групи, що складається з учнів старших класів, може бути представлена розробкою ідеї інформаційного забезпечення загальношкільних педагогічних заходів (вибір форми, формулювання концепції діяльності, розподіл функцій між членами групи, планування, розробка опитувальних листів, визначення фокус-груп дослідження).

Як важлива організаційно-педагогічна умова розглядається безперервність та наступність гуманітарних технологій на уроці та у позакласній освітній діяльності, що забезпечує єдине освітнє середовище (Jankula, 2016; Radomil, 2019; Коберник, 2015). Перенесення суб'єкт-суб'єктного стилю відносин у міждисциплінарний освітній проєкт поглиблює навички соціально спрямованої діяльності, а саме:

1. Школярі набувають навичок цілепокладання, планування проєктної діяльності, критичного осмислення та самостійного застосування інформації, логічної побудови змістовної частини проєкту та адекватної інтеграції знань з різних предметних областей.

2. Формується самостійність як особистісна якість учня на основі зростаючої впевненості у своїх можливостях, необхідності бути відповідальним за результати діяльності, проявляти ініціативність у судженнях та висловлюваннях. Участь у проєкті виробляє постійну зосередженість на розумовій роботі, стимулює здатність до самооцінки.

3. Розвиваються комунікативні здібності, які виявляються в обговоренні діяльності з педагогом, в умінні поставити питання, вести діалог, вибудовувати доказову базу, висловлювати критичне судження, готувати та проводити презентацію свого інтелектуального продукту; формуються здібності кооперації та комунікації з іншими членами шкільного співтовариства та учасниками проєктної діяльності – з вчителями, однокласниками та молодшими дітьми, батьками на засадах толерантності та поваги до думки іншого. Таким чином педагогічні дії спрямовуються на механізм саморозвитку та особистісного інтелектуального зростання учнів.

Показниками розвитку соціальних компетентностей школярів є *особистісне зростання, становлення суб'єктної позиції, зокрема зростання активності та ініціативності, самостійності, навичок саморегуляції та групової взаємодії школярів, здатності до рефлексивної оцінки освітньої діяльності.*

Міждисциплінарний освітній проєкт (МОП) інтегрує навчальні та виховні завдання, формуючи цілісне освітнє середовище школи. На відміну від традиційних виховних заходів, він ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії та спільній діяльності учнів і педагогів у межах дитячо-дорослої спільноти. Педагогічний супровід реалізується через співпрацю, діалог і консультування.

Технологія МОП сприяє становленню суб'єктної позиції школяра, розвитку ініціативності, дослідницької активності, самостійності та відповідальності, а також формуванню рефлексивного ставлення до власної діяльності. Результатом проєкту є створення індивідуального або колективного інтелектуального продукту, що має освітню чи соціальну значущість.

У межах гуманітарної культури школи МОП виступає ефективним механізмом інтелектуального виховання, яке розглядається як процес педагогічного супроводу особистісного й інтелектуального зростання учня (*Interdisciplinární učení a kreativní myšlení...*).

Критеріями інтелектуальної вихованості та соціальної компетентності, які забезпечують здатність школярів знаходити ефективні способи вирішення соціальних, освітніх, а надалі і виробничих проблем, є : *активність та ініціатива* (включеність у діяльність, вироблення авторської позиції, націленість на результат, рефлексивне ставлення до діяльності); *самостійність* (уміння робити вибір, інтелектуальна мобільність, володіння загальноінтелектуальними вміннями та навичками, творчість); *саморегуляція* (навички планування, самоконтроль за перебігом та результатами діяльності, рефлексія); *навички групової взаємодії* (володіння комунікативними навичками, толерантність, орієнтованість на суспільно прийнятні норми моралі). Критерії інтелектуальної вихованості школярів у сукупності дають поняття про компетентність особистості, здатність знаходити ефективні способи вирішення соціальних, освітніх, а надалі і виробничих проблем.

Міждисциплінарний рівень проектно-дослідницької діяльності як організаційно-педагогічну умову реально розширює освітній простір учня та формує єдину картину світу. Реалізація цієї умови стає можливою при безперервному навчанні учнів загальноінтелектуальним умінням і навичкам роботи з різними джерелами інформації, що формують метазнання (Novák, 2019, s. 62 – 88).

Рівень сформованості загальноінтелектуальних умінь і компетентностей учнів, як засвідчують дослідження, яскраво проявляється під час компетентнісних олімпіад. Їх метою є розвиток інтелектуальних і комунікативних здібностей. Участь відбувається індивідуально, у парах або різновікових командах, інколи за участю батьків, що підсилює мотиваційний і партнерський компонент.

Під час олімпіад виявляються такі індикатори компетентності, як уміння працювати з текстом, виділяти головне, інтегрувати нові знання з уже набутими, аналізувати інформацію та конструювати умови розв'язання завдань. Важливою особливістю є те, що учні самі розробляють компетентнісні завдання, що сприяє розвитку їхньої пізнавальної активності та рефлексивності.

Соціально спрямована педагогічна діяльність сприяє посиленню суб'єктної позиції учнів. Це проявляється у здатності до рефлексивної оцінки власної діяльності, усвідомленому виборі її змісту, розумінні специфіки проектно-дослідницької роботи, встановленні міждисциплінарних зв'язків і прогнозуванні результатів.

У шкільній системі Чехії важливою організаційно-педагогічною умовою розвитку соціальної компетентності старшокласників у межах міждисциплінарного освітнього проекту є проектно-орієнтоване управління професійним зростанням педагогів. Підготовка вчителів передбачає участь у науково-практичних семінарах, педагогічних лабораторіях, майстер-класах, вебінарах та діяльності школи молодого вчителя.

Такий підхід забезпечує професійне зростання педагога як дослідника, розвиває його аналітичне мислення та поглиблює розуміння індивідуальних особливостей

учнів у навчальній і проєктній діяльності. Водночас учитель стає активним суб'єктом формування гуманітарної культури школи як підґрунтя розвитку соціальних компетентностей учнів.

Технологія МОП як система послідовних освітніх подій, втілена в модель соціального виховання школярів, збагачує когнітивний досвід школяра, стимулює його інтелектуальне особистісне зростання, забезпечує формування необхідного набору компетенцій.

Організаційно-педагогічними умовами успішної реалізації міждисциплінарного освітнього проєкту є: *системна підготовка педагогів до проєктної діяльності через постійно діючий науково-практичний семінар; зміна авторитарної позиції педагогів на суб'єкт-суб'єктну у процесі педагогічного супроводу учнів у проєктній діяльності; створення єдиного освітнього середовища на основі рефлексивного осмислення та перенесення технологій уроку у позаурочну розвиваючу проєктно-дослідницьку діяльність; моделювання нових форм соціального й інтелектуального виховання, (компетентна олімпіада; учнівська експертиза освітніх подій; діяльність шкільної медіагрупи; публічна презентація результату проєктно-дослідницької роботи); індивідуальна, парна, групова робота з виконання проєктного дослідження з урахуванням інтересів та потреб учнів.*

Показниками інтелектуального виховання школярів є зростання активності та ініціативності, самостійності, навичок саморегуляції та групової взаємодії, здатності до рефлексивної оцінки освітньої дії або події, компетентність.

(Střední škola a Základní škola Lipník nad Bečvou, Osecká 301 Program MŠMT na podporu integrace romské komunity v roce 2013 Číslo rozhodnutí : MSMT 4412 – 19/2013 – 22 Název projektu «Uč se, mysli, poznávej»).

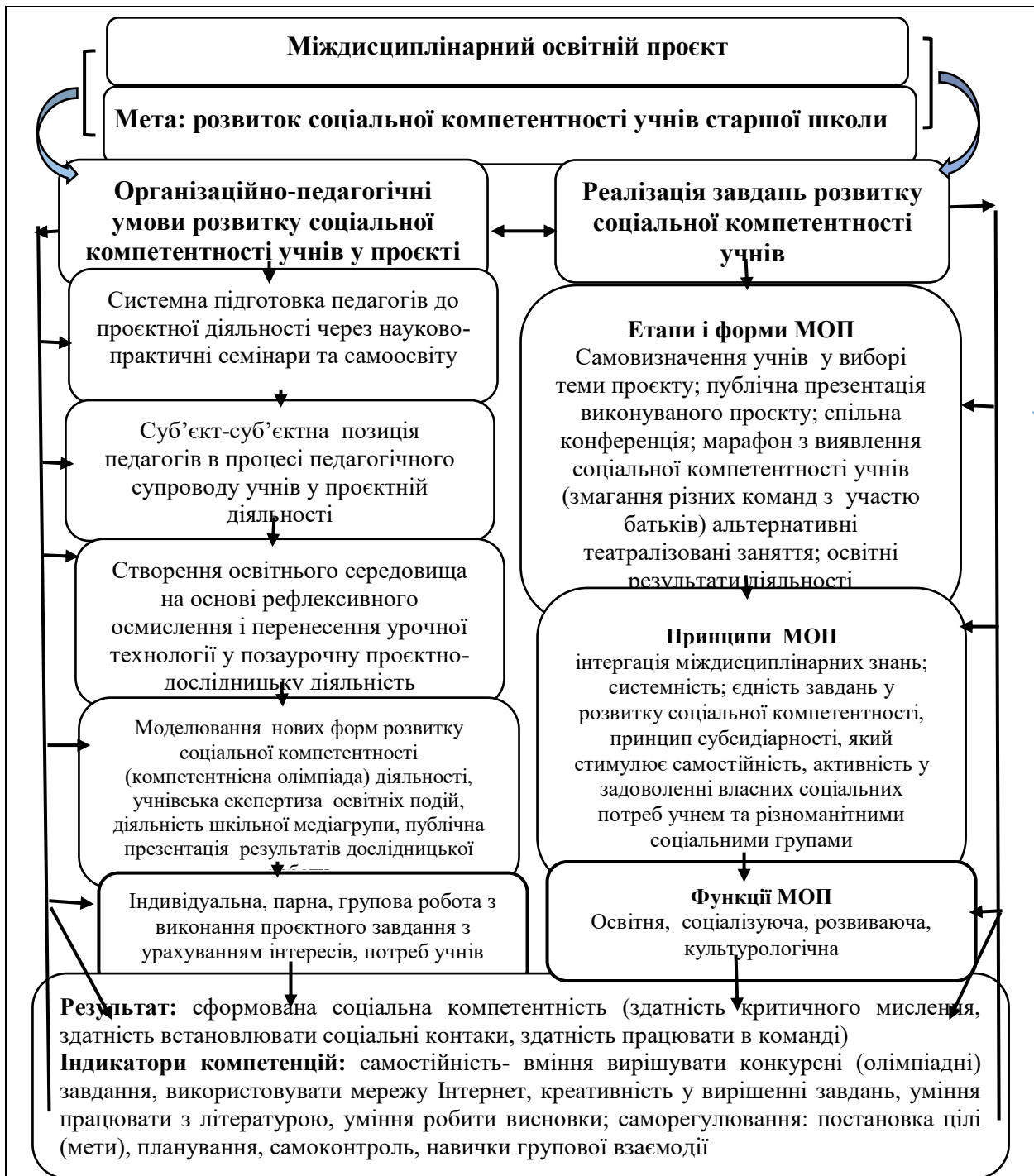


Рис. 2.13. Модель розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи на основі міждисциплінарного освітнього проєкту.

Джерело: розробка автора

Конструктивна атмосфера дуже сприятлива для навчання з використанням медіатехнологій. Такий спосіб навчання дозволяє конструювати завдання з натхненням для комунікації, взаємозв'язку та рефлексії. Досвід здобувачів освіти у навчанні є дуже важливим, тому він вимагає виняткової уваги дослідників. Аналіз

цього досвіду сприяє кращому розумінню процесу навчання та його перспектив. Дослідження, що аналізує цей досвід, показало, що здобувачі освіти, які використовують технології (Skype, Facebook, електронну пошту), були більш комунікабельними та із задоволенням працювали в групах. Дослідження показало, що соціальна (комунікативна та спільна) компетентність найкраще проявляється в творчій атмосфері, і студентів заохочують ділитися своїми знаннями, насолоджуватися роботою в групах та дискусіями. Використання технологій у процесі навчання є дуже гнучким. Його можна використовувати як у дистанційному навчанні, так і в комп'ютерній лабораторії. План навчальних дій. Проектування освіти майбутнього (2001). Брюссель: Європейська Комісія. Віртуальний простір дозволяє здобувачам освіти конструювати та планувати свою освіту. Він заохочує комунікацію, обмін знаннями, оскільки дозволяє синхронне або асинхронне обговорення в різний час та різний простір. Така атмосфера залучає здобувачів освіти до процесу навчання з відповідальністю. Таким чином, здобувачі освіти стають відповідальними за свої досягнення, отримані знання; вони стають центром навчального процесу. Але віртуальне навчання вимагає сильної мотивації від здобувачів освіти для досягнення кращих результатів.

За словами В. Фінлея та інших (2004), належне використання технологій може мотивувати не лише набуття та вдосконалення соціальної компетентності, але й позитивне ставлення до навчання, стимулювати спосіб мислення, креативність, допитливість, викликати самоповагу, впевненість у собі, викликати самооцінку, зміцнити відповідальність та позитивне ставлення до процесу навчання. Контекст сучасного навчання тісно пов'язаний з використанням технологій у процесі викладання та навчання. Очевидно, що технології допомагають у спілкуванні з вчителями та між самими учнями у навчанні, але вони можуть спричинити багато педагогічних проблем:

- відсутність технологічної компетентності учнів
- відсутність технологічної компетентності вчителів
- відмова використовувати технології в процесі навчання
- страх перед технологіями та новинками
- дефіцит технологій у школі тощо.

Поряд з використанням технологій виникає важливість грамотності в процесі навчання.

Грамотність медіатехнологій визначається реаліями нашого часу, пов'язаними з найсучаснішими технологіями та великою кількістю інформації. Інтеграція сучасних технологій у зміст навчання є дуже актуальною в наші дні та тісно пов'язана з використанням ІКТ у процесі конструювання знань.

Навички медіатехнологій стають базовими в постійному та відкритому процесі навчання. Оволодіння навичками медіатехнологій у процесі навчання тісно пов'язане з поширенням соціальної компетентності. Вона описується як навички людини використовувати їх, знаходити, оцінювати та ефективно використовувати для особистих потреб.

Медіатехнологічно грамотна людина (skype, facebook, електронна пошта тощо):

- розуміє, що справжня інформація є основою прийняття інтелектуальних рішень

- бачить необхідність інформації
- формулює питання відповідно до особистих потреб
- визначає потенційні джерела застосування
- дотримується стратегії успішного пошуку
- знаходить необхідні джерела інформації за допомогою технологій
- компетентна оцінювати інформацію
- застосовує інформацію для практичних цілей
- інтегрує нову інформацію з існуючими знаннями
- використовує інформацію для критичного мислення та прийняття рішень

(Doyle, 1992).

Цей опис детально розкриває та розкриває інтелектуальні навички: здатна оцінювати інформацію, має конструктивне ставлення до формування знань, інтегрує нову інформацію з набутими знаннями.

Інформаційно грамотна людина – це та, яка має та демонструє всі вищезазначені навички та компетенції. Медіатехнологічну грамотність часто ототожнюють з такими поняттями, як комп'ютерна грамотність (або ІТ-грамотність, інформаційні технології, електронна або електронна інформатична грамотність), медіаграмотність, веб-грамотність (інтернет/гіперграмотність), цифрова грамотність або інформатика.

Грамотність, що базується на навичках (комп'ютерна, ІТ, електронна тощо), описує навички певної галузі, тобто роботу з комп'ютером або пошук інформації в бібліотеці. Інформаційна грамотність описує більш поширені навички, такі як самостійність, самостійне навчання, вміння використовувати різноманітні джерела інформації, глибокі інформаційні знання, засвоєння цінностей, що дозволяють етичне та законне використання інформації. Інформаційна грамотність – це більш загальне поняття, що охоплює більш специфічні грамотності. Сучасне викладання та навчання, як значне отримання та створення знань, вимагає інформаційної грамотності та технологічних навичок, перетворення інформації на значні знання, якими можна ділитися та поширювати.

Тому освіта соціальної компетентності набуває значення в процесі створення знань. Соціальна компетентність стосується особистих здібностей, міжособистісних стосунків з іншими та здатності інтегруватися в соціальне середовище. Це можна описати як здатність людини ладити з іншими людьми, вступати в контакт за допомогою медіатехнологій, тобто Skype, Facebook, електронної пошти або телефону. Мета емпіричного дослідження – за допомогою порівняльного методу виявити соціальну компетентність бельгійських та литовських вчителів і учнів у використанні медіатехнологій. Соціальні компетенції є важливими в кожній частині життя, тому їх слід практикувати з самого раннього віку.

Одним із надійних методів є робота в групах. Зазвичай вона застосовується в школах, а також (принаймні, так мало б бути) в університетах. Деякі люди можуть задатися питанням, яку користь соціальні компетенції отримують від роботи в групах. Відповідь проста – робота в групах є засобом розвитку цих навичок. Робота в групах, безсумнівно, збільшує переваги та користь соціальної компетентності. Ці риси соціальних компетенцій розвиваються в робочих групах: здатність спілкуватися вербально та невербально, здатність співпрацювати та здатність вирішувати

конфлікти та знаходити компроміси; лідерські якості, здатність бути відповідальним та толерантним. Підсумовуючи, можна сказати, що соціальна компетентність – це наша гарантія виживання в цьому світі. Її наявність допомагає нам спілкуватися з іншими людьми, розвиватися, здобувати нові знання, отримувати задоволення від кар'єри та життя, іншими словами, збиратися для участі в суспільному житті. В обох опитаних країнах переважає різноманітність методів. Виявилося, що планування застосування та робота вчителя вимагають багато зусиль та підготовки.

Переваги методів активного навчання Існують різні підходи до методів активного навчання; проте всі вони мають спільну тенденцію – виклик традиційній системі навчання, де вчитель сам навчає весь клас, надає інформацію, контролює навчальну ситуацію та завжди знає, що, як і коли має вивчити його учень. Суть навчання в групах – це можливість говорити, активно брати участь у прийнятті рішень, узагальнювати інформацію та досвід. Навчання в групах пов'язане з розвитком: захопленням, застосуванням та використанням нових науково обґрунтованих ідей та форм діяльності. Перш за все, це впровадження методології групового навчання в педагогічну роботу, спрямовану на покращення навчального процесу. Основою розвитку, спричиненого впровадженням методології групового навчання, є зміна в індивідуальній діяльності вчителя та учня: • вчителі отримують нову інформацію про теоретичну та методологічну основу зміни методів навчання та застосування кооперативного навчання; • змінюється ставлення вчителя до можливостей застосування методів навчання; • змінюється активність та поведінка учня в навчальному середовищі; • змінюються когнітивні (мислення та мовлення) та соціальні (здатність слухати, лідерство, вирішення проблем та конфліктів) навички учня. У зазначеному питанні дослідження «Студенти зацікавлені працювати під час уроків» результати між обома країнами розподілені досить схоже.

Ми також звернулися до досвіду розвитку соціальної компетентності в різних країнах, наприклад Бельгії.

Навчання, засноване на досвіді, стало дуже важливим фактором навчання в Бельгії, оскільки людина повинна вміти використовувати свої знання в постійно мінливому середовищі. Було виявлено, що професійний розвиток вчителя залежить від аналізу його досвіду та інтенсивності мислення. Існує безліч прикладів такого навчання не лише в професійній діяльності людини, де воно має першорядне значення, оскільки допомагає в розробці професійної кар'єри та навчальних планів, але й у соціальному та суспільному житті, оскільки допомагає людині інтегруватися у складний соціальний та суспільний контекст і навіть впливати на нього; отже, воно відображає складову громадянства в широкому сенсі. Підсумовуючи, можна стверджувати, що з поширенням навчальних технологій особливу увагу слід приділяти вихованню цінностей, і соціальна компетентність є однією з них. Тому дуже важливо вкорінювати навички: добре ладити з іншими людьми (вчителями, учнями), їхніми групами, підтримувати міжособистісні стосунки, знаходити рішення, конструктивно вирішувати конфлікти, працювати та творити разом з іншими людьми, допомагати та надихати в пошуку спільних цілей. Щоб соціалізуватися у своєму середовищі, людина з раннього віку повинна бути серед людей, спілкуватися, вчитися співпрацювати, бути емпатичною, визнавати іншу людину.

Соціальні навички особливо важливі для громадян у побудові відкритого та демократичного суспільства також в Литві та в контексті процесу світової інтеграції. Навчання в групах розвиває соціальні навички людини. Учні вчаться слухати та розуміти своїх однокласників, говорити один за одним, дотримуватися теми, піклуватися про інших, помічати їхні потреби. Соціальну компетентність неможливо набутися все життя, її потрібно постійно оновлювати. Ці навички допомагають людям жити разом і бути корисними в соціальному та економічному житті країни, вони допомагають навчатися та ефективно виконувати різні завдання у професійній діяльності та суспільному житті. Соціальна компетентність включена до моделі діяльнісної компетентності. Теоретичний конструкт діяльнісної компетентності об'єднує в складну систему інтелектуальні навички, знання в певній галузі, когнітивні навички, стратегії, соціальну поведінку. Отже, ми можемо зробити висновок, що соціальна компетентність проявляється через діяльність та навчання. Соціальна компетентність життєво важлива для молоді людини, яка прагне стати незалежною, здатною бути компетентним громадянином.

Дослідження показує, що соціальна компетентність забезпечує учням необхідні навички: справлятися з викликами, підтримувати та розвивати дружні стосунки, бути ефективними в процесі навчання, робити внесок у групову та громадську діяльність. Комунікація описується як процес створення та обміну значеннями, який сприймається як такий, що має вербальний та невербальний аспект.

Ефективне спілкування з однолітками пов'язане з успішним розвитком дружби. Комунікативні навички допомагають навчитися виконувати довгострокові завдання, працювати в групі, де учням доводиться спілкуватися не лише під час уроків, а й через електронну пошту, Skype або Facebook. Таке спілкування заохочує навчання домовленостям, прислухання до думки інших тощо. Результати показали, що соціальна компетентність серед учасників опитування в Бельгії набагато сильніша, оскільки вчителі та учні більше довіряють та цінують один одного порівняно з литовськими респондентами. Результати дослідження також показали, що демократія та довіра сильніші в бельгійських навчальних закладах, ніж у Литві; крім того, учні та вчителі також почуваються безпечніше в Бельгії. Нові технології та їхні можливості для взаємодії учнів один з одним та з вчителями, а також здатність надавати детальний матеріал створюють передумови цілісного навчання. Це ілюструють результати, отримані в кількісному дослідженні. У віртуальному навчальному середовищі актуальність соціальних навичок очевидна, оскільки це середовище залучає громадян до навчання спілкуванню, створенню та обміну своїми знаннями.

Активною формою розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в Чехії є ***залучення їх до діяльності в громадських організаціях та добровільних товариствах, орієнтування яких є просоціальним.***

Волонтерство як форма соціально орієнтованої освіти сприяє розвитку солідарності, толерантності та громадянської активності молоді й представників інших вікових груп. Воно виступає дієвим механізмом соціальної інтеграції та запобігання ізоляції, оскільки волонтери, спираючись на власний досвід і здатність до налагодження міжособистісних контактів, підтримують індивідуалізований підхід у соціальній роботі.

Підтримка молоді в Чехії має міжвідомчий характер і реалізується через стратегічні документи, державні програми та ініціативи на національному, регіональному й місцевому рівнях. Вона розглядається як пріоритет державної політики, оскільки формує умови для розвитку потенціалу молодих людей, забезпечення рівних можливостей і їх активної участі в суспільному житті.

1) Розвиток повного потенціалу. Молоді люди мають внутрішній потенціал і таланти, які можуть бути корисними як для них самих, так і для суспільства в цілому. Тому необхідно забезпечити, щоб молоді люди з будь-якого середовища та за будь-яких обставин мали можливість повноцінно розвивати свій потенціал шляхом цілеспрямованої підтримки розвитку талантів і ключових компетенцій (знань, навичок і ставлень) на основі їхньої різноманітності та потреб.

2) Перехід до дорослого віку. Перехід молоді від підліткового віку до дорослого віку характеризується такими специфічними рисами, як невизначеність, нестабільність, пошук ідентичності та автономії. З точки зору підтримки молоді в її переході до дорослого віку, необхідно зосередитися, зокрема, на їхньому вході на ринок праці та прагнути покращити становище молоді на ринку праці, зокрема молоді, яка перебуває у вразливому становищі та/або утворює групу молоді з обмеженими можливостями.

3) Соціальна інтеграція та добробут. Соціальна інтеграція та добробут молоді нерозривно пов'язані між собою, пов'язуючи фізичне, психічне та емоційне здоров'я із соціальними стосунками, особистою, трудовою та громадянською самореалізацією, включаючи суб'єктивний досвід задоволення життям та позитивний погляд на майбутнє (Утьосов, 2018). Ці дві сфери життя молоді потребують підтримки поза межами економічних цілей, особливо молоді, яка перебуває у вразливому становищі та/або стикається з обмеженими можливостями. Водночас необхідно зміцнювати стійкість, підприємництво та здатність брати на себе відповідальність за своє життя.

4) Довіра молоді до державних інституцій та партнерство молоді з державною адміністрацією. Довіра до уряду та державних інституцій відображає довіру до держави як такої. Її рівень має вирішальне значення для управління соціальними кризами, тому важливо її контролювати та зміцнювати. За даними Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), у довгостроковій перспективі можна спостерігати глобальну тенденцію зниження довіри до державних інституцій, політиків та ЗМІ, навіть у країнах з давніми традиціями демократичного управління. Чеська Республіка також суттєво постраждала від цієї тенденції. Тому необхідно зосередитися на створенні правового, інституційного та адміністративного середовища для зміцнення довіри молоді до уряду та державних інституцій та її участі у впливі на державні справи.

5) Процеси державного управління для ефективної підтримки молоді. Ефективність надання послуг, допомоги та підтримки молоді, особливо тій, яка опинилась у несприятливій життєвій чи соціальній ситуації або перебуває під загрозою її виникнення, залежить не лише від підвищення доступності та якості послуг, але й від тісного зв'язку з міжпоколіннєвою солідарністю, що сприяє стійкості суспільства в цілому. Підтримка молоді в цій сфері повинна бути спрямована на зміцнення адміністративного та технічного потенціалу для надання послуг,

орієнтованих на молодь, та водночас на підтримку міжпоколіннєвої солідарності шляхом скоординованої співпраці на всіх рівнях державного управління.

У Чехії прийнята «Концепція молодіжної політики 2025–2030, що окреслює всю тему політики підтримки молоді. Цільовою групою Концепції є молодь віком 15–30 років. Цільова група Концепції – молодь віком 15–30 років, що відповідає Молодіжній стратегії ЄС на 2019–2027 роки та наступним програмам, що працюють з тією ж віковою групою.

У Чеській Республіці немає юридично обов’язкового закону про молодь, який би визначав віковий діапазон групи молодих людей. Найпоширенішим визначенням вікового діапазону групи молодих людей у Європі є діапазон 15–29 років. Це змінний період, протягом якого відбувається перехід від освітньої фази до ринку праці. Це визначення також використовується соціологами, які зазвичай вивчають молодь як групу в період між завершенням обов’язкової шкільної освіти та досягненням соціальної зрілості, тобто особи від 15 до 29–30 років (Konserse podroby mladých lidí v České republice 2025–2030.).

В Чехії багаточисельна кількість організацій, спрямованих на волонтерську, соціально спрямовану та освітню діяльність, участь у яких сприяє розвитку соціальної компетентності молоді людини (Додаток Б 6).

У Чехії питаннями волонтерства молоді займається, наприклад, «Національна асоціація волонтерства» - *Národní asociace dobrovolnictví (NAD)* <https://www.nadobrovolnictvi.cz/zajemci-o-clenstvi/>. Одним з них є, наприклад, Чеська рада дітей та молоді - Національна робоча група зі структурованого діалогу з молоддю <https://www.strukturovanydialog.cz/>. Структурований діалог підтримує молодь та державних службовців у спільному обговоренні можливих покращень у конкретних сферах. Мета полягає в тому, щоб результати цих обговорень були враховані в політичному процесі. Проект прагне бути аполітичним та ідеологічно збалансованим. Політики, що беруть участь, повинні відображати інтереси та потреби молоді та уникати політичного впливу. Заходи надають можливість дізнатися про реальні політичні процеси та взяти участь у них, організовуються у всіх державах-членах ЄС місцевими національними робочими групами. Інструмент базується на Стратегії ЄС щодо молоді на період 2019–2027 років, що забезпечує активне спрямування діяльності закладів освіти, неформальних освітніх організацій на розвиток соціальних компетентностей чеської молоді, зокрема учнів старшої школи.

РОЗДІЛ III

ПРОГНОСТИЧНІ АСПЕКТИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ КОНСТРУКТИВНИХ ІДЕЙ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЧЕХІЇ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНИ

3.1. Педагогічна діагностика як інструмент забезпечення якості розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в європейському освітньому просторі

На сучасному етапі розвитку освіти компетентнісний підхід, попри його методологічну цінність, має обмеження щодо формування гнучкості й адаптивності особистості в умовах швидких суспільних змін. Орієнтація на заздалегідь визначені та вимірювані освітні здобутки полегшує оцінювання і зіставлення досягнень учнів, однак водночас підвищує ризик формалізації та звуження змісту того, що підлягає перевірці. Унаслідок цього можуть залишатися поза увагою нові соціально значущі якості й способи дії, які виникають у динамічному середовищі.

У європейському освітньому просторі вищезначене загострює питання балансу між уніфікованими критеріями та індивідуальною траєкторією розвитку учня, зокрема у контексті соціальної компетентності.

Людський капітал – це термін для позначення всіх характеристик особистості, які визначають її продуктивність в окремих сферах людської діяльності. Він включає як ті частини, з якими людина народилася, такі як вроджений талант або психологічні та фізичні схильності, так і все, що вона набула протягом життя завдяки освіті, досвіду роботи, турботі про своє здоров'я, а також своїй репутації та моральним принципам тощо (Becker, 1993; Schultz, 1961). Продуктивна сила цього капіталу потім приносить із собою фінансову та нефінансову віддачу, розмір якої варіюється залежно від рідкості окремих частин людського капіталу та їх оцінки суспільством. А як це працює на практиці? Кожна людина унікальна (складається з абсолютно унікального поєднання фізичних та психологічних характеристик, ставлень, знань, навичок, досвіду та інших частин людського капіталу) і таким чином пропонує суспільству абсолютно специфічний робочий внесок. Тому різні люди підходять для виконання різних видів діяльності або робіт і досягають у них різного ступеня успіху.

Поділ компетенцій на загальні та специфічні, що пов'язано з можливістю передачі компетенцій іншим роботодавцям, є особливо важливим для державного сектору, який прагне підтримувати працевлаштування різних груп людей на ринку праці шляхом розвитку загальних компетенцій. Бізнес-сектор поділяє компетенції на «м'які» та «тверді», і цей поділ визначається змістом або суттю цих компетенцій, а не їхньою передаваністю, яка має лише незначне значення для ділової практики. М'які компетенції можна описати як важковимірні навички, тісно пов'язані зі ставленням людини (Balcar, Homolová, Karásek et al., 2011), такі як комунікація, співпраця, лідерство, самостійність та креативність. Жорсткі компетенції, з іншого боку, описуються як легковимірні

навички, тісно пов'язані зі знаннями людини і, як такі, також можуть бути відносно легко розвинені (Balcar, Homolová, наприклад, навички роботи з ІКТ, друку, виконання хірургічних процедур). Для повноти картини можна додати, що жорсткі компетенції (порівняно з м'якими компетенціями) тісніше пов'язані з формальною кваліфікацією людини. Цей поділ компетенцій також має дуже тісний зв'язок із працевлаштуванням у двох аспектах. По-перше, роботодавці використовують жорсткі компетенції, формалізовані в досягнутому рівні та галузі освіти, як основну класифікаційну ознаку кандидатів на роботу. З тих, хто відповідає умовам формальної освіти, працевлаштовується кандидат, який демонструє найкращий рівень м'яких компетенцій, що стосуються виконання певної роботи (Balcar, Homolová, Karásek et al., 2011). По-друге, важливість м'яких компетенцій для працевлаштування постійно зростають, і цю тенденцію (як і механізм відбору працівників, описаний вище) можна вважати глобальною. Серед емпіричних досліджень, що описують цей факт, можна згадати роботу авторського тріо Борганса, Віла та Вайнберга (2006), які стверджують, що між 1970 і 2002 роками спостерігалось значне збільшення кількості людей, які виконують робочі завдання, для виконання яких важливі м'які компетенції. Однак Вайнбергер (2014) показав, що зростання зайнятості в період 1977-2010 років було зосереджено переважно в професіях, що вимагають поєднання когнітивних та м'яких компетенцій, тоді як зайнятість не зростала в професіях, що вимагають ні тієї, ні іншої компетенції. Цей висновок також підтверджують Баколод та Блум (2010), які стверджують, що існує статистично значуща позитивна кореляція між вимогами окремих робочих місць до когнітивних та м'яких компетенцій, що вказує на їх взаємодоповнюючий характер. Можна виділити загалом 4 основні типи компетенцій: загальні тверді компетенції, специфічні тверді компетенції, загальні м'які компетенції та специфічні м'які компетенції⁶, причому кожен тип по-різному впливає на працевлаштування їхнього власника. Загальні компетенції збільшують ймовірність пошуку роботи, причому тверді компетенції відіграють роль первинного механізму сортування при відборі нових працівників (відбір відповідних кандидатів на роботу), а м'які компетенції відіграють роль вторинного механізму сортування (що призводить до остаточного відбору нового працівника).

Кожна людина, яка хоче отримати роботу, повинна бути оснащена загальними компетенціями, як твердими, так і м'якими. Якщо претендент на роботу також має специфічні або принаймні більш специфічні компетенції, що є актуальними для даного роботодавця, це безперечно є його/її порівняльною перевагою над іншими кандидатами, оскільки він/вона пропонує роботодавцю більше, ніж інші. Специфічні компетенції, які зазвичай накопичуються лише після працевлаштування, зменшують ймовірність звільнення, незалежно від того, чи є вони твердими чи м'якими компетенціями.

Існує низка підходів до розвитку м'яких компетенцій. Вони відрізняються один від одного обсягом та характером компетенцій, що розвиваються, методологічним підходом та, найголовніше, своєю ефективністю. Цей розділ

присвячено системі розвитку м'яких компетенцій, яку створила консалтингова та освітня компанія RPIC-ViP s.r.o. Чому саме вона?

З кількох причин:

- м'які компетенції, які розвиваються цією освітньою системою, були визначені та описані роботодавцями і таким чином відображають реальні потреби ринку праці,
- довгостроковий розвиток цієї системи дозволяє розвивати компетенції як дорослих (працюючих та безробітних), так і учнів та студентів усіх рівнів шкіл, враховуючи при цьому різні освітні потреби цих цільових груп,
- актуальність створених визначень м'яких компетенцій та описів їх рівнів була підтверджена майже буквальним використанням їх при створенні класифікації м'яких компетенцій у рамках Національної системи професій, яка визначає вимоги роботодавців до цих компетенцій для окремих професій; існує прямий зв'язок між описом потреб ринку праці на рівні окремих професій та можливостями їх розвитку;
- визнання цього підходу до розвитку м'яких компетенцій Європейською Комісією (зокрема, Генеральним директором з питань зайнятості, соціальних справ та рівних можливостей), яка надала йому статус прикладу належної практики, вигравши перший приз у національному раунді конкурсу «Європейська бізнес-премія» в категорії «Інвестиції в людські ресурси» у 2006 році (Šimek, 2010) та європейські нагороди «VITA Awards» за винятково інноваційні проекти, спрямовані на розвиток соціальних, особистісних та організаційних компетенцій, наявний досвід використання цієї системи, а точніше її відповідних елементів, у початкових, середніх та вищих навчальних закладах не лише Чеської Республіки, але й Португалії, Бельгії, Польщі, Туреччини та інших країн.

Компетенції для ринку праці Економічна трансформація, що відбулася в 1990-х роках, призвела в усіх постсоціалістичних країнах до зростання важливості формальної освіти (Bird, Schwarze, Wagner, 1994), а також до зростання важливості м'яких компетенцій для успіху на ринку праці. Визнання цієї тенденції призвело до створення в 2004 році компанії RPIC-ViP s.r.o. створили, на основі доступних емпіричних та стратегічних документів, перелік та детальний опис 14 м'яких компетенцій (RPIC-ViP, 2004), які відповідали як потребам роботодавців, так і основним напрямкам розвитку людських ресурсів на європейському, національному та регіональному рівнях:

1. Компетентність для ефективної комунікації
2. Компетентність для співпраці
3. Компетентність для підприємництва
4. Компетентність для гнучкості
5. Компетентність для задоволення потреб клієнтів
6. Компетентність для виконання
7. Компетентність для самостійності
8. Компетентність для вирішення проблем
9. Компетентність для планування та організації роботи

10. Компетентність для навчання протягом усього життя
11. Компетентність для активного підходу
12. Компетентність для управління стресом
13. Компетентність для пошуку та орієнтування в інформації
14. Компетентність для спілкування іноземними мовами 2016

Компетентність для шкіл. Компетентність для шкіл – це назва діяльності, яка вже відбувалася в рамках проекту «Компетентність для ринку праці». Метою цієї діяльності було модифікувати розроблені навчальні програми для розвитку м'яких компетенцій, щоб їх можна було застосовувати також у середовищі початкових та середніх шкіл. Однак, слід зазначити, що ця діяльність стосувалася не всіх 14 компетенцій, а лише 6 з них.

Ці так звані «шкільні компетенції» були такими:

1. Компетентність до ефективної комунікації
2. Компетентність до співпраці
3. Компетентність до підприємництва
4. Компетентність до вирішення проблем
5. Компетентність до навчання протягом усього життя
6. Компетентність до відкриття та орієнтації в інформації

У цьому випадку також було створено набір інструментів, які освітяни можуть використовувати для розвитку згаданих компетенцій: 1. Визначення компетенцій (включаючи детальний перелік підкомпетенцій) та опис цільового рівня їх оволодіння відповідно до вікових груп учнів:

I рівень – учень першого-третього класів початкової школи,

II рівень – учень четвертого-п'ятого класів початкової школи,

III рівень – учень другого ступеня початкової школи,

IV рівень – учень середньої школи.

Діагностичний аркуш, який може бути використаний як вхідна та вихідна діагностика конкретного учня та таким чином показує його/її прогрес у оволодінні оцінюваною компетенцією за період моніторингу. Для скорочення часу, необхідного для роботи з цим інструментом, діагностику було спрощено таким чином, що вчитель оцінює рівень володіння заданою компетенцією, а точніше її частковими компетенціями, за шкалою «не використовує», «практикує» та «володіє».

Надання навчальних матеріалів вчителям відбувалося у три етапи, які мали забезпечити максимальний ефект від їх використання:

1. Одноденний підготовчий семінар, метою якого було ознайомлення вчителів з методологією програми розвитку м'яких компетенцій та її інструментами.
2. Тримісячне застосування навчальних програм у викладанні та надання зворотного зв'язку команді розробників.
3. Надання навчальних програм, змінених відповідно до коментарів викладачів, для регулярного використання у навчанні.

Хоча ці навчальні програми для розвитку м'яких компетенцій учнів були сприйняті позитивно, їхнє фактичне застосування у викладанні було відносно

обмеженим. Це було пов'язано головним чином з тим, що вчителі повинні були виділяти час, необхідний для пояснення та повторення заданого матеріалу з окремих предметів, на розвиток м'яких компетенцій. Вирішенням цього недоліку був би одночасний розвиток м'яких та професійних компетенцій у викладанні, без будь-якого негативного впливу на його якість чи кількість розвинених компетенцій.

Компетенції для життя спрямовані на вивчення питання для вчителів: чи розвивати професійні знання та навички, чи дедалі більше потребувати м'яких компетенцій в обмежений навчальний час, вирішив проект «Компетенції для життя». Метою цього проекту (реалізованого у 7 регіонах Чеської Республіки) було створення методології та навчальних матеріалів, які б дозволили одночасний розвиток професійних та м'яких компетенцій. У розробці цих матеріалів брали участь як методисти навчальних програм з розвитку м'яких компетенцій компанії RPIC-ViP s.r.o., так і вчителі-практики. Таке поєднання дозволило створити продукт, який базується на багаторічному досвіді розвитку м'яких компетенцій і водночас відповідає реальним потребам шкіл та вчителів.

У цьому випадку також увага була зосереджена не на розвитку всіх 14 компетенцій, а на так званих шкільних компетенціях (див. попередній розділ), які за своїм змістом відповідають компетенціям, з якими працюють Рамкові освітні програми (РОП):

1. Компетентність для ефективного спілкування. Галузі розвитку: зрозуміле усне висловлювання та презентація, письмове висловлювання, свідоме використання невербального спілкування, слухання та зворотний зв'язок, діалог та дискусія, управління напруженими ситуаціями Зв'язок з РОП: комунікативні компетенції, громадянські компетенції
2. Компетентність для співпраці. Галузі розвитку: прагнення до спільної мети, гнучке реагування, робота з групою атмосферою, надання та отримання зворотного зв'язку Зв'язок з РОП: соціальні та особистісні компетенції, громадянські компетенції
3. Компетентність для підприємництва. Галузі розвитку: проактивний підхід та креативність, здатність перетворювати ідеї на плани та їх реалізація, риси особистості, здатність приймати ризик Зв'язок з РОП: робочі компетенції
4. Компетентність вирішення проблем. Галузі розвитку: визначення проблеми, пошук та перевірка інформації про способи вирішення проблеми, розгляд та вибір відповідного варіанту вирішення проблеми, вирішення проблеми, оцінка рішення Зв'язок з РЕР: компетентність вирішення проблем, громадянська компетентність
5. Компетентність навчання протягом усього життя Галузі розвитку: освітні стратегії, мотивація до навчання, навчальні ресурси та умови навчання, обробка знань Зв'язок з ОП: Навчальна компетентність
6. Компетентність пошуку та орієнтації інформації Галузі розвитку: отримання та отримання інформації, обробка інформації, застосування інформації на практиці, передача інформації Зв'язок з РЕР: комунікативна компетентність, громадянська компетентність

Методологія розвитку м'яких компетенцій. Реформа навчальної програми, описана в так званій Білій книзі 2001 року, говорить про компетенції як про вихідну характеристику студентів, яка є важливою для успіху в особистому та професійному житті. Для навчання, яке йде за розвитком компетенцій, підходять методи експериментального та конструктивістського навчання, які переплітаються та спрямовані на те, щоб студент формував власне судження та інтегрував його разом із розумінням у свою систему знань.

Методи експериментального навчання намагаються максимально імітувати спонтанне, природне навчання. У цій формі навчання більшу частину роботи виконують самі студенти. Вони обговорюють один з одним, вирішують проблеми та застосовують набуті знання та навички на практиці. Таким чином, вони активно беруть участь в освітньому процесі, і процес навчання є для них цікавим та стимулюючим. Вчитель відіграє роль фасилітатора або коуча, який скеровує студентів.

Хоча посилення на реформу навчальних програм та використання терміну «учень» може створити враження, що текст цього розділу стосується лише початкової та середньої освіти, автори хотіли б зазначити, що принципи, описані в цьому розділі, є загальнодійсними і тому також актуальними для розвитку м'яких компетенцій в університетах або для всієї сфери освіти дорослих. Скеровуються та , супроводжують їх у їхньому розвитку та допомагає їм, але водночас залишає більшість діяльності їм самим. Все це посилюється дуже інтенсивним обміном знаннями та досвідом або взаємним навчанням між студентами.

У шкільній освіті також можливо використовувати інші методи та освітні концепції для розвитку компетенцій, такі як дидактичні ігри, проектне навчання, ІКТ-технології, електронне навчання тощо. Однак розвиток компетенцій полягає не лише у використанні відповідних методів навчання, але й у застосуванні системного підходу, який дозволяє оцінити поточний рівень компетенцій учнів і таким чином виявити їхні освітні потреби, запропонувати методи розвитку недостатньо розвинених компетенцій та оцінити успішність їх застосування. Оцінювання компетенцій, особливо м'яких компетенцій, є дуже вимогливим. Як оцінити щось таке складне, як комунікація чи співпраця? Основною передумовою для опанування цього складного завдання є розкладання компетентності (RVP використовує термін «розпакування компетентності») на її компоненти. Ця процедура показує, з чого насправді складається компетентність і які навички повинні бути студенти. Ці компоненти описуються за допомогою так званих дієслів дії (наприклад, студент перевіряє ідеї для вирішення проблем). Вчитель оцінює частоту необхідної поведінки учня за семизначною шкалою. Це дає уявлення про те, в яких видах діяльності учень добре розбирається, а в яких йому слід покращити. Доцільно проводити цю діагностику неодноразово протягом кількох місяців, щоб вчитель міг контролювати прогрес у розвитку вибраних компетенцій.

Діагностичний аркуш може бути підготовлений як для окремих учнів, що має високу інформативну цінність, так і для всього класу. Вчителі, які працюють з учнями протягом тривалого періоду часу, зазвичай добре знають їхні здібності. Діагностичний аркуш надає їм систематичний інструмент, який дозволяє їм належним чином визначити стратегію розвитку індивідуальних компетенцій та контролювати її реалізацію. На основі результатів діагностики вчитель потім розвиває ті компетенції, рівень яких не відповідає необхідному результату. Цього можна досягти за допомогою низки заходів, деякі з яких перелічені в наступному розділі. Зразки завдань розроблені таким чином, що їх можна використовувати в навчанні майже одразу та без підготовки. Однак, також дуже важливо вибирати правильні види діяльності, які відповідають можливостям та потребам осіб, що розвиваються (наприклад, вибирати види діяльності, що розвивають необхідні компетенції, водночас враховуючи когнітивні здібності учнів). Для цього всі види діяльності забезпечуються стандартизованою структурою базової інформації, що сприяє швидкому опануванню роботи з ним.

Відповідно, зростає потреба в таких діагностичних рішеннях, які поєднують об'єктивність оцінювання з урахуванням особистісного поступу. Важливо не лише фіксувати досягнутий рівень, а й відстежувати зміни в умінні взаємодіяти з іншими, здійснювати рефлексію, відповідально ухвалювати рішення та долучатися до суспільно значущої діяльності (Ткачук, Пророк, Лунченко, Горленко, Острова, & Сосновенко, 2024).

Необхідно врахувати зміни пріоритетів у методах оцінки соціальної компетентності, оскільки критеріями її якості є вирішення низки проблем, розвиток суспільства, заснованого на діяльності не окремої особи, а групи партнерів, які доповнюють один одного. Серед показників високого рівня компетентності доцільно більше уваги приділяти суб'єктивним показникам, а отже, використовувати й інші прийоми (вимірювання особистих оцінок власної діяльності в часовому вимірі), що дозволяє побачити прогрес особистості та суспільства, методики найбільш помітних змін (з урахуванням самооцінки задоволеності результатами індивідуальної та групової діяльності), прогноз особистісної відповідності (успіх у виконанні життєвої місії) тощо.

У зарубіжній науковій літературі оцінювання соціальних компетентностей розглядається крізь призму засвоєння знань і вміння їх застосовувати на практиці та з урахуванням особистісних цінностей, життєвих установок, що відображають готовність випускника застосовувати здобуті знання у практичних або професійно наближених ситуаціях. Така система базується на перевірці сформованості навичок, здатності до саморозвитку та ефективної поведінки в умовах проблемних ситуацій, максимально наближених до реального соціального й професійного контексту.

Відповідно, діагностика та оцінювання соціальних компетентностей старшокласників пропонується здійснювати за змістовими підходами, відображеними у табл.3.1.

Таблиця 3.1.

Змістові підходи до діагностики та оцінювання соціальних компетентностей старшокласників

Підходи	Зміст оцінювання
<i>Когнітивний</i>	Оцінювання рівня засвоєння соціально значущих знань, розуміння соціальних норм, правил і закономірностей взаємодії.
<i>Функціональний</i>	Оцінювання сформованості практичних умінь і навичок, зокрема здатності застосовувати знання в реальних або змодельованих соціальних ситуаціях, розв'язувати проблеми.
<i>Комплексний (загальний)</i>	Перевірка інтегрованих умінь і особистісних характеристик, що визначають якість комунікативної діяльності учня та його готовність до майбутньої соціально спрямованої діяльності.
<i>Ціннісно-орієнтаційний (оцінювання сформованості компетентностей)</i>	Виявлення особистісних і професійних цінностей учня, його здатності приймати усвідомлені рішення, відповідально діяти у життєвих і професійних ситуаціях спілкування.
<i>Особистісно-рефлексивний (оцінювання навичок саморозвитку)</i>	Оцінювання впевненості у власних знаннях і вміннях, здатності долати труднощі, адекватно сприймати зворотний зв'язок від педагогів і партнерів, робити висновки, здійснювати самоосвіту та саморозвиток.

Джерело: систематизовано на основі: Palašćáková, & Rataj 2023; Česká školní inspekce ČR. Hodnocení klíčových kompetencí/ <https://www.kvalitniskola.cz/Namety-a-inspirace/Hodnoceni-klicovych-kompetenci>; Malach, Kristová, Červenková, & Chmura, 2016.s. 46 – 60.

Подібний підхід визначається як багатовимірний, оскільки передбачає оцінювання як індивідуального рівня розвитку, так і здатності до колективної (групової, командної) взаємодії. Індивідуальний вимір охоплює сформованість особистісних якостей, необхідних для соціально спрямованої діяльності, тоді як груповий – перевірку здатності ефективно реалізовувати ці якості у спільній діяльності та командному прийнятті рішень.

В Україні підходи до оцінювання компетентностей мають певну специфіку й переважно орієнтовані на формування практичних знань і визначення рівня їх засвоєння з урахуванням інтелектуального розвитку учнів та їхньої навчальної мотивації. Академічні, професійні, загальнокультурні й соціальні компетентності, задекларовані у державних стандартах, здебільшого формуються в межах окремих навчальних дисциплін.

На відміну від поширеної в європейському освітньому просторі практики, в українській школі компетентності частіше оцінюються через перевірку знань і

навичок, інколи, рівня їх застосування (переважно за допомогою тестування). Такий підхід обмежує можливості комплексної діагностики особистісних якостей і готовності учнів до просоціальної діяльності (McClelland).

У дослідженнях (Malach, Kristová, Červenková; Chmura; Корнієнко; Староста, Товканець; Výrost, Slaměník та ін.) обґрунтовується доцільність багаторівневого оцінювання компетентностей на рівні розуміння, творчого використання та практичного застосування знань, із обов'язковим урахуванням соціальних і загальнокультурних характеристик особистості. У процесі оцінювання соціальної компетентності чеські дослідники (Neumajer; Lokajíčková; MŠMT) більшою мірою спираються на інструменти педагогічної діагностики, спрямовані на розвиток індивідуального потенціалу учнів, формування навичок планування діяльності, самостійності та рефлексії. Таким чином, оцінювання розглядається не лише як контроль результату, а як засіб підтримки особистісного розвитку.

Водночас в українській практиці спостерігаються труднощі інтеграції компетентнісного підходу в традиційну систему навчання. Нерідко переважає перевірка предметних знань замість комплексної оцінки компетентностей; недостатньо уваги приділяється дослідницькій і самостійній діяльності учнів. Частина педагогів сприймає компетентнісне оцінювання як надто тривалий і складний процес, результати якого складно виміряти безпосередньо. Це зумовлює зосередження переважно на проміжних показниках ефективності методів навчання, а не на довгостроковій динаміці розвитку соціальної компетентності

Застосування елементів педагогічної діагностики у розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи уможливають:

- вивчення особистості учня та учнівського колективу з метою забезпечення індивідуального та диференційованого підходу у процесі навчання та виховання для більш ефективної реалізації його основних функцій;
- оцінювання якостей старшокласника з врахуванням певних соціальних норм і еталонів, що часто обумовлює оцінне ставлення до особистості учня і відсутність його безумовного прийняття, що дозволяє педагогу не тільки користуватися готовими педагогічними оцінками;
- спрямовування діагностичної діяльності на пошук резервів особистості, її потенціалу, стимулювання розвитку учнів;
- застосування комплексних діагностичних методик з метою вивчення особистості у процесі діяльності та спілкування;
- забезпечення об'єктивності діагностики у дослідженні особливостей особистості старшокласника та її розвитку й порівняння досягнень як з успіхами інших дітей, так із власними особистісними показниками.

Чеські дослідники (Liška, 2016; Valenta, 2006 та інші), відзначають що у педагогічній діагностиці розрізняють соціально-психологічні характеристики виховного мікросоціуму, особливості педагогічного процесу та сімейного виховання (етимологічна діагностика), а також індивідуально-психологічні характеристики особистості, пов'язані з її соціальними взаємодіями (симптоматична діагностика). На

основі теоретичного уявлення про предмет діагностики педагог виокремлює ознаки явища, що діагностується, здійснює добір методів, здатних їх діагностувати.

У шкільній практиці педагог може використовувати різні методи дослідження, зокрема, педагогічні (педагогічний нагляд, педагогічне спостереження, педагогічний консилиум, вивчення, аналіз та узагальнення педагогічного досвіду, педагогічний експеримент), психологічні (тестування, шкалювання, соціометрія та ін.), соціологічні (анкетування, інтерв'ю, експертні опитування, соціальне проєктування) та загальногносеологічні (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація, індукція, дедукція, моделювання та ін., математичні методи – ранжування, кореляція та ін.) (Орбан-Лембрик, 2006). Основними методами соціально-педагогічної діагностики особистості є спостереження, бесіда, анкетування, інтерв'ю, метод експертної оцінки, параметричний метод, метод оцінки ефективності, аналіз документів, тестування, біографічний метод, ситуаційний аналіз, методи обробки даних, контент-аналіз та застосування психолого-педагогічних методик (Застосування діагностичних мінімумів в діяльності працівників психологічної служби, 2024; Корнієнко, & Воронова, 2019; Кокун, Пішко, Лозінська, & Олійник, 2023; Česká školní inspekce ČR. Hodnocení klíčových kompetencí; Malach, & Kristová, 2016).

Ці методи, узгоджені та відкориговані в процесі дослідження відповідно до об'єкта і предмета педагогіки, забезпечують збирання фактів на емпіричному рівні, дозволяють здійснити соціально-педагогічну діагностику та виявити причинно-наслідкові зв'язки, організувати дослідно-експериментальну роботу для встановлення фактів, що визначають конструктивне перетворення соціальної дійсності (Cunningham, 2001).

Інтеграція та перетворення конкретно-наукових методів відповідно до предмета та об'єкта дослідження призвели до створення так званих спеціальних методів, що використовуються у соціально-педагогічних дослідженнях. Наприклад, метод спостереження соціально-педагогічної ситуації, метод вивчення випадку, метод соціальних біографій, метод побудови генограми сім'ї тощо.

Для вирішення будь-якої педагогічної проблеми використовується комплекс взаємодоповнювальних методів.

Їх вибір визначається сукупністю принципів, у нашому разі це принципи:

- адекватності методів дослідження суті явища, що вивчається, і тим результатам, які передбачається отримати, а також можливостям і вмінням дослідника;
- заборони дослідницьких методів та експериментів, що суперечать моральним нормам і здатним завдати шкоди учневі та соціальній ситуації в цілому;
- сукупного використання з метою підвищення об'єктивності результатів дослідження, коректності у формулюванні узагальнень та висновків (Савчин, Василенко, 2017).

На основі аналізу наукових праць методологічного спрямування (Староста, & Товканець, 2015; Liška, 2016; Valenta, 2006; Hayes, 2013; Корнієнко, & Воронова, 2019) визначаємо алгоритм процесу педагогічної діагностики (рис. 3.1):

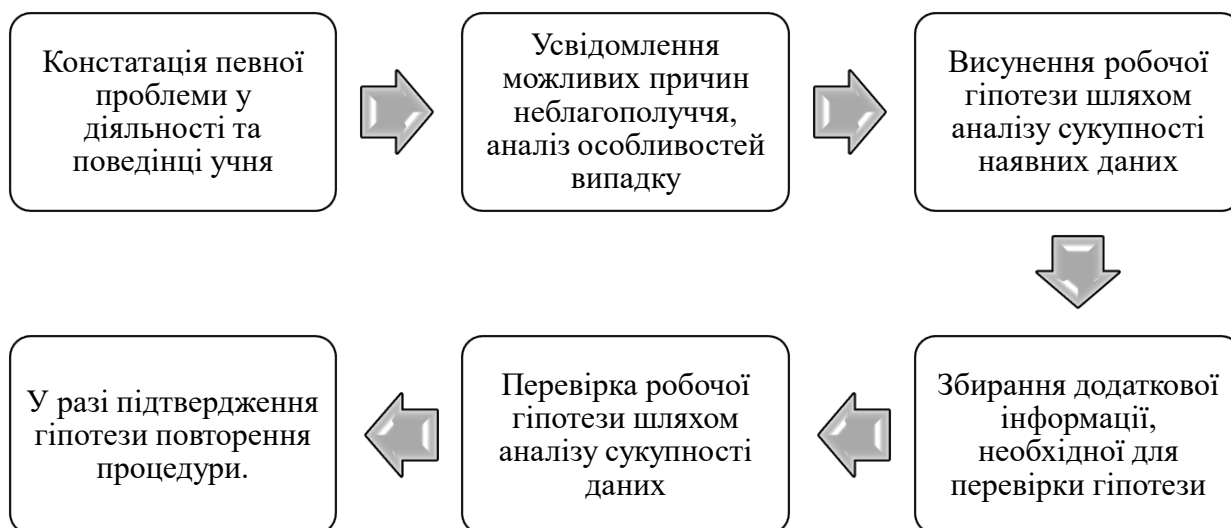


Рис. 3.1. Алгоритм процесу педагогічної діагностики

Джерело: розроблено автором

Вибір діагностичних методів зумовлюється теоретичними засадами дослідження та загальнометодологічною позицією, якої дотримується педагог. Інструментарій діагностики не є нейтральним, оскільки відображає розуміння природи особистості, механізмів її соціалізації та цілей освітнього процесу. У практиці роботи вчитель може самостійно здійснювати діагностичні процедури або залучати до цього психологів, соціальних педагогів та інших фахівців, що забезпечує комплексність оцінювання.

Діагностика особистості в освітньому середовищі передбачає системне вивчення умов і чинників її розвитку. Насамперед йдеться про виявлення характеру соціальних впливів, що визначають поведінку учня, а також уточнення конкретних соціальних факторів, які сприяють або, навпаки, ускладнюють його соціалізацію. Важливим є встановлення ступеня сформованості або можливих деформацій особистісних якостей, пов'язаних із включенням дитини в різні системи соціальних зв'язків, зокрема від навчального колективу до ширшого соціального середовища. Це охоплює аналіз соціальних установок і позицій, особливостей адаптації, рівня комунікативних умінь, психологічної сумісності з однолітками та педагогами.

У результаті такої роботи формується узагальнений опис індивідуальних особливостей учня, своєрідний «соціальний портрет», що дає змогу цілісно оцінити його потенціал та визначити подальші напрями педагогічної підтримки розвитку соціальної компетентності.

У процесі дослідження нами було використано методику «Опитувальник соціальних навичок» А. Гольдштейна у вивченні розвитку соціальної компетентності учнів старшого шкільного віку.

Мета опитування:

Цільова група: учні старшої школи в Україні та Чехії. Основний фокус - індивідуальні опитування учнів в режимі Googleform та анкети на аркушах паперу.

Територіальне охоплення: заклади освіти м. Мукачева, м. Ужгорода, Іршавської ОТГ Хустського району Закарпатської області та м. Прага.

Кількість респондентів: 50 осіб (25 старшокласників в Україні та 25 учнів старшої школи в Чехії). *Опитування анонімне.*

Доцільність використання зумовлена її теоретичною обґрунтованістю, практичною спрямованістю та відповідністю віковим особливостям підлітків і старшокласників.

Методика дозволяє діагностувати рівень сформованості конкретних соціальних навичок, які становлять основу соціальної компетентності, зокрема: уміння ініціювати та підтримувати спілкування, виражати власну позицію, реагувати на критику, вирішувати конфлікти, приймати відповідальні рішення, контролювати агресивні прояви. Вона орієнтована не лише на оцінку знаннєвого компонента, а й на поведінкові прояви соціальної взаємодії, що є особливо важливим у контексті компетентнісного підходу.

Застосування «Опитувальника соціальних навичок» у межах педагогічної діагностики дає можливість: визначити рівень розвитку окремих компонентів соціальної компетентності; виявити проблемні зони соціальної взаємодії; здійснювати моніторинг динаміки розвитку соціальних умінь; обґрунтовувати вибір педагогічних форм і методів корекційно-розвивальної роботи.

Крім того, напрацювання А. Гольдштейна у сфері розроблення програм занять і тренінгових вправ для підлітків («Плани уроків та завдань для розвитку навичок») створюють можливість поєднання діагностики з подальшою корекційно-розвивальною діяльністю, що відповідає сучасному розумінню педагогічної діагностики як інструмента управління якістю освітнього процесу.

Таким чином, використання зазначеної методики є методологічно виправданим та забезпечує комплексний підхід до оцінювання й розвитку соціальної компетентності старшокласників.

Skillstreaming the Adolescent Lesson Plans and Activities, в якому систематизовано завдання, покликані стимулювати інтерес підлітків, можливості спонукання до застосування навичок, а також конкретні завдання для покращення застосування навичок поза класом (McGinnis, Ellen Arnold P Goldstein (1984). Skillstreaming The Elementary School Child: A Guide for Teaching Prosocial Skills Skillstreaming the Adolescent Lesson Plans and Activities. <https://www.silvereye.com.au/skillstreaming-the-elementary-school-child/prod3071>), на основі якого визначається рівень сформованості соціальних навичок у досліджуваного та здійснюється оцінка найпростіших і найскладніших соціальних навичок для нього.

В опитувальнику використовується модель визначення соціальної поведінки, розроблена А. Гольдштейном, в якій виділяються 37 основних навичок, розділених на 5 категорій: I) початкові навички; II) самовираження в розмові; III) реакція на думку іншої людини в розмові або на те, що вона переживає; IV) навички планування майбутніх дій; V) альтернативи агресивній поведінці. Опитування проводиться в два етапи (Корнієнко, & Воронова, 2019, с. 105-112).

Кількісний аналіз результатів опитування полягає в обробці опитувальника соціальних навичок на основі обрахування середньої оцінки своїх соціальних

здібностей – це середнє арифметичне за рівнем оцінки успішності соціальних навичок для себе. Відповідям приписується значення від 1 до 5 балів (1 – «ніколи», 2 – «рідко», 3 – «іноді», 4 – «часто», 5 – «завжди»). Якісний аналіз полягає в оцінці недостатньо розвинутих соціальних навичок. Зазвичай ті навички, якими не володіють, складають певний комплекс – дезадаптаційний комплекс і часто бувають пов'язані між собою. Як правило, в цьому комплексі одна з недостатньо розвинутих навичок відіграє провідну роль, і порушення саме цієї навички більш за все позначається на соціально спрямованих невдачах досліджуваного

З метою емпіричного вивчення рівня розвитку соціальних навичок старшокласників нами було проведено дослідження з використанням методики «Опитувальник соціальних навичок» А. Гольдштейна. У вибірку увійшли 25 старшокласників. Методика охоплює 37 соціальних умінь, що відображають різні аспекти міжособистісної взаємодії, саморегуляції, відповідального прийняття рішень та конструктивної поведінки у соціальних ситуаціях.

Відповідно до інструкції методики, середнє арифметичне значення показників у межах 3,10–3,85 вважається нормативним та свідчить про адекватну самооцінку соціальних навичок. Діапазон 2,80–3,00 інтерпретується як занижена самооцінка, тоді як показники понад 3,80 можуть вказувати на завищену оцінку власних соціальних можливостей.

Отримані результати засвідчили, що 11 учнів (44 %) продемонстрували показники в межах 3,10–3,80, що свідчить про адекватне усвідомлення рівня розвитку власних соціальних умінь і достатню сформованість соціальної компетентності. Ця група характеризується відносною збалансованістю самооцінки та реальних поведінкових проявів.

Водночас 8 учнів (32 %) отримали результати в межах 2,80–3,00, що вказує на тенденцію до заниженої самооцінки соціальних навичок. Такий результат може бути пов'язаний із невпевненістю у власних можливостях, підвищеною самокритичністю або недостатнім досвідом позитивної соціальної взаємодії. Ця категорія учнів потребує педагогічної підтримки, спрямованої на розвиток рефлексії, впевненості та формування позитивного соціального досвіду.

Найвищі показники (3,80–4,00) зафіксовано у 6 учнів (24 %), що свідчить про тенденцію до завищеної самооцінки власних соціальних здібностей. У таких випадках може спостерігатися переоцінка комунікативних чи лідерських якостей, що не завжди відповідає реальним поведінковим проявам. Це створює ризик неадекватного сприйняття соціальних ситуацій і потребує корекційної роботи, спрямованої на розвиток критичності та адекватної самооцінки.

Загалом, результати дослідження свідчать, що лише 44 % старшокласників демонструють адекватний рівень самооцінки соціальних навичок, тоді як 56 % мають певні відхилення у бік як заниження, так і завищення. Це дозволяє зробити висновок про неоднорідність рівня розвитку соціальної компетентності у досліджуваній групі та актуальність цілеспрямованої педагогічної роботи.

Узагальнюючи, зазначимо, що ефективний розвиток соціальної компетентності потребує не лише формування конкретних соціальних умінь, а й забезпечення адекватної рефлексії та самооцінки учнів. Отримані дані підтверджують доцільність

системного поєднання педагогічної діагностики з розвивальними програмами, тренінгами соціальних навичок та організацією ситуацій просоціальної діяльності, що сприятимуть гармонізації особистісного і соціального розвитку старшокласників (Рис.3.2).

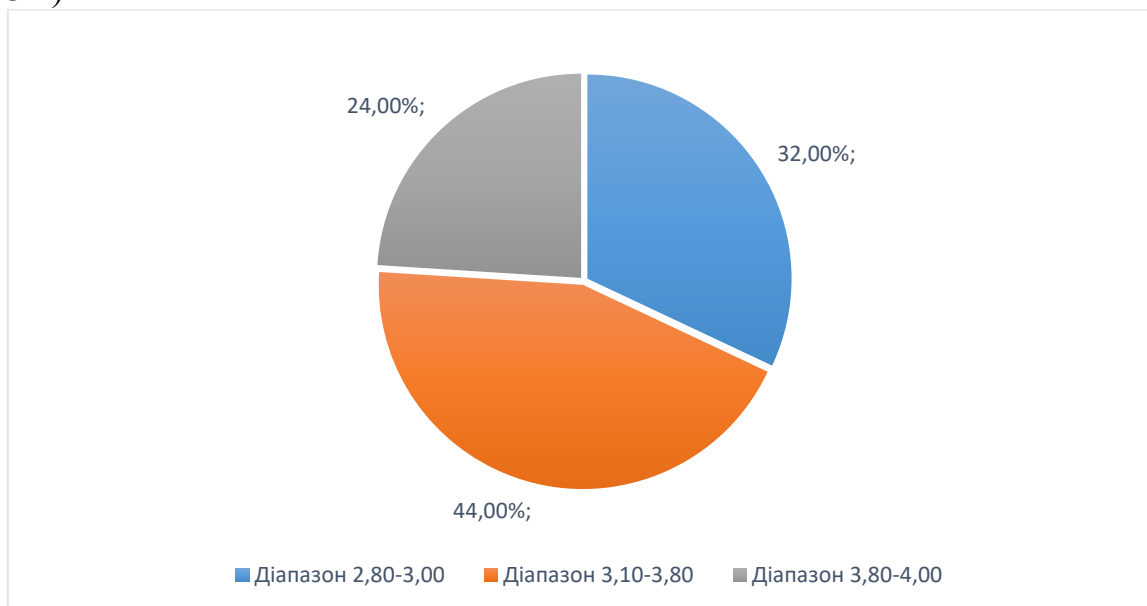


Рис. 3.2. Результати дослідження рівня розвитку соціальних навичок учнів старшого шкільного віку в Україні («Опитувальник соціальних навичок» (А. Гольдштейн)).

Джерело: розроблено автором.

Зазначимо, що за методикою А. Гольдштейна також можна визначити провідні порушення щодо формування соціальних компетентностей за групами. У процесі нашого опитування 25 учнів старшого шкільного віку нами не виявлено порушень І групи – початкові навички, за якими можна говорити про значне відставання в розвитку соціальної поведінки та які засвідчують великий ризик соціальної дезадаптації і ізоляції цього досліджуваного в майбутньому. Щодо інших груп – самовираження в комунікації (ІІ група) та реакція на думку або поведінку іншої людини (ІІІ група), то виявлено певні порушення які виявилися незначними. Вбачаємо певні проблеми щодо сформованості навичок планування (ІV група) та навичок альтернативи агресивній поведінці (V група). Більше 3 відповідей на питання цих груп виявилось практично у 50,0 % досліджуваних (12 учнів).

Результати дослідження за методикою «Опитувальник соціальних навичок» (А. Гольдштейна) дають підстави стверджувати, що педагогічну діяльність з учнями старшого шкільного віку варто активізувати та спрямовувати на розвиток соціального проєктування, що є формою, яка поєднує навчання та виховання, розвиває навички критичного мислення, аналітичної роботи, участі у дискусії, вибору альтернативного рішення (Губенко, 2016; Швець, 2023). Ця форма залучає учня до практичної діяльності, він стає безпосереднім учасником соціальних відносин, проєктивний характер яких в тому, що особистість навчається знаковому кодуванню, приводить у відповідність моленнєвий комплекс з об'єктами зовнішнього світу; формує навички абстрагування ознак та зв'язків, що мають

необхідний характер; вчиться співвідносити потреби, мотивації та вчинки. Діяльнісний характер соціалізації розкривається у процесі формування структури мотивацій, потреб, інтересів та цінностей, зумовлених впливом суспільства на особистість, сприяє адекватній сучасним вимогам поведінці особистості.

На основі опитувальника А. Гольдштейна «Опитувальник соціальних навичок» нами також проведено дослідження щодо особливостей соціальної компетентності учнів старшої школи в Чехії. За результатами нашого опитування завищену самооцінку рівня розвитку соціальних навичок продемонструвало 30,0 % учнів (у них спостерігається переоцінка певних своїх соціальних здібностей). Занижену оцінку своєї соціальної поведінки продемонстрували 29,0 % учнів. Реальну адекватну оцінку сформованості власних соціальних навичок продемонструвало 41,0 % досліджуваних (Рис.3.3.).

Порівняльний аналіз результатів опитування свідчить про близькі розподіли самооцінки соціальних навичок у старшокласників Чехії та України. Завищену самооцінку продемонстрували 30,0 % учнів у Чехії та 32,0 % в Україні; адекватну самооцінку, відповідно 41,0 % і 44,0 %; занижену – 29,0 % у Чехії та 24,0 % в Україні. Отже, міжкраїнові відмінності є незначними й не змінюють загальної картини.

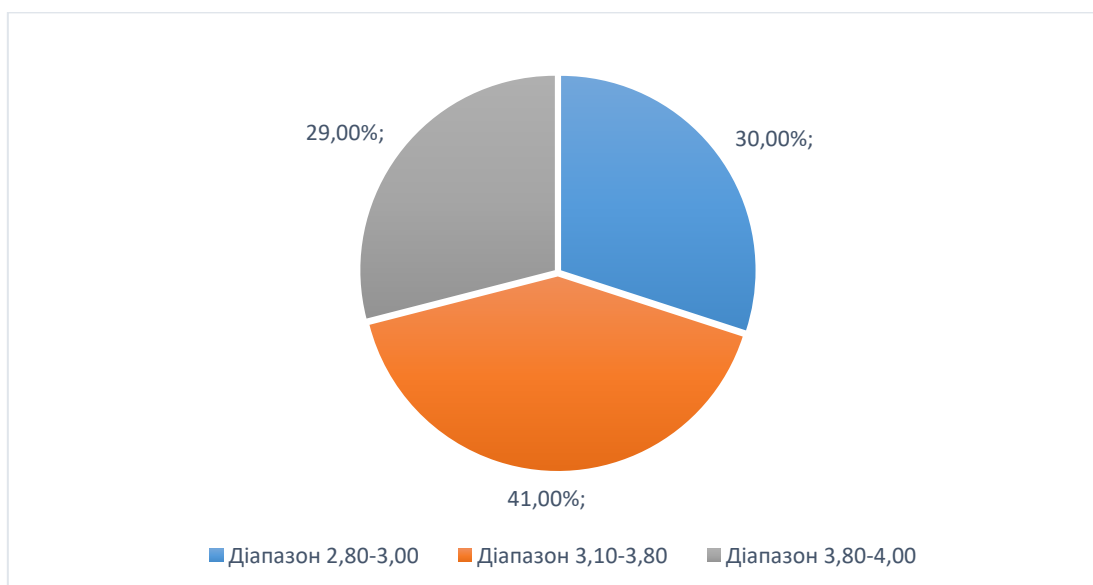


Рис. 3.3. Результати рівня розвитку соціальних навичок учнів старшої школи в Чехії («Опитувальник соціальних навичок» (А. Гольдштейн).

Джерело: розроблено автором.

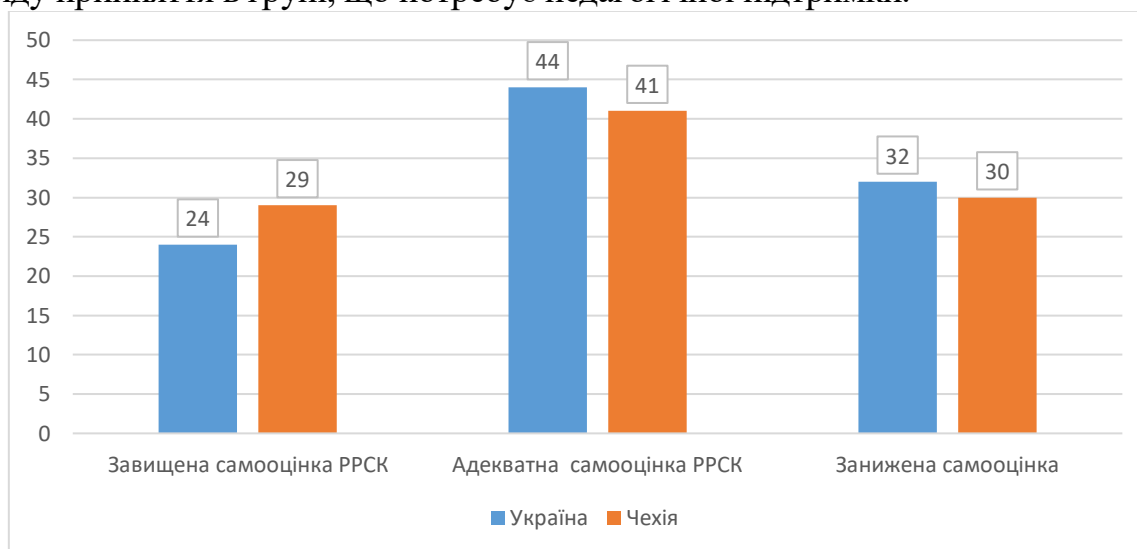
Водночас ці дані дозволяють зробити кілька аналітичних висновків.

По-перше, в обох вибірках найбільшою є група учнів із адекватною самооцінкою (понад 40 %), що можна інтерпретувати як відносно сформовану рефлексивність і здатність реалістично оцінювати власні соціальні вміння. Це важливо, оскільки адекватна самооцінка виступає умовою ефективної саморегуляції, прийняття соціально виважених рішень і корекції поведінки в ситуаціях взаємодії.

По-друге, частка учнів із завищеною самооцінкою майже однакова (різниця 2 % на користь Чехії). Така тенденція є типовою для підліткового віку, коли прагнення

до самоствердження та соціального визнання може випереджати реальну сформованість поведінкових навичок. У практичному вимірі це означає ризик переоцінки власних комунікативних або лідерських можливостей, що інколи ускладнює співпрацю, прийняття зворотного зв'язку та конструктивне розв'язання конфліктів.

По-третє, більш помітною є різниця щодо заниженої самооцінки (29 % у Чехії проти 24 % в Україні; різниця 5 %). Це може вказувати на дещо вищу частку учнів, які відчують невпевненість у соціальній взаємодії або схильні занижувати власні можливості. Такий профіль самооцінки потенційно пов'язаний із підвищеною тривожністю, униканням соціальних ситуацій або недостатністю позитивного досвіду прийняття в групі, що потребує педагогічної підтримки.



РРСК –рівень розвитку соціальних компетентностей

Рис. 3.4. Результати рівня розвитку соціальних навичок учнів старшої школи в Україні і Чехії

Джерело: розроблено автором.

Узагальнюючи, зазначимо, що результати демонструють спільну для обох країн структуру: приблизно у половини учнів самооцінка соціальних навичок є зміщеною (у бік завищення або заниження), що вказує на актуальність цілеспрямованого розвитку рефлексії та соціальної саморегуляції. Відповідно, діагностика має використовуватися не лише для констатації рівнів, а як основа для диференційованих педагогічних стратегій: підтримки учнів із заниженою самооцінкою та корекції реалістичності самооцінних суджень у групі із завищеними показниками.

Педагогічна діагностика забезпечує оцінювання рівня сформованості компонентів соціальної компетентності та сприяє розвитку здатності учнів орієнтуватися на конструктивну взаємодію з оточенням, відповідально виконувати обов'язки й урахувати соціальні норми. Встановлено, що самооцінка соціальної компетентності пов'язана з упевненістю в собі, автономністю, прагненням до лідерства та готовністю брати на себе відповідальність.

Водночас задоволеність міжособистісними взаєминами, соціальним статусом, освітніми й професійними перспективами виступає важливим чинником її розвитку.

Діагностичне визначення рівня соціальних компетентностей дозволяє старшокласникам формувати поведінковий баланс між самостійністю та здатністю до співпраці, між відстоюванням власної позиції та збереженням доброзичливих, партнерських відносин у соціальному середовищі.

З огляду на складність феномену соціального сприяння та розвитку соціальної компетентності, результати нашого дослідження дозволяють виокремити один із найбільш ефективних шляхів її формування – систематичну, цілеспрямовану просоціальну діяльність, орієнтовану на розв’язання реальних соціальних проблем.

Визначальним чинником ефективності такої діяльності є її подальший системний аналіз за спеціально розробленими критеріями, що охоплюють рівень самореалізації учнів, досягнення поставлених цілей і завдань, а також соціальну результативність. Важливою складовою виступає взаємоаналіз учасників діяльності – старшокласників, які оцінюють процес соціальної взаємодії, ступінь власного внеску та загальну ефективність реалізованих ініціатив.

Практичний досвід засвідчує, що розвиток соціальної компетентності старшокласників є найбільш результативним за дотримання трьох взаємопов’язаних умов.

По-перше, учні мають не лише усвідомлювати наявність актуальних соціальних проблем, а й розуміти власну роль у їх розв’язанні. Йдеться про формування почуття особистої причетності та відповідальності, коли старшокласник здатний аналізувати суспільні виклики, прогнозувати їх розвиток і визначати можливий власний внесок у позитивні зміни.

По-друге, перший досвід участі у просоціальній діяльності має бути соціально підтриманим і позитивно оціненим як самим учнем, так і його найближчим оточенням – педагогами, батьками, однолітками. Соціальне схвалення підсилює мотивацію, формує впевненість у власних можливостях і закріплює просоціальні моделі поведінки.

По-третє, ефективність формування соціальних компетентностей забезпечується наявністю спеціальних знань і практичного досвіду командної взаємодії. Учні повинні володіти інструментами планування, співпраці, розподілу відповідальності та рефлексії спільної діяльності.

Таким чином, поєднання особистісної відповідальності, позитивного соціального підкріплення та набуття практичного досвіду спільної діяльності створює підґрунтя для сталого розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи.

3.2. Прогностичний вимір використання інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку соціальної компетентності старшокласників

Активний розвиток цифрових технологій істотно змінює систему освіти, що сформувалася до початку ХХІ століття. Цей процес стосується як національних систем, так і суттєво впливає на глобальні освітні процеси. Зокрема, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) істотно впливають на формування соціальних компетентностей, трансформуючи взаємодію та методи роботи з інформацією. Вони

сприяють розвитку навичок спілкування, спільної роботи, пошуку та критичної оцінки інформації, необхідних для життя та праці у суспільстві.

Ключові аспекти впливу ІКТ на розвиток соціальної компетентності:

1. ІКТ забезпечують нові канали для спілкування, соціалізації та обміну досвідом, сприяючи розвитку комунікативної цифрової культури.
2. Технології полегшують колективну діяльність, проектну роботу, підвищуючи навички роботи у команді, навіть віддалено.
3. ІКТ розвивають здатність ефективно знаходити, обробляти, оцінювати та передавати інформацію, що критично важливо за умов інформаційного суспільства.
4. Формування ІКТ-компетентності залежить від освітнього середовища та допомагає учням та педагогам адаптуватися до сучасних вимог.

Інформаційно-комунікаційні технології не лише автоматизують виробничі процеси, а й трансформують форми соціальної взаємодії, надаючи їм більшої інтерактивності та доступності. Як слушно зазначено в доповіді «Майбутнє глобальної освіти», обмежений революційний потенціал новітніх освітніх технологій зумовлений не їхньою внутрішньою недосконалістю, а впливом зовнішніх обставин.

До таких обставин належать, з одного боку, суб'єктивне сприйняття та рівень готовності учасників освітнього процесу до впровадження інновацій, а з іншого, недостатня сформованість спеціалізованих соціотехнічних середовищ, які мають функціонувати як складник сучасної освітньої та ширшої соціальної інфраструктури (Fischer, & Sugimoto, 2006; OECD, 2018).

Як зазначають чеські дослідники А. Мелезінек (Melezinek, 1994) і Я. Проуха (Průcha, 2002), застосування ІКТ розширюють можливості формальної моделі навчання в Чехії, на відміну від класичних методів, які часто є односторонніми, комп'ютери посилюють двосторонню взаємодію, покращують передачу інформації (наприклад, мультимедійність), тоді як традиційне навчання (Průcha, 2003) підкреслює домінуючу роль вчителя. Використання технологій відкриває нові можливості для обох сторін. Метою застосування ІКТ є підготовка учнів до навчальної діяльності та безпосередня підтримки розвитку здібностей, навичок і звичок, які спрямовані на підтримку їх самостійності та змістовного життя або на запобігання соціальній ізоляції.

Чеські вчені визначають такі узагальнені особливості впливу інформаційного середовища та ІКТ на особистість:

1. *Індивідуалізація й дестандартизація соціального життя* через посилення свободи вибору, формування електронних спільнот, зростання інноваційності та прискорення соціальних змін.
2. *Трансформація соціальних зв'язків* засобами інтенсифікації комунікації, поширення «модульних» взаємин (орієнтованих на функції, а не цілісність особистості), поєднання соціальної напруженості з підвищенням відповідальності.
3. *Розвиток розподіленого пізнання* через перехід користувачів від пасивного споживання інформації до активної участі в колективному виробництві знань; утвердження моделей співпраці та спільного навчання.

4. *Зміна характеру діяльності людини*, оскільки зростає роль творчої, інтелектуальної праці, підвищення особистої відповідальності та утвердження творчості як провідної цінності інформаційного суспільства.

5. *Поєднання індивідуалізації та колективності*, оскільки створюються умови для самореалізації особистості за одночасного посилення колективного виміру соціального життя; актуалізація моральної відповідальності.

Розвитку соціальної компетентності сприяє використання різних комп'ютерних програм та віртуальних платформ. В чеському освітньому просторі активно використовують сукупність контентів, найбільш уживаними з яких є:

Європейська шкільна мережа (EUN) (www.etwinning.net) - діяльність eTwinning координується на європейському рівні Центром підтримки eTwinning (CSS), який є частиною організації EUN – консорціуму європейських міністерств освіти. Метою діяльності EUN є підтримка використання ІКТ в освіті та співпраці між вчителями та школами в Європі. Чеська Республіка представлена в EUN Будинком закордонних служб (DZS), який також є членом Керівного комітету та активно бере участь у проектах у сфері «Обміну освітніми ресурсами».

Європейська діяльність eTwinning призначена для всіх дошкільних, початкових, середніх та вищих х закладів освіти у 31 європейській країні з метою залучення учнів і педагогів до участі у освітніх, соціально спрямованих та економічних проектах.

Завдяки сучасним технологіям європейські школи можуть співпрацювати одна з одною та реалізовувати проекти дистанційного навчання. Проекти eTwinning дозволяють інтегрувати шкільний досвід у європейському масштабі. Учні набувають та удосконалюють знання іноземних мов та інформаційних технологій на практиці, вивчають культурні відмінності та вчаться працювати в команді. Проекти eTwinning – це вид освітньої діяльності, заснований на взаємній співпраці між учнями європейських шкіл через Інтернет. Учні обмінюються інформацією, діляться нею в віртуальному середовищі та створюють спільний інформаційний продукт. У міжнародній проектній команді вони можуть працювати над спільними завданнями, використовуючи дискусійні форуми, чати, відеоконференції тощо для спілкування один з одним.

Індивідуальні проекти eTwinning можуть мати форму простих заходів – знайомство з європейськими «однокласниками» через електронні листи, обмін інформацією про школу, місто та країну – або більш вимогливих, тематично спрямованих заходів – спільна робота над певною темою в рамках навчання, створення та публікація веб-презентацій, електронних журналів, блогів тощо. Вчителі можуть самі створювати зміст проектних заходів та ділитися успішними практиками.

TwinSpace (<http://resources.eun.or>) – для реалізації власних проектів вчителі можуть використовувати спеціальне середовище TwinSpace, створене спеціально для проектів eTwinning. Це свого роду «віртуальний клас». Доступ до середовища TwinSpace захищений паролем, що означає, що учні можуть працювати в безпечному середовищі без ризику зустрітися з незнайомими людьми або натрапити на документи з невідповідним вмістом. Учасники партнерства можуть використовувати віртуальне середовище різними способами: *кімната для роботи в*

команді (вчителі-партнери обговорюють та готують завдання для учнів, ця сторінка недоступна для учнів), *клас* (вчителі запрошують учнів до виконання проекту), *бібліотека документів* (партнери збирають свої найважливіші документи, результати роботи, такі як відео, аудіозаписи, фотографії та посилання), *вітрина* (результати проекту доступні для громадськості – наприклад, публікація середовища TwinSpace, TwinBlog), *учнівський портал* (простір, де учні, залучені до проекту, можуть зустрічатися, спілкуватися в чаті, зберігати документи тощо). Детальніше про програми - у Додатку В1.

Модель SAMR: чотири рівні залучення ІКТ у навчання <https://theses.cz/id/iawur5/kvalifikacniprace.pdf>

Під час впровадження цифрових технологій у навчання важливо враховувати, який рівень їх залучення буде найбільш доцільним для певної освітньої мети (Hájek, 2024). Для оцінки переваг цифрових технологій використовується так звана модель SAMR (substitution, augmentation, modification, redefinition), яка вирізняє чотири рівні залучення ІКТ у навчання з точки зору їхнього впливу на процес навчання. Модель SAMR є цінним інструментом для вчителів, які зацікавлені в ефективному включенні цифрових технологій у навчання та розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи. Модель допомагає вчителям розглянути, який рівень залучення буде найбільш доцільним для досягнення заданої освітньої мети:

Заміна (substitution) – ІКТ використовуються лише як інструмент для створення або представлення традиційних матеріалів. Наприклад, відсканована сторінка з друкованого матеріалу, що проектується на цифрову дошку. У цьому випадку цифрові технології є частиною навчання та розвитку соціальних компетентностей, але функціональних змін у самому освітньому процесі немає.

Доповнення (augmentation) – створюються матеріали з допоміжними елементами, такими як гіперпосилання, анімація або відео. Ці матеріали потім служать навчальними посібниками, які можуть допомогти учням краще розуміти навчальну програму та забезпечувати інформаційний супровід.

Модифікація (modification) – можуть змінювати навчальні цілі, а також можуть бути створені нові результати, які часто зосереджені на взаємодії між однокласниками в цифровому середовищі та створенні власного навчального матеріалу. Наприклад, завдання для групи учнів, які разом створюють контент для веб-сайту, а потім обговорюють свою роботу.

Повна зміна (перевизначення) (redefinition) – можна визначити та реалізувати абсолютно нові цілі, які раніше було неможливо виконати завдяки включенню цифрових технологій. Наприклад, інструменти LMS, системи управління навчанням, розроблені спеціально для електронного навчання, дозволяють учням навчатися у власному темпі, у зручному для них місці та часі. Модель SAMR є цінним інструментом для вчителів, які зацікавлені в ефективному включенні цифрових технологій у навчання та розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи. Модель допомагає вчителям розглянути, який рівень залучення буде найбільш доцільним для досягнення заданої освітньої мети.

Отже, у чеській шкільній практиці цифрові технології розглядаються як важливий ресурс розвитку соціальної компетентності. Їх використання сприяє підвищенню мотивації, поглибленню розуміння навчального змісту, розвитку критичного мислення та формуванню навичок співпраці. Переваги цифрових технологій у розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи (Рис 3.5.) :

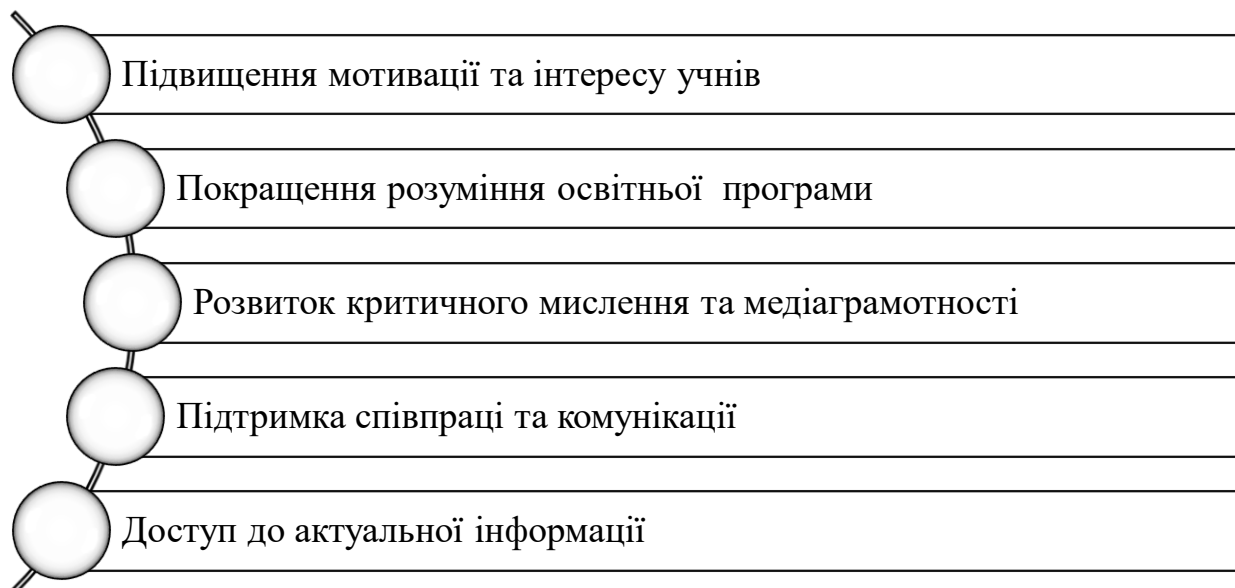


Рис. 3.5. Переваги цифрових технологій у розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в Чехії.

Джерело: розроблено автором

Прокоментуємо більш детально означені переваги.

Цифрові інструменти відіграють важливу роль у сучасному освітньому процесі, оскільки вони не лише урізноманітнюють навчання, а й створюють умови для глибшого засвоєння змісту. Використання інтерактивних форм роботи, відеоматеріалів, онлайн-дискусій та навчальних ігор активізує пізнавальний інтерес учнів, робить навчання більш динамічним і сприяє усвідомленому сприйняттю актуальних соціальних проблем. Завдяки цьому зростає мотивація до самостійного пошуку інформації та її осмислення.

Водночас технології забезпечують якісніше розуміння навчальної програми. Мультимедійна візуалізація, робота з даними та доступ до різноманітних джерел дозволяють розглядати соціальні явища в реальному контексті. Це допомагає учням не лише краще засвоювати матеріал, а й формувати власну аргументовану позицію на основі аналізу фактів.

Логічним продовженням цього процесу є розвиток критичного мислення та медіаграмотності. Робота з різними інформаційними ресурсами вимагає вміння оцінювати достовірність повідомлень, порівнювати джерела й робити обґрунтовані висновки. У результаті формується відповідальне ставлення до споживання й поширення медіаконтенту.

Крім того, цифрові платформи відкривають широкі можливості для співпраці. Спільні онлайн-проекти, хмарні сервіси, відеоконференції та дискусійні середовища сприяють розвитку комунікативних умінь, навичок командної роботи та

відповідальності за спільний результат. Така взаємодія посилює соціальний аспект навчання та готує учнів до активної участі в суспільному житті.

Завершальним важливим аспектом є оперативний доступ до актуальної інформації про соціальні події та процеси. Це підвищує рівень соціальної обізнаності учнів і сприяє формуванню активної громадянської позиції, що надає навчальному процесу практичного значення та тісніше пов'язує його з реальним життям.

Чеська освітня й наукова спільнота акцентує на необхідності забезпечення інформаційної та психологічної безпеки в умовах упровадження ІКТ в освітній процес (Dosoudil, & Myšková; Han, & Kemple, 2006; Hayes, 2013; Nábělková та інші). Наголошується, що цифровізація має доповнювати, а не замінювати безпосередній соціальний досвід і міжособистісну взаємодію, які є визначальними для розвитку критичного мислення, медіаграмотності та соціальних навичок.

Важливою умовою є використання якісних цифрових ресурсів, що відповідають освітнім цілям, є надійними, змістово релевантними та дидактично доцільними. Такі матеріали мають сприяти не лише засвоєнню знань, а й формуванню соціальних компетентностей і навичок співпраці.

Окремого значення набуває формування культури безпечного й відповідального використання технологій. Йдеться про усвідомлення ризиків цифрового середовища (кібербулінг, дезінформація, залежності), розвиток здатності до критичного оцінювання інформації та запровадження чітких правил цифрової поведінки в освітньому середовищі.

У контексті формування культури безпечного та відповідального використання цифрових технологій доцільним є впровадження практикоорієнтованих форм роботи, зокрема розроблення учнями власного *кодексу цифрової поведінки* в школі. Така діяльність сприяє усвідомленню принципів безпеки, відповідальності та етичної взаємодії в інформаційному середовищі. Обговорення й колективне узгодження запропонованих правил у класі посилює рефлексивний компонент навчання та формує навички соціальної співпраці.

Прогностичні ключові положення кодексу:

1. Цифрові технології доцільно розглядати як засіб підвищення ефективності та актуальності педагогічного процесу з розвитку соціальних компетентностей старшокласників.
2. Використання ІКТ потребує належної професійної підготовки педагогічних працівників.
3. Застосування цифрових інструментів має здійснюватися відповідально та з урахуванням їхнього виховного й соціалізаційного потенціалу.
4. Інтеграція цифрових технологій в освітній процес повинна бути спрямована на розвиток критичного мислення, медіаграмотності та навичок співпраці.

Створення ефективного цифрового навчального середовища є ключовим для інтеграції технологій в освітній процес. Цифрове середовище дозволяє вчителям використовувати різноманітні онлайн-платформи та інструменти для навчання, які можуть включати:

Віртуальні класи та LMS (системи управління навчанням) на платформах, як Google Classroom, Moodle або Microsoft Teams, дозволяють вчителям організовувати

навчання, обмінюватися матеріалами, призначати завдання та забезпечувати зворотний зв'язок учням. Ці системи підтримують комунікацію та співпрацю між вчителями та учнями.

Цифрові навчальні матеріали, зокрема електронні книги, інтерактивні презентації та онлайн-курси надають учням доступ до широкого спектру ресурсів, які можна постійно оновлювати та адаптувати до індивідуальних потреб учнів.

Онлайн-тестування та оцінювання (Quizlet, Kahoot! або Socrative) дозволяють вчителям ефективно перевіряти знання учнів та надавати негайний зворотний зв'язок.

Інтерактивні дошки та додатки можуть використовуватися вчителями для залучення учнів до навчання через обговорення, голосування та інші інтерактивні заходи.

Гейміфікація, додатки (Classcraft або Duolingo), може підвищити мотивацію учнів та заохотити їхню участь у навчанні за допомогою ігрових елементів та винагород.

Віртуальні симуляції та рольові ігри можуть дозволити учням досліджувати складні соціальні проблеми та ситуації. Наприклад, симуляції парламентських дебатів або судових процесів можуть допомогти учням краще зрозуміти демократичні процеси та правові системи.

Технології *проектного навчання* дозволяють здійснювати проектне навчання, де учні працюють над довгостроковими проектами, що інтегрують різні освітні галузі. Інструменти онлайн-співпраці (Google Docs або Trello) можуть сприяти організації та комунікації в рамках цих проектів. Ці інструменти розглядаються з іншими сучасними технологіями, такими як віртуальна реальність або штучний інтелект. Щоб розглянути впровадження сучасних технологій у викладання, необхідно подумати про те, що потрібно успішно впроваджувати освітянам, що вони від цього отримають, а також які недоліки чи ризики.

Міністерство освіти, молоді та спорту у Чеській Республіці спрямовує зусилля на активізацію «Школа 21 століття» та підтримки сучасних технологій в чеській освіті (Informační technologie ve vzdělávání):

1. Створення, обмін та забезпечення доступності цифрового контенту з метою зменшення відмінностей між використанням ІКТ у дозвіллевій діяльності та їх використанням в освітніх цілях;

2. Оснащення чеських класів сучасними технологіями, які будуть ефективно використовуватися як учнями, так і вчителями та розширення навчального середовища для використання онлайн-сервісів Інтернету

3. Підтримка шкіл через регіональні шкільні центри та створення методичних інформаційних центрів

4. Підтримка співпраці між європейськими школами через ІКТ - e-twinning

5. Підтримка використання відкритих форматів та платформ.

У контексті нашого дослідження суттєвого значення набувають види цифрової компетентності як соціально значимі та які впливають на розвиток соціальної компетентності:

1. Інформаційна та медіакомпетентність.

2. Комунікативна компетентність.
3. Технічна компетентність.
4. Споживча компетентність.

Отже, прогностичний вимір використання інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку соціальної компетентності старшокласників полягає в осмисленні не лише їхніх інструментальних можливостей, а й довгострокових соціально-педагогічних наслідків цифровізації освіти. ІКТ трансформують освітнє середовище, розширюючи простір соціальної взаємодії, співпраці та набуття комунікативного досвіду. Водночас результативність їх упровадження залежить від науково обґрунтованої організації освітнього процесу, професійної готовності педагогів і сформованості культури безпечної та відповідальної цифрової поведінки учнів.

Перспективність застосування ІКТ пов'язана з поєднанням індивідуалізації навчання, інтерактивних форм роботи та мережевої співпраці з формуванням критичного мислення, медіаграмотності й громадянської відповідальності. У цьому контексті досвід Чехії є цінним, який засвідчує доцільність системного впровадження цифрових інструментів у поєднанні з розвитком соціальних і громадянських компетентностей та забезпеченням інформаційної й психологічної безпеки освітнього середовища.

Імплементація окремих елементів чеського досвіду в українську освітню практику може сприяти підвищенню ефективності формування соціальної компетентності, зокрема через інтеграцію цифрових технологій у зміст громадянської освіти й розвитку соціальної компетенції, посилення міжінституційного партнерства та розбудови культури відповідальної цифрової взаємодії з врахуванням національних соціокультурних особливостей і стратегічних пріоритетів розвитку освіти в Україні.

3.3. Науково-методичні рекомендації щодо використання конструктивних ідей чеського досвіду з розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в українському освітньому просторі

Вивчення першоджерел, які відображають результати аналізу проблеми розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в Чехії показало, що у загальному вигляді соціальна компетентність підлітків включає:

- уявлення про влаштування соціуму, функціонування основних соціальних інститутів, громадські процеси, тенденції та проблеми суспільного розвитку;
- розуміння вимог та норм суспільства, соціальних ролей, характерних для певного вікового періоду, рольових очікувань;
- орієнтацію на соціально-схвалену поведінку, що відповідає віку, та рольовій позиції, на конструктивний стиль поведінки;

- навички продуктивної соціальної взаємодії (встановлення та підтримання соціальних контактів, розуміння свого та чужого емоційного стану, вміння працювати в команді тощо);
- уявлення про себе як суб'єкт соціальної взаємодії, адекватну оцінку власного потенціалу досягнення соціальної успішності.

Водночас соціальна компетентність, як здатність особистості конструктивно трансформувати соціальний простір і ефективно функціонувати в ньому, підлягає цілеспрямованому розвитку в підлітковому віці. Такий розвиток забезпечується створенням освітніх умов для моделювання стратегій соціальної поведінки, набуття конструктивного досвіду взаємодії та реалізації суб'єктної позиції.

Йдеться не про засвоєння готових зразків поведінки, а про їх критичне переосмислення, інтеграцію соціальних знань і розширення самостійного досвіду участі в різних формах соціальної діяльності. Отже, формування соціальної компетентності потребує концептуально обґрунтованої системи роботи, що передбачає чітко визначені цілі, методологічні засади та відповідний технологічний інструментарій.

Такий підхід сприяє глибшому пізнанню соціальної реальності, засвоєнню норм і правил взаємодії, а також розвитку здатності самостійно розв'язувати проблемні ситуації в різних соціальних контекстах.

Визначимо напрями розвитку соціальної компетентності (за результатами наукового дослідження).

Доцільне використання практико орієнтованих методик розвитку соціальних компетентностей учнів старшої школи в чеській шкільній системі, що спрямовані на розуміння важливості соціальних навичок в освітньому і соціальному середовищі.

Школи відіграють вирішальну роль у навчанні цим навичкам за допомогою комплексних програм і спільних зусиль за участю педагогів, батьків і місцевих громад.

Цінним досвідом є Комплексна програма соціально-емоційного навчання (СЕН), що об'єднує п'ять основних сфер, які допомагають учням розвивати найважливіші навички для успішного життя і навчання в соціумі. Ці компоненти включають *самосвідомість, самоконтроль, відповідальне прийняття рішень, соціальну освіченість і навички побудови відносин*. Самосвідомість передбачає розпізнавання власних емоцій, думок і цінностей, а також розуміння того, як вони впливають на поведінку. Це допомагає учням розвинути впевненість у собі та позитивне самосприйняття. Самоконтроль фокусується на регуляції емоцій, регулюванні стресу, контролі імпульсів і постановці цілей. Розвиток цих навичок сприяє розвитку стійкості та емоційної стабільності. Відповідальне прийняття рішень включає в себе аналіз ситуації, розгляд наступних дій і вибір етичних рішень. Це готує учнів до впевненої взаємодії в складних соціальних умовах. Соціальна обізнаність – це розуміння, співпереживання іншим і повага до різних точок зору. Вона сприяє розвитку співробітництва і успішної взаємодії. Навички побудови

взаємовідносин спрямовані на моделювання ефективної комунікації, співпраці, вирішення конфліктів та конструювання позитивних відносин.

Програми, які використовують науково обґрунтовані навчальні плани, такі як «Другий крок» від CASEL (CASEL, 2013), забезпечують структуроване навчання для різних груп дітей. Ці плани часто пов'язані з більш широкими шкільними ініціативами, такими як PBIS (позитивні поведінкові взаємодії та підтримка), що створює середовище, яке сприяє психічному здоров'ю та соціальному розвитку.

Залучення сім'ї та місцевого співтовариства підвищує ефективність програм соціально-емоційного навчання. Навчання педагогів також має вирішальне значення для послідовної реалізації програми. Використання інструментів оцінки допомагає відслідковувати прогрес учасників і ефективність програми.

Включення цих елементів створює безпечне та інклюзивне середовище, яке сприяє розвитку соціальної компетентності, знижує рівень травми та готує учнів до майбутніх успіхів в особистому, академічному та професійному житті.

Таблиця 3.2.

Компоненти розвитку соціальних навичок за СЕН.

Основна компетенція	Ключовий фокус	Рекомендації щодо впровадження
Самосвідомість	Розпізнавання власних емоцій та цінностей	Використовуйте вправи на усвідомленість та практики для самоаналізу.
Самоконтроль	Регулювання емоцій та поведінки	Включіть у програму вправи з управління стресом та постановки цілей.
Відповідальне ухвалення рішень	Етичний та відповідальний вибір	Навчання на основі сценаріїв та обговорення етичних проблем
Соціальна поінформованість	Співчуття та повага до інших.	Групові дискусії та проекти щодо служіння суспільству
Навички побудови відносин	Комунікація та командна робота	Рольові ігри, спільні проекти, вирішення конфліктів

Джерело: систематизовано автором на основі: CASEL, 2013; Fischer, & Sugimoto, 2006.

Дослідження підтверджують, що інтеграція цих ключових сфер сприяє створенню більш здорового соціального середовища, покращенню залученості учнів до навчання, підвищенню результатів навчання. Пріоритезація навчальних програм, заснованих на фактичних даних, та підходів, що ґрунтуються на співпраці, гарантує, що освітні програми ефективно розвивають необхідні життєві навички та соціальні компетенції.

Застосування стратегій розвитку соціальних навичок та вирішення соціальних проблем. Такі стратегії, як структуровані групові заняття, кооперативне навчання та відпрацювання соціальних навичок за допомогою ігор або рольових ігор,

можуть допомогти учням розвинути соціальні навички та впоратися із соціальними труднощами.

Один з ефективних підходів включає використання *структурованих групових занять*. Ці заняття надають здобувачам освіти можливості для взаємодії, знань щодо розподілу обов'язків та навчання командній роботі. Наприклад, класні проекти, робота в парах та завдання у малих групах сприяють спілкуванню та співробітництву. Спільне навчання сприяє взаємодії між однолітками та допомагає учням практикувати вирішення конфліктів, емпатію та активне слухання. Працюючи разом над академічними чи соціальними завданнями, студенти розвивають важливі навички міжособистісного спілкування у природній обстановці.

Залучення учнів до практики формування соціальних навичок у формі ігор та рольових сценаріїв допомагає перенести отримані навички у реальну взаємодію. Такі ігри, як настільні ігри або соціальні історії, імітують соціальні ситуації, дозволяючи дітям відпрацьовувати реакції та поведінку у безпечній обстановці.

Рольові ігри можуть бути особливо корисними для вирішення конкретних соціальних проблем, таких як управління тиском з боку однолітків або протидія цькувань. Учні розігрують сценарії, отримують зворотний зв'язок та навчаються відповідним реакціям.

Впровадження цих стратегій сприяє створенню сприятливого шкільного середовища, в якому учні покращують свої соціальні навички, зміцнюють впевненість у собі та формують позитивні відносини. Школам слід поєднувати ці методи з цілеспрямованими втручаннями та співпрацювати з батьками та фахівцями для створення комплексних програм соціально-емоційного навчання, міждисциплінарного освітнього проєктування.

Розвиток цих навичок як допомагає справлятися з соціальними труднощами, так й сприяє емоційної стійкості та поліпшення психічного здоров'я, що загалом позитивно позначається на академічних і особистих успіхах. Вчителі та персонал відіграють важливу роль у керівництві та підтримці учнів у цих видах діяльності, забезпечуючи засвоєння та застосування кожною дитиною необхідних соціальних навичок.

Впровадження ефективних методів навчання соціальним навичкам. Вчителі відіграють найважливішу роль формуванні соціальних навичок учнів. Для ефективної роботи їм слід починати з чіткого навчання учнів важливим соціальним навичкам, таким як активне слухання, уміння ділитися, повага до особистого простору та інтерпретація невербальних сигналів. Використання наочних посібників, таких як візуальні матеріали, таблиці та підказки, допомагає прояснити ці очікування та нагадує учням про правильну поведінку.

Використання візуальних підказок, включаючи розклади у картинках та соціальні історії, допомагає учням чітко розуміти розпорядок дня та соціальні норми. Структуровані заняття, такі як рольові ігри, соціальні драми та групові ігри, створюють безпечне середовище для відпрацювання соціальних взаємодій, розвитку емпатії та підвищення впевненості у собі.

Не менш важливо демонструвати позитивну соціальну поведінку. Коли вчителі виявляють поважне спілкування, емпатію та вміння вирішувати конфлікти, учні, як

правило, наслідують цю поведінку. Взаємодії між однолітками, такі як системи наставництва або менторство, сприяють інклюзивній соціальній участі та розвитку взаємодопомоги.

Встановлення послідовного розпорядку дня та передбачуваної структури також сприяє соціальному розвитку. Візуально оформлені правила та розпорядок дня допомагають учням розуміти очікування, знижують тривожність та сприяють співпраці. Поєднуючи пряме навчання, наочні посібники, моделювання та структуровані розпорядки, вчителі можуть створити захоплююче та сприятливе середовище. Такий підхід приносить користь усім учням, особливо тим, хто зазнає труднощів у спілкуванні або має інвалідність, сприяючи формуванню позитивних відносин та загальної соціальної компетентності.

Розвиток умінь педагога розпізнавати ознаки труднощів у соціальних навичках учня. Педагоги відіграють вирішальну роль у виявленні учнів, яким може знадобитися допомога у розвитку соціальних навичок. До поширених ознак належать труднощі в інтерпретації соціальних сигналів, таких як мова тіла, вираз обличчя та тон голосу. Учні, які мають труднощі з розумінням цих сигналів, можуть неправильно тлумачити наміри чи почуття інших, що призводить до непорозуміння.

Крім того, у учнів можуть виникати труднощі з дотриманням черговості та вмінням ділитися, що вкрай важливо для спільної гри та спілкування. Вони можуть монополізувати дискусії, перебивати інших чи відчувати труднощі з розумінням того, коли доречно говорити, а коли слухати.

Соціальна ізоляція або усунення також можуть свідчити про соціальні проблеми. Такі учні можуть уникати групових заходів, менше спілкуватися з однолітками чи виявляти тривогу у соціальних ситуаціях.

Мовні бар'єри можуть ще більше ускладнити соціальну взаємодію. Учні, для яких мова навчання не є рідною мовою або мають порушення мовлення, може бути важко висловлювати свої думки або розуміти інших, що впливає на їхню здатність будувати відносини.

Проблеми з психічним здоров'ям, такі як тривога чи депресія, часто впливають і на соціальну поведінку. У таких учнів можуть виявлятися ознаки стресу, небажання брати участь у заходах чи надмірне занепокоєння щодо прийняття однолітками.

Раннє розпізнавання цих ознак дозволяє педагогам надавати цілеспрямовану допомогу, наприклад, проводити тренінги щодо розвитку соціальних навичок, консультувати чи надавати підтримку одноліткам, сприяючи створенню більш інклюзивної та сприятливої атмосфери у соціальній групі.

Таблиця 3.3.

Фактори, що перешкоджають розвитку соціальних навичок учня

Ознака труднощів у розвитку соціальних навичок	Опис	Можливі фактори, що лежать в основі
Неправильна інтерпретація соціальних сигналів	Труднощі в інтерпретації мови тіла, міміки та тону голосу.	Розлад аутистичного спектру, проблеми із соціальною обробкою інформації.

Питання дотримання черговості та розподілу ресурсів	Намагаються поділитись своїми думками, перебивають, монополізують розмови.	Затримка розвитку, соціальна тривожність
Соціальна ізоляція	Уникнення спілкування з однолітками, ізоляція	Тривога, депресія, відторгнення з боку однолітків
Імпульсивність та проблеми із самоконтролем	Реагування без обмірковування, труднощі з управлінням емоціями.	Проблеми з функціями виконання
Мовні бар'єри	Зазнає труднощів із вираженням думок чи розумінням.	Мовні відмінності, порушення мови
Проблеми психічного здоров'я	Ознаки тривоги чи депресії, які впливають соціальну поведінку.	Проблеми з емоційним здоров'ям

Джерело: систематизація автора на основі: Liška, 2016, 2021; Ma, 2012; Riggio, 1989.

Розуміння цих ознак має значення для розробки стратегій раннього втручання та сприяння позитивному соціальному розвитку всіх учнів.

Включення у програми розвитку соціальних компетентностей методів психологічного втручання та терапії. Учні, які зазнають труднощів із соціальними навичками, отримують користь від різноманітних цілеспрямованих втручань, що застосовуються для розвитку соціального взаєморозуміння та поліпшення комунікативних здібностей. Застосування науково обґрунтованих методів має вирішальне значення для ефективної адаптації підтримки до індивідуальних потреб.

Один з популярних підходів – це *тренінг соціальних навичок* (Social Skills Training, SST), який включає структуровані програми, що навчають конкретним навичкам, таким як розуміння чужої точки зору, розпізнавання емоцій і початок розмови. Ці програми часто включають рольові ігри, взаємодія з однолітками та пряме навчання.

Соціальні історії та сценарії – корисні інструменти, що надають візуальні та оповідальні вказівки на очікувану соціальну поведінку. Поведінкові техніки, такі як моделювання та рольові ігри, мають важливе значення. Вчителі та психологи демонструють бажану поведінку, дозволяючи учням імітувати та практикувати її у безпечній обстановці. Стратегії підкріплення, такі як похвала чи жетони, допомагають мотивувати до послідовної просоціальної практики.

Крім того, заняття з розвитку соціальних навичок та соціальні наративи включають заходи під керівництвом однолітків або розповідь історій, які сприяють

розумінню соціальних норм, а також спонукають студентів ділитися досвідом і точками зору.

Також використовуються *когнітивно-поведінкові стратегії* (КПТ), особливо для учнів, які мають соціальну тривожність. Ці підходи спрямовані на зміну негативних моделей мислення та розвиток навичок подолання труднощів у соціальних взаємодіях.

Для учнів із труднощами у спілкуванні *методи допоміжної та альтернативної комунікації* (ДАК) можуть сприяти розвитку експресивних навичок, дозволяючи учням краще брати участь у соціальній взаємодії.

Нарешті, інтеграція технологій – таких як комп'ютерні програми, віртуальна реальність та програми для розвитку соціальних навичок – надає захоплюючі та адаптовані можливості для відпрацювання соціальних взаємодій.

Успішні втручання передбачають співпрацю між сім'ями, педагогами, логопедами та фахівцями у галузі психічного здоров'я. Така командна робота забезпечує культурно-чутливий, цілеспрямований підхід, що сприяє узагальненню навичок у різних умовах та розвитку довгострокової соціальної компетентності.

Підтримка учнів із труднощами у навчанні та учнів з особливими освітніми потребами. Підтримка учнів із труднощами у навчанні чи інвалідністю потребує індивідуального підходу, що сприяє соціальному розвитку поряд із академічним зростанням. Школи часто використовують структуровані програми розвитку соціальних навичок, такі як науково обґрунтована програма Second Step, яка вчить учнів розпізнавати емоції, адекватно реагувати у соціальних ситуаціях та розвивати навички саморегуляції. Ці програми надають систематичні уроки, які допомагають учням розуміти соціальні сигнали та покращувати свої міжособистісні взаємодії (Vágnerová, 2001).

Створення інклюзивної атмосфери у класі має важливе значення. Позитивна обстановка, що сприяє безпеці, повазі та щирому інтересу до благополуччя кожного учня, заохочує участь та допомагає підвищити самооцінку. Вчителі та персонал повинні зосередитися на створенні культури прийняття, де всі учні відчувають себе цінними та отримують підтримку.

Використання конкретних стратегій сприяє розвитку соціальних навичок. Рольові ігри, соціальні сценарії та заходи за участю однолітків дозволяють учням практикувати відповідну поведінку у структурованому контексті. Спільна робота у групах та командні проекти додатково розвивають навички співробітництва та спілкування, допомагаючи учням навчитися ефективно взаємодіяти з іншими.

Надання індивідуальної підтримки має вирішальне значення на вирішення поведінкових проблем. Терпіння, послідовний розпорядок дня та цілеспрямовані втручання допомагають учням відчувати себе у безпеці та знижують тривогу чи фрустрацію. Співпраця з фахівцями в галузі психічного здоров'я, такими як шкільні консультанти чи психологи, може допомогти у вирішенні основних емоційних чи поведінкових проблем, сприяючи загальному соціально-емоційному здоров'ю (Valenta, 2007; Zelina, 2011).

Крім того, школам слід приділяти увагу підвищенню обізнаності та зниженню стигматизації, пов'язаної з інвалідністю. Підкреслення сильних сторін учнів за допомогою позакласних заходів та груп підтримки сприяє прийняттю та допомагає інтегрувати учнів у суспільство. Ці заходи також демонструють різноманітні таланти, заохочуючи підхід, що ґрунтується на сильних сторонах.

Загалом поєднання спеціально розроблених програм, інклюзивних практик та спільних зусиль гарантує, що учні з труднощами у навчанні чи інвалідністю розвивають важливі соціальні навички, що сприяє їхньому успіху в школі та за її межами.

Таблиця 3.4.

Стратегії підтримки учнів із труднощами у навчанні та учнів з особливими освітніми потребами

Стратегії підтримки	Опис	Мета/Перевага
Програми розвитку соціальних навичок	Впровадити навчальні програми, подібні до програми Second Step-програма розвитку особистості https://cdn.secondstep.org/static/pdf/high-school/second-step-hs-scope-and-sequence.pdf	Навчити соціальним реакціям та емоційному регулюванню.
Інклюзивне середовище	Сприяйте безпеці, повазі та зацікавленості	Заохочувати участь, підвищуйте самооцінку
Рольові ігри та сценарії	Відпрацьовуйте соціальні сценарії.	Розвивати комунікативні навички та впевненість у собі.
Взаємна підтримка	Використовуйте заходи, які проводяться за участю однолітків	Сприяти соціальній взаємодії та встановленню дружніх відносин, дружби
Індивідуальна підтримка	Індивідуально розроблений розпорядок дня та терпіння	Управління поведінковими проблемами
Співробітництво з професіоналами	Співробітничайте зі спеціалістами у галузі психічного здоров'я	Задоволення емоційних та поведінкових потреб
Сприяти прийняттю	Підкреслюйте сильні сторони та зменшуйте стигматизацію.	Створюйте культуру інклюзивності.

Джерело: систематизовано автором за: *Second Step- програма розвитку особистості* <https://cdn.secondstep.org/static/pdf/high-school/second-step-hs-scope-and-sequence.pdf>

Інтегруючи ці стратегії, школи можуть створити сприятливе середовище, яке підтримує соціальний та емоційний розвиток кожного учня, що призводить до покращення загального благополуччя та майбутніх успіхів.

Роль батьків та опікунів у розвитку соціальних навичок. Батьки та опікуни відіграють життєво важливу роль у розвитку соціальних навичок дітей, виступаючи як основні вихователі та зразки для наслідування вдома та в суспільстві. Їхня активна участь може значно підвищити ефективність шкільних ініціатив із соціально-емоційного навчання.

Вдома батьки та опікуни можуть практикувати соціальні навички за допомогою повсякденних розмов, демонструвати шанобливу поведінку та підкріплювати позитивну взаємодію. Наприклад, обговорення емоцій, заохочення вміння ділитися та спокійне вирішення конфліктів допомагають дітям засвоїти ці навички.

Ефективна комунікація зі школами також має вирішальне значення. Підтримка регулярного контакту з вчителями, консультантами та допоміжним персоналом забезпечує узгодженість стратегій та отримання дітьми послідовної підтримки у різних умовах. Участь у зборах чи семінарах, присвячених соціальним навичкам, допомагає батькам залишатися в курсі подій та надавати підтримку.

Участь у позакласних заходах, зустрічах із друзями та громадських подіях надає дітям можливість практикувати соціальні навички у різних умовах. Ці заняття сприяють розвитку командної роботи, лідерських якостей та емпатії, розширюючи можливості навчання за межі академічного середовища.

Не менш важливо зміцнювати соціальну поведінку вдома. Похвала за відповідальну поведінку, встановлення чітких очікувань та надання дітям можливостей для осмислення соціального досвіду сприяють розвитку впевненості у собі та емоційної стійкості.

Міцне партнерство між школою та сім'єю створює єдиний підхід до розвитку соціальних навичок, забезпечуючи узгоджену інформацію та підтримку. Активне залучення батьків та опікунів до програм розвитку соціальних навичок створює сприятливе середовище, що сприяє формуванню позитивних відносин, емоційного регулювання та соціального успіху, закладаючи основу для розвитку міжособистісних навичок протягом усього життя.

Створення шкільного середовища, в якому пріоритет віддається соціально-емоційному благополуччю, включає впровадження комплексних програм соціально-емоційного навчання, залучення сімей, навчання персоналу та розвиток інклюзивних та підтримуючих відносин. Раннє виявлення соціальних труднощів, надання цілеспрямованих втручань та співробітництво між заінтересованими сторонами значно покращують соціальні навички учнів та їхнє спільне благополуччя. Стійкий, системний підхід гарантує, що соціально-емоційний розвиток залишається центральним елементом успіху в освіті, готуючи учнів до процвітання як у навчанні, так і в соціальному житті протягом усього їхнього життя.

З метою виявлення спільних тенденцій та відмінностей у формуванні соціальної компетентності старшокласників доцільним є здійснення порівняльного аналізу підходів і методик, що застосовуються в освітній практиці Чехії та України. Такий аналіз дає змогу окреслити концептуальні засади та систематизувати організаційно-методичні особливості та інструментарій розвитку соціальної компетентності, а також визначити потенціал взаємозбагачення національних освітніх систем.

Таблиця 3.5.

**Порівняльний аналіз підходів і методик розвитку
соціальної компетентності учнів старшої школи в Чехії та Україні**

Критерій	Чехія	Україна
<i>Нормативне забезпечення</i>	Централізоване регулювання Міністерством освіти, молоді та спорту ЧР; чітка інтеграція розвитку соціальних компетентностей у Рамкові освітні програми	Регламентується державними стандартами освіти; соціальні компетентності визначені як складова ключових компетентностей
<i>Цільові орієнтири</i>	Формування соціально активної, відповідальної особистості, здатної до командної роботи, співпраці та просоціальної взаємодії	Формування соціально активної особистості з акцентом на індивідуальні досягнення, лідерство та засвоєння знань і вмінь
<i>Змістове забезпечення</i>	Інтеграція соціальної компетентності в освітні галузі; орієнтація на практичну соціальну діяльність і міждисциплінарність	Реалізація переважно в межах окремих навчальних предметів; домінування предметно-знаннєвої логіки
<i>Методи і технології</i>	Активні та інноваційні методи: соціально-емоційне навчання (SEL), проєктні технології, інтерактивні педагогічні практики	Переважання традиційних методів: бесіда, пояснення, організація діяльності; активні методи застосовуються фрагментарно
<i>Оцінювання результатів</i>	Кумулятивний підхід; оцінювання за універсальними індикаторами, що враховують знання, функціональні вміння та особистісні якості; моніторинг у динаміці	Компетентнісний підхід формально задекларований; оцінювання переважно на рівні знань, умінь і навичок, здебільшого тестовими засобами
<i>Застосування ІКТ</i>	Системне, стратегічно сплановане впровадження («Школа XXI століття»); цифровий контент,	Використання ІКТ носить переважно вибіркового і несистемний характер у

	сучасне технічне оснащення, регіональні центри підтримки, міжнародна співпраця (eTwinning)	контексті розвитку соціальних компетентностей
<i>Залучення батьківської та громадської спільноти</i>	Активне партнерство школи, сім'ї та громади; участь у проєктах і спільних ініціативах	Залучення має переважно ситуативний характер

Джерело: розроблено автором.

Узагальнення результатів наукового пошуку з розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в Чехії уможливило формулювання **Науково-методичних рекомендацій щодо творчого використання конструктивних ідей чеського досвіду в українському освітньому просторі, створених нами на 4 рівнях (Рис. 3.6)**

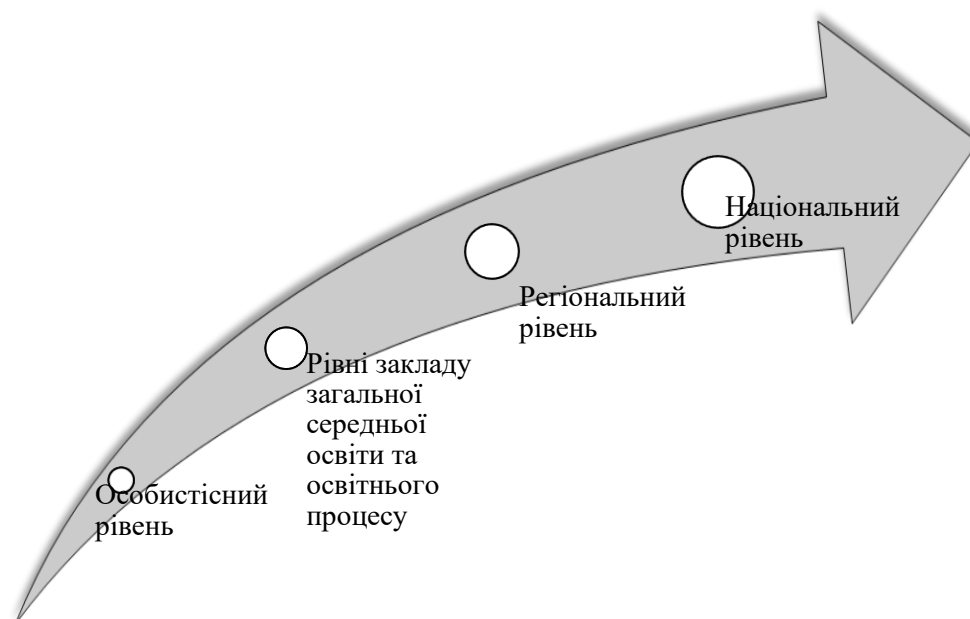


Рис. 3.6. Рівні науково-методичних рекомендацій щодо творчого використання конструктивних ідей чеського досвіду в українському освітньому просторі.

Джерело: розроблено автором

На національному рівні доцільно передбачити:

1. Гармонізацію нормативно-правової бази та змісту освітніх програм у частині розвитку соціальних компетентностей із міжнародними та європейськими орієнтирами (зокрема документами щодо реалізації Цілей сталого розвитку до 2030 року, міжнародними доповідями з моніторингу освіти, оновленими стратегічними рамками розвитку європейських держав). Це забезпечить узгодженість національної освітньої політики з глобальними тенденціями інклюзивності, лідерства та сталого розвитку.

2. Спрямування державної освітньої політики на реалізацію суспільного запиту

щодо формування соціально відповідальної особистості, здатної до успішної соціалізації та активної участі в суспільному житті. Йдеться про інтеграцію в зміст загальної освіти компетентностей, пов'язаних із дотриманням принципів безпечного й здорового способу життя; поєднанням свободи та особистої відповідальності, розвитком правосвідомості; формуванням активної життєвої позиції та готовності до продуктивної діяльності.

3. Забезпечення міжвідомчої координації та ресурсної підтримки програм розвитку соціальної компетентності, що сприятиме системності, наступності та результативності їх реалізації на всіх рівнях освіти.

На регіональному рівні доцільно передбачити:

1. Запровадження регіонального освітнього проєкту «Школа соціальної компетентності», спрямованого на координацію діяльності закладів освіти, методичну підтримку педагогів та поширення ефективних практик формування соціальної компетентності учнів (Додаток В 2).

2. Розроблення та ресурсне забезпечення інтегрованих наскрізних програм розвитку соціальної компетентності для здобувачів дошкільної, загальної середньої та вищої освіти. Такі програми мають забезпечувати наступність змісту, урахування вікових особливостей і можливість реалізації як факультативного або варіативного складника освітніх програм за підтримки регіонального фінансування.

3. Інституційне розширення партнерства між закладами освіти та регіональними структурами (органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями, бізнес-сектором) з метою залучення учнів до екологічних, соціально-економічних і технологічних програм розвитку регіону.

4. Створення умов для практичної соціальної участі учнів, що передбачає їх включення до волонтерських, проєктних та громадянських ініціатив, спрямованих на розв'язання актуальних проблем місцевої громади.

На рівні закладу загальної середньої освіти та організації освітнього процесу доцільно передбачити:

1. Системний розвиток універсальних якостей особистості, що становлять основу соціальної компетентності: креативності, комунікативності, толерантності, адаптивності, відповідальності та орієнтації на досягнення результату.

2. Упровадження цілісної програми формування соціальної компетентності, яка поєднує розвивальний і виховний компоненти, враховує вікові особливості учнів та передбачає створення умов для їх соціально позитивної самореалізації.

3. Інтеграцію в навчальний зміст ситуацій соціальної взаємодії, спрямованих на розвиток комунікативних умінь (аргументоване висловлення думок, ведення діалогу, постановка запитань); навичок командної роботи (планування, розподіл ролей, відповідальне виконання завдань); пізнавальної самостійності (аналіз, порівняння, узагальнення, організація власної діяльності).

4. Організацію комплексного педагогічного супроводу, що ґрунтується на технологіях активного соціального навчання (дискусії, тренінги, проєктна діяльність, рольові та ділові ігри, кейс-методи) і спрямований на формування учня як суб'єкта соціальної дії.

На особистісному рівні доцільно передбачити:

1. Стимулювання розвитку суб'єктної позиції учня, що передбачає здатність самостійно визначати цілі, планувати шляхи їх досягнення та нести відповідальність за результати власної діяльності.

2. Формування досвіду активної участі в освітньому процесі як його співтворця, що сприяє подоланню труднощів, розвитку вольових якостей і переживанню особистісної значущості. Зокрема, розвиток рефлексивних умінь, самоаналізу, самооцінки досягнень.

З огляду на зазначене пропонується алгоритм формування соціальної компетентності (рис. 3.7), що відображає послідовність становлення суб'єктності, рефлексії та соціально відповідальної поведінки.



Рис. 3.7. Алгоритм формування соціальних компетенцій (на особистісному рівні).

Джерело: розроблено автором

У контексті нашого дослідження, зокрема укладанні науково-методичних рекомендацій щодо творчого використання конструктивних ідей чеського досвіду в українському освітньому просторі, окреме місце посідає розвиток самоактуалізації особистості як складової особистісного рівня, що передбачає цілеспрямовану орієнтацію на саморозвиток цінностей соціально компетентної людини. Йдеться про здатність приймати усвідомлені рішення щодо власної життєвої позиції, рефлексувати власні почуття й потреби, долати внутрішні бар'єри та невпевненість.

Важливим аспектом є формування вміння прогнозувати ефективні способи досягнення поставленої мети, адекватно інтерпретувати очікування й вимоги інших людей, враховувати їхні права та будувати взаємодію на засадах поваги й відповідальності. Самоактуалізація також передбачає здатність до аналізу власної діяльності та корекції поведінкових стратегій відповідно до соціального контексту. Зміст самоактуалізації у площині соціально компетентної поведінки безпосередньо узгоджується зі структурно-рівневою моделлю усвідомленості соціально

спрямованих ролей, відображаючи поступове становлення суб'єктності та відповідальної соціальної позиції особистості (рис. 3.8).



Рис. 3.8. Структурно-рівнева модель усвідомленості соціально спрямованих ролей особистості

Джерело: розроблено автором

На когнітивно-орієнтаційному (базовому) рівні важливим є усвідомлення соціальних структур, ролей та інституцій, що визначають межі й можливості поведінки особистості. Здатність аналізувати сферу соціальних відносин, розуміти рольові очікування, права й обов'язки, а також інтегрувати ці знання у власну

поведінку відповідає саме цьому рівню моделі. Самоактуалізація тут проявляється через усвідомлене розуміння соціального контексту власних дій.

На поведінково-діяльнісному рівні самоактуалізація пов'язана зі здатністю приймати рішення щодо себе, регулювати власні емоційні стани, долати невпевненість, моделювати ефективні способи досягнення мети з урахуванням конкретних обставин. Важливими є уміння правильно інтерпретувати очікування інших людей, зважувати їхні права, коригувати власну поведінку відповідно до ситуації та норм соціальної взаємодії. Саме тут відбувається практична реалізація соціальної компетентності у міжособистісній взаємодії.

На ціннісно-світоглядному рівні самоактуалізація набуває внутрішнього, інтегративного характеру. Йдеться про прийняття цінностей поваги, взаємної відповідальності, усвідомлення того, що соціальна компетентність не тотожна домінуванню чи агресивності, а ґрунтується на дотриманні прав і свобод інших. Самоактуалізація в цьому вимірі передбачає внутрішню узгодженість особистісних цілей із суспільними цінностями та прагнення до конструктивної співпраці.

Таким чином, самоактуалізація соціально компетентної особистості розгортається поступово, від розуміння соціальної реальності, через практичне моделювання поведінки, до внутрішнього прийняття цінностей соціальної взаємодії. У межах запропонованої моделі вона виступає інтегрувальним механізмом, що поєднує когнітивний, поведінковий і світоглядний виміри розвитку соціальної компетентності старшокласників.

Прояв соціальної компетентності часто залежить від ситуативних чинників. Головне у тому, що оволодіння школярем соціальними знаннями та вміннями не співвідноситься з особистісними підставами соціальної компетентності, тобто із тими соціально-особистісними характеристиками, які в кожній людини представлені різним рівнем сформованості. Соціально-особистісні характеристики, соціальні знання та вміння в умовах середньої школи не набувають належного розвитку. Однією з причин такого становища є відсутність у школі можливості створювати контекст майбутнього соціального життя та діяльності учнів. Саме в цьому контексті слід створювати новий зміст освіти, тобто і навчання, і виховання, будучи двома складовими освітнього процесу, мають визначатися насамперед з погляду контексту майбутньої соціальної дійсності, з якою зіткнуться, а іноді вже й стикаються нинішні учні середньої школи.

У розділі здійснено теоретико-методологічне обґрунтування прогностичних аспектів упровадження конструктивних ідей розвитку соціальних компетентностей учнів старшої школи Чехії в систему української освіти та визначено шляхи їх адаптації з урахуванням національних особливостей освітнього середовища.

Обґрунтовано значення педагогічної діагностики як інструмента забезпечення якості розвитку соціальної компетентності в умовах європейського освітнього простору. Доведено, що в ситуації певних обмежень компетентнісного підходу, пов'язаних із його орієнтацією на стандартизовані результати, особливої ваги набуває багатовимірна, процесуальна діагностика, яка враховує індивідуальну динаміку розвитку особистості, рівень її соціальної активності, здатність до рефлексії, співпраці та відповідального прийняття рішень. Соціальна компетентність

розглядається не як статичний результат навчання, а як відкритий до змін феномен, що формується в реальній просоціальній діяльності.

Уточнено багаторівневу структуру соціальної компетентності, яка охоплює: базовий (адаптаційний) рівень, що забезпечує ефективну повсякденну взаємодію; функціонально-професійний рівень, пов'язаний із виконанням соціально значущих ролей; соціетальний (глобальний) рівень, орієнтований на колективне розв'язання суспільно значущих проблем і суспільний прогрес. Такий підхід дозволяє інтерпретувати соціальну компетентність як ресурс розвитку не лише особистості, а й суспільства загалом.

Визначено характерологічні ознаки глобальної соціальної компетентності (аксіономічність, пансоціальність, динамічність, адаптивність, компенсаторність, мобільність, перспективність тощо), що підкреслюють її інтегративний, ціннісний та прогностичний характер. Соціальна компетентність високого рівня постає як здатність до ініціювання та реалізації соціальних змін у співпраці з іншими.

Проаналізовано міжнародні та національні підходи до оцінювання соціальних компетентностей. Встановлено, що у європейській (зокрема чеській) практиці переважає багатовимірний підхід, який поєднує індивідуальний і груповий виміри, орієнтується на реальні соціально-професійні ситуації та враховує ціннісні й поведінкові аспекти. В українській освітній практиці оцінювання переважно зосереджується на знаннєво-уміннєвому компоненті, що зумовлює потребу розширення діагностичного інструментарію та посилення ролі особистісно-рефлексивних показників.

Підтверджено актуальність системної педагогічної діагностики. За результатами дослідження рівня розвитку соціальних навичок старшокласників (за методикою А. Гольдштейна) встановлено, що лише близько 40–44 % учнів демонструють адекватну самооцінку соціальних умінь, тоді як інші мають тенденцію до їх заниження або завищення. Порівняльний аналіз української та чеської вибірок засвідчив незначні відмінності у структурі самооцінки, що свідчить про спільність вікових та соціально-психологічних закономірностей розвитку соціальної компетентності. Отримані результати доводять необхідність цілеспрямованого розвитку рефлексії, соціального проєктування та досвіду командної взаємодії.

Обґрунтовано ефективність систематичної просоціальної діяльності як провідного механізму формування соціальної компетентності. Встановлено, що її результативність забезпечується за умов: усвідомлення учнями власної відповідальності за розв'язання соціальних проблем; позитивного соціального підкріплення першого досвіду просоціальної активності; сформованості знань і навичок командної співпраці та рефлексії результатів діяльності.

Розкрито прогностичний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку соціальної компетентності. Доведено, що ІКТ сприяють формуванню комунікативних умінь, медіаграмотності, критичного мислення, навичок дистанційної співпраці та міжкультурної взаємодії. На прикладі чеського досвіду (зокрема використання міжнародних платформ співпраці, моделей інтеграції ІКТ типу SAMR) показано, що цифрові технології можуть виступати інструментом трансформації освітнього середовища від репродуктивної до інтерактивної,

проєктно-орієнтованої моделі навчання. Водночас підкреслено необхідність збереження балансу між цифровими засобами та безпосереднім соціальним досвідом.

Сформульовано науково-методичні рекомендації щодо адаптації конструктивних ідей чеського досвіду в українській школі.

Отже, результати дослідження підтверджують, що впровадження конструктивних ідей чеського досвіду розвитку соціальних компетентностей у систему української старшої школи є доцільним і перспективним. Воно сприяє переходу від формального засвоєння знань до формування соціально відповідальної, рефлексивної, здатної до співпраці особистості, яка володіє інструментами активної участі в суспільному розвитку.

ПІСЛЯМОВА

Комплексний теоретико-бібліографічний аналіз проблеми розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в Чехії проведений за взаємопов'язаними напрямками (нормативно-правове та стратегічне забезпечення розвитку соціальної компетентності; філософські та педагогічні підходи до розвитку особистості й формування її соціальної компетентності як складного особистісного феномену; соціальна компетентність у контексті розвитку й саморозвитку особистості та формування життєвих цілей і ідеалів учнів старшої школи; організаційно-методичне забезпечення розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в Україні і Чехії) засвідчив, що проблема розвитку соціальної компетентності є однією з ключових у сучасній освітній парадигмі. У міжнародному освітньому просторі вона розглядається як базова складова підготовки особистості до життя в демократичному суспільстві, умовах глобалізації, цифровізації та соціальної мобільності.

Систематизовано науково-теоретичні напрацювання з проблеми розвитку соціальної компетентності *вітчизняних дослідників* (К.Безрук І. Бех, Н. Бібик, Н. Бокша, Ю. Возна, М. Докторович, І. Єрмаков, Д. Пузіков, С.Карпенчук, І. Козубовська, В. Кремень, Л. Лук'янова, Т. Нечерда, Л. Нос, О. Пометун, Г. Товканець, М. Федоруц, І. Яшук та ін.) та *зарубіжних вчених* (З. Белецькі (Z. Bělecký), Я. Ветешка (J. Veteška), Й. Вирост (J. Výrost), Й. Валента (J. Valenta), З. Вибірал (Z. Vybíral), Л. Гучінова (L. Hučínová), Й. Каргерова (J. Kargerová), Й. Кржіж (J. Kříž), Л. Крейчова (L. Krejčová), Й. Чап (J. Čáp), Й. Добіяшова (J. Dobiášová), М. Гілернова (M. Gillernová), Р. Лішка (R., Liška), П. Мацек (P. Macek), М. Наконечни (M. Nakonečný), Р. Ріджіо (R. Riggio), І. Сламенік (I. Slaměník), В. Смекал (V. Smékal), М. Туречкова, (M. Tureckiová) П. Яношова, (P. Janošova) та ін).

За результатами теоретичного узагальнення сучасних підходів уточнено зміст поняття «соціальна компетентність старшокласника» як інтегративної особистісної якості, що забезпечує здатність ефективно взаємодіяти в соціальному середовищі, приймати відповідальні рішення, реалізовувати просоціальну поведінку та здійснювати саморегуляцію власної діяльності. Встановлено, що у чеській освітній практиці соціальна компетентність розглядається як системоутворювальний компонент рамоквих освітніх програм, який реалізується через міжпредметну інтеграцію, активні методи навчання та соціально орієнтовану діяльність учнів.

Сформульовано авторське визначення соціальної компетентності як сукупності соціальних, емоційних та когнітивних навичок, знань та умінь, які дозволяють людині успішно взаємодіяти з іншими, адаптуватися в суспільстві, розуміти соціальні норми, вирішувати конфлікти та ефективно функціонувати у різних соціальних ситуація; як педагогічної категорії, яка відображається в соціальних знаннях і навичках комунікації, у способах оперування цими знаннями, ефективністю й адекватністю просоціальної діяльності особистості.

Обґрунтовано структурну модель соціальної компетентності, яка охоплює сукупність компонентів: когнітивний (рівень знань про соціальні норми, правила спілкування, етичні засади взаємодії, а також розуміння соціальних ролей і ситуацій);

емоційно-ціннісний (система ставлень до інших людей, рівень емпатії, здатність до емоційного реагування, толерантність, повагу до соціального різноманіття); комунікативний (сформованість навичок ефективного спілкування, ведення діалогу, уміння слухати, аргументувати власну позицію, конструктивно вирішувати конфлікти); поведінково-діяльнісний (здатність реалізовувати соціально прийнятні форми поведінки в різних життєвих ситуаціях, брати участь у спільній діяльності, виявляти ініціативу та відповідальність).

Доведено, що соціальна компетентність має динамічний характер, формується у процесі взаємодії особистості з соціальним середовищем і розглядається як результат цілеспрямованого педагогічного впливу.

Виявлено, що система загальної середньої освіти Чеської Республіки забезпечує розвиток соціальної компетентності через комплекс педагогічних засобів. Ключовими є інтерактивні методи навчання (дебати, дискусії, тренінги, симуляційні та рольові ігри); проєктна діяльність і соціальне проєктування; а також волонтерські ініціативи та участь у громадських заходах; розвиток учнівського самоврядування; інтеграція цифрових технологій у формування соціальних і комунікативних навичок.

Схарактеризовано застосування педагогічних технологій і активних методів у розвитку у соціальних компетентностей учнів старшої школи: кейс-метод, СЕН, міждисциплінарний освітній проєкт. Виявлено, що механізм формування соціальних компетенцій учнів може бути представлений як послідовна реалізація сукупності особистісно орієнтованих ситуацій, зокрема усвідомлення значимості особистих ресурсів як поля успішної просоціальної діяльності, зіткнення з подіями, де виникає бажання проявити себе, здійснити аналіз ситуації та прийняття відповідного рішення щодо власної позиції, у зв'язку з чим в учнів відбувається як зміна способів дій у певних соціально орієнтованих ситуаціях, так і зміна ставлення до них.

Представлено методики розвитку особистості КЕМСАК (когнітивізм, емоціоналізація, мотивація, соціалізація, аксіологізація, креативізація); для оцінки переваг цифрових технологій для впровадження в освітній процес з розвитку соціальної компетентності – модель SAMR – заміна, доповнення, модифікація, повна зміна (перевизначення), яка вирізняє чотири рівні залучення ІКТ у навчання з точки зору їхнього впливу на процес навчання; метод соціального служіння (школа компетентності, волонтерство, участь у соціально спрямованих акціях, соціальна допомога).

Встановлено, що розвиток соціальної компетентності в закладах загальної середньої освіти Чеської Республіки має цілісний, системний і нормативно забезпечений характер. Його специфіка зумовлена поєднанням стратегічного державного регулювання та педагогічної автономії шкіл, що створює умови для варіативності форм і методів реалізації ключових компетентностей.

Соціальна компетентність у чеській школі закріплена на рівні рамкових освітніх програм як одна з ключових компетентностей, що має наскрізний характер і реалізується в межах усіх освітніх галузей. Це забезпечує її інтеграцію в навчальний і виховний процес, а не обмеження окремими дисциплінами чи виховними заходами. Характерною особливістю є орієнтація на створення демократичного освітнього середовища, у якому учень виступає активним суб'єктом навчання і соціальної

взаємодії. Партнерська модель взаємин між учителем і учнями, підтримка учнівського самоврядування, участь школярів у прийнятті рішень щодо організації шкільного життя формують досвід відповідальної соціальної участі.

Розвиток соціальної компетентності здійснюється через широке застосування активних та інтерактивних педагогічних технологій. Значна увага приділяється дискусіям, дебатам, рольовим іграм, симуляційним вправам, груповим проектам, соціальному проектуванню та волонтерській діяльності. Важливою складовою є практикоорієнтований характер соціального навчання, що забезпечує зв'язок шкільного навчання з реальним соціальним контекстом і сприяє формуванню досвіду громадянської активності.

У чеській освітній практиці значну роль відіграє педагогічна діагностика, спрямована не лише на фіксацію результату, а й на підтримку особистісного зростання учня. Оцінювання соціальної компетентності має багатовимірний характер і передбачає врахування когнітивних, діяльнісних, ціннісних та рефлексивних показників. При цьому особлива увага приділяється динаміці індивідуального розвитку, здатності до самооцінювання та саморегуляції.

Розвиток соціальної компетентності підтримується інтеграцією цифрових технологій, які використовуються як інструмент комунікації, співпраці та соціального проектування. Водночас значний акцент робиться на формуванні культури безпечної та відповідальної цифрової поведінки.

Розроблено науково-методичні рекомендації щодо творчого використання конструктивних ідей чеського досвіду розвитку соціальної компетентності учнів у практиці вітчизняної загальної середньої освіти. Обґрунтовано, що їх адаптація має здійснюватися з урахуванням національного соціокультурного контексту та стратегічних пріоритетів освітньої політики України.

Рекомендації структуровано за трьома рівнями реалізації.

На *державному рівні* передбачено вдосконалення нормативно-правового та програмно-методичного забезпечення розвитку соціальної компетентності відповідно до європейських орієнтирів. На *регіональному* – активізацію міжінституційного партнерства, підтримку соціальних і громадянських ініціатив учнів, впровадження регіональних програм розвитку соціальної компетентності. На *рівні закладу загальної середньої освіти* рекомендовано інтеграцію соціальної проблематики в освітній процес, застосування активних і проектних технологій навчання, удосконалення системи педагогічної діагностики та створення демократичного шкільного середовища. На *особистісному* рівні акцентовано формування суб'єктної позиції учня, його відповідальності, рефлексивності та культури безпечної цифрової взаємодії.

Доведено, що імплементація зазначених положень має здійснюватися з урахуванням соціокультурних особливостей України та стратегічних пріоритетів її освітньої політики. Імплементація конструктивних ідей чеської системи освіти сприятиме модернізації української школи, підвищенню якості освітнього процесу та формуванню соціально зрілої особистості, здатної до відповідальної участі в суспільному житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Авшенюк Н. М., Креденець Н. Я. (2019). *Професійна освіта у вимірах соціального партнерства в Австрії і Німеччині*: монографія, Львів : «Растр-7».
- Авшенюк Н.М. (2025). *Концепції й теорії проєктування курикуліуму професійної підготовки вчителів у сучасному ландшафті педагогічної науки і освіти зарубіжжя*. У: Міжнародний освітній простір: розвиток в умовах соціокультурної трансформації: монографія. За заг. ред. Н. М. Авшенюк, Г. В. Товканець. Ужгород : РІК-У.
- Авшенюк Н.М. Зміна ролі педагога професійної освіти у суспільстві знань: європейський аспект. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4033/1/Binder1.pdf>
- Атрощенко, Т., & Кравченко, Т. (2025). Розвиток соціальної компетентності у процесі формування ціннісних орієнтацій старшокласників у Чехії. *Естетика і етика педагогічної дії*, 32, 102–110. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347850>.
- Бабаян, Ю. О., Нор, К. Ф., Прасол, Н. О., Січко, І. О., & Жданова А. А. (2025). Компетентнісний підхід у початковій школі: методичні стратегії реалізації в інклюзивному середовищі. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 21. <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article>.
- Бабенко, О. В. (2018). Генезис поняття «інтеріоризація» в психолого-педагогічній науці. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*, 2(1), 23–28.
- Бабкіна, М. І. (2009). *Формування активної громадянської позиції підлітків у позакласній виховній роботі загальноосвітньої школи* (Дис. ... канд. пед. наук). Ін-т пробл. Виховання АПН України. Київ.
- Бабова, Н. С. (2022). *Формування соціальної компетентності учнів старшої школи у процесі змішаного навчання*. Кривий Ріг.
- Байдик, В. В., Гопкало, Ю. П., Корнієнко, І. О., Лунченко, Н. В., Луценко, Ю. А., Мороз, Р. А., Саврасов, М. В., & Ткачук, І. І.; Лунченко, Н. В., Ткачук, І. І. (Ред.). (2023). *Формування безпечного освітнього простору закладу освіти в діяльності працівників психологічної служби*. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи.
- Балл, Г. О., Губенко, О. В., Завгородня, О. В. та ін.; Балл, Г. О. (Ред.). (2012). *Інтегративно-особистісний підхід в психологічній науці та практиці*: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Бахтіярова, Х. Ш., & Арістова, А. В. (Ред.). (2017). *Інноваційні технології навчання*: навч. посіб. Київ: НТУ.
- Безрук, К. (2022). Дослідження формування соціальної успішності підлітків у діяльності учнівського самоврядування. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 26 (1), 15–26.
- Бех, І. Д. (2020). Міжвікові перетворення і ціннісні градації особистості, що зростає. *Методист*, 11(108), 64–75.
- Бех, І. Д., Чорна, К. І., Журба, К. О., Киричок, В. А., Шкільна, І. М., & Коновець, С. В. (2016). *Виховання моральної самосвідомості старших підлітків у позакласній діяльності*. У Виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості в позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: монографія (с. 73–84). Харків: Друкарня Мадрид.
- Биков, В. Ю. (2019). Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку*: матеріали методологічного семінару НАПН України (с. 20-26). Київ.
- Бичко, Г. та ін. (2023). Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022. Київ. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/907/90711/PISA-2022_Nacionalnij_zvit_povnij.pdf.
- Бібік, Н. М. (2019). *Соціалізація молодших школярів у взаємозв'язку урочної і позаурочної діяльності*. У Дидактико-методичний супровід компетентісно орієнтованого навчання у початковій школі: звіт про наукове дослідження. Київ.

- Бобела, С. І. (2018). *Соціальне виховання учнівської молоді у педагогічній спадщині Августина Волошина* (Дис. ... канд. педаг. наук). Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Дрогобич.
- Бокша, Н. І. (2025а). Формування соціальної компетентності у здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти засобами позааудиторної діяльності. *Перспективи та інновації науки*, 12(58).
- Бокша, Н. І. (2025b). Значення системи позашкільної освіти для соціальної адаптації старшокласників зі статусом ВПО. *Інноваційна педагогіка*, 89.
- Бокша, Н. І., Гаврилець, О. В., & Феєр, О. В. (2025). Застосування інтеграційних ігрових технологій для розвитку соціальної компетентності здобувачів у закладах освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 20. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16884953>.
- Борбич, Н. В. (2013). Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
- Бусел, В. Т. (Уклад., гол. ред.). (2004). *Великий тлумачний словник української мови*. Київ - Ірпінь: ВТФ «Перун».
- Бучківська, Г. В. (2013). В. О. Сухомлинський про вплив учнівського колективу на особистість. *Педагогічний дискурс*, 15, 97–101.
- Варецька, О. В. (2015). Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти: монографія. Запоріжжя: Кругозір.
- Василюк, Т. Г., & Размолодчикова, І. В. (2021). Соціально-психологічний театр як інноваційна технологія соціальної роботи. *Інноваційна педагогіка*, 33, 88–91.
- Ветешка, Я., & Товканець, Г. (2024). *Стратегія освітньої політики чеської республіки – для конкурентоспроможності особистості у XXI столітті*. У Н. М. Авшенюк, Г. В. Товканець та колектив авторів; Н. М. Авшенюк, & Г. В. Товканець (Ред.). Вектори розвитку сучасної освіти: духовність, взаємодія, комунікація, компетентність: монографія (с. 12–14). Ужгород: РІК-У.
- Виховання моральної самосвідомості старших підлітків у позакласній діяльності. У І. Д. Бех, К. І. Чорна, К. О. Журба, В. А. Киричок, І. М. Шкільна, & С. В. Коновець. (2016). *Виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості в позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів*: монографія (с. 73–84). Харків: Друкарня Мадрид.
- Возна, З. О. (2014). *Методика проектної діяльності старшокласників у процесі навчання суспільствознавчих предметів* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Інститут педагогіки НАПН України. Київ.
- Возна, Ю. В. (2012). *Соціалізація учнівської молоді в процесі функціонування соціально-педагогічного комплексу* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
- Волошин, А. (1930). Шістдесят річний ювілей міністра Шрамка і Русини. *Свобода*, 33, 1.
- Глебова, Н. (2017). Соціальна компетентність: соціологічні аспекти дослідження чинників успішної колективної професійної діяльності. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*, 1/2(33/34), 101–106. <http://visnyk-psp.kpi.ua/issue/view/8531>.
- Глебова, Н. І. (2019). *Специфіка соціальної компетентності фахівців водного транспорту в умовах сучасного ринку праці* (Дис. ... д-ра соц. наук). Класичний приватний університет. Запоріжжя.
- Глушко, О. (2020). Європейська рамка особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності (LifeComp).
- Гонтова, Л. В. (2020). *Формування соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі вивчення художньої культури* (Дис. ... канд. педаг. наук). Інститут проблем виховання НАПН України. Київ.
- Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
- Гриб, В. (2016). «Колективне виховання» А. С. Макаренка як один із універсальних методів корекції важковиховуваності учнів різного віку. *Витоки педагогічної майстерності*, 17. <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream>.
- Губарева, Д. В. (2020). Соціальна компетентність в умовах сучасної початкової школи України. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, 27–34.

- Губенко, О. В. (2016). *Психологічна діагностика й активізація у старшокласників й молоді творчих науково-технічних здібностей*: науково-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка.
- Даценко, Н. (2012). Про структуру соціальної компетентності учнів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 6, 8–10.
- Дементьєва, І., & Зубарева, Н. (2003). Ступінь соціальної відповідальності підлітків у повній та неповній родині. *Виховання школярів*, 10.
- Державний стандарт початкової освіти. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#n12>.
- Джурило, А. П., Глушко, О. З., & Локшина, О. І. та ін.; Локшина, О. І. (Ред.). (2018). *Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США*: монографія. Київ: КОНВІ ПРІНТ.
- Джурило, А., Глушко, О., & Шпарик, О. (2021). Інноваційні підходи до формулювання та розвитку м'яких навиків учнів середньої школі в контексті інтеграції України до європейського освітнього простору. *Education: Modern Discourses*, (4), 39–49. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-05>.
- Дзюбко, Л. В. (2017). Особливості становлення самореалізації підлітків у освітньому просторі школи. У С. Д. Максименко (Ред.). *Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі*: монографія (с. 41–62). Київ: Видавничий Дім «Слово».
- Диба, С. Г. (2005). *Педагогічні умови соціалізації учнівської молоді в скаутських організаціях (вітчизняний і зарубіжний досвід)* (Дис. ... канд. пед. наук). Київ.
- Докторович, М. О. (2007). Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Ін-т проблем виховання АПН України. Київ.
- Докторович, М. О. (2009). Соціальна компетентність як наукова проблема. *Психологія і суспільство*, 3, 144–147.
- Доній, В. М., Несен, Г. М., Сохань, Л. В., & Єрмаков, І. Г. та ін. (Ред.). (1997). *Мистецтво життєтворчості особистості*: наук.-метод. посібник: у 2 ч. Київ: ІЗМН.
- Драйден Г., & Вос Д. Нова парадигма освіти у глобальному світі. <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/50>.
- Європа 2020. Стратегія для розумного, сталого та всеохоплюючого зростання. Європейська Комісія. (2020). Брюссель. <http://old.minjust.gov.ua/file/31493.doc>.
- Єрмаков, І. Г., & Пузіков, Д. О. (2005). *Проектне бачення компетентнісно спрямованої 12-річної школи*. Запоріжжя: Центріон.
- Єрмаков, І. Г., & Пузіков, Д. О. (2007). Життєтворчі компетенції особистості. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами, 3(5), 44–53.
- Іванова, О. Ю. (2008). *Педагогічні умови забезпечення якості освіти у старшокласників в особистісно-орієнтованій системі навчання* (Дис. ... канд. пед. наук). Харків.
- Калініченко, Н. А. (2013). Провідні ідеї методики виховання шкільного колективу в педагогіці В. О. Сухомлинського. *Педагогічний альманах*, 13, 22–25.
- Канішевська, Л. В. (2011). *Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності* (Автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
- Карпенчук, С. Г. (2015). *Теорія і методика виховання*. Київ: Вища школа.
- Коберник, Г. (2015). *Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітньої школи у процесі навчання*. https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/29/visnuk_16.pdf.
- Коберник, О. (2000). *Психолого-педагогічне проектування виховного процесу в сільській школі* (Дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
- Козубовська, І. В., & Товканець, Г. В. (1999). *Особливості професійно-педагогічного спілкування з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку*: навч. метод. посібн. Ужгород: УжНУ.
- Козубовська І.В., Бабинець М.М. (2025). Формування соціальної компетентності фахівців у процесі вивчення іноземної мови. *Перспективи та інновації науки*, 4(50), 466–479. <https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/issue/view/346/446>

- Козубовська І.В., Козубовський М.Р., Палкуш В.П. (2025)/ Розвиток соціальної компетентності учнів в умовах літніх заміських таборів: зарубіжний досвід. *Наука і техніка сьогодні*, 2(43), 618-630. DOI:10.52058/2786-6025-2025-2(43)-618-630
- Кокур, О. М., Пішко, І. О., Лозінська, Н. С., & Олійник, В. О. (2023). *Психодіагностика лідерських якостей військовослужбовців*: метод. посіб. Київ: ТОВ «7БЦ».
- Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Розпорядження Кабінету Міністрів. 14 грудня 2012 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
- Корнієнко, І. О. (2018). Структурний аналіз мікросоціального середовища як компонента життєвого простору особистості. *Психологія: теорія і практика*, 1(1), 57–65.
- Корнієнко, І. О., & Воронова, О. Ю. (Уклад.). (2019). *Психодіагностика*: курс лекцій з дисципліни для студентів заочної форми навчання спеціальності 053 Психологія. Мукачєво: МДУ.
- Косенчук, О. Г. (2012). Соціально-педагогічні умови формування лідерських якостей старшокласників у позаурочній діяльності на рівні міста. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 22(257), VIII, 238–246.
- Кремень, В. Г. (2012а). Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення. *Педагогіка і психологія*, 2, 8–12.
- Кремень, В. Г. (2012b). Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. *Філософія людини і освіта*: монографія (3-тє вид.). Київ: Леся.
- Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
- Кремень, В. Г., & Ільїн, В. В. (2012). *Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму*: монографія. Київ: Педагогічна думка.
- Кудла, М. В. (2020). Особливості формування соціальної активності учнів підліткового віку в контексті реалізації концепції «Нова українська школа». *Інноваційна педагогіка*, 21, 2, 215–218.
- Кузьміна, О. В. (2018). *Формування життєвої компетентності особистості в освітньому соціально-виховному середовищі*. У О. В. Кузьміна (Ред.). *Проектування життєвої компетентності учнівської молоді: колективна монографія* (с. 15–40). Hameln: InterGING.
- Лалак, Н. (2020). *Формування громадянської та соціальної компетентностей молодших школярів в умовах сучасного освітнього середовища*. У Г. В. Товканець та кол. авторів. *Компетентнісні індикатори стратегії «Європа 2020»: здобутки і перспективи педагогічної освіти*: монографія (с. 242–259). Мукачєво: РВЦ МДУ.
- Лемак М. В., & Петрище, В. Ю. (Уклад.). (2012). *Психологу для роботи. Діагностичні методики* (Вид. 2-ге, випр.). Ужгород: Вид-во Олександра Гаркуші.
- Лендел В. (2024). Напрями і форми розвитку соціальної компетентності здобувачів освіти у освітньому середовищі Чехії. *Вектори розвитку сучасної освіти: духовність, взаємодія, комунікація, компетентність*: монографія. *Вектори розвитку сучасної освіти: духовність, взаємодія, комунікація, компетентність*: монографія. За заг. ред. Н.М. Авшенюк, Г.В. Товканець. Ужгород: РІК-У, 2024. 452 с. 315-331. <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0117.2024>.
- Лендел В. (2025а). Освіта для успішної та справедливої трансформації: стратегія ЮНЕСКО. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів* : збірник тез доповідей за матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції (15 травня 2025 р., м. Мукачєво). Мукачєво : Вид-во МДУ, 2025. С. 196 – 198. URL: <https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/06/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA2.pdf>
- Лендел В.В (2025 б). Розвиток соціальних компетентностей учнів старшої школи у змісті освітніх програм чеських закладів освіти. Матеріали VII Міжнародній науково-практичній конференції «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи», 26 грудня 2025 року, м. Суми. (99 – 102). Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Лендел В.В. (2025 с). Модель розвитку соціальних компетентностей учнів старшої школи. *Vzdelávanie v medzinárodnom kontexte Zborník príspevkov z medzinárodnej vedecko-odbornej študentskej konferencie* Editor ky doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD. Vydavateľ: Prešovská univerzita

v Prešove vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity, 2025. S.120-124. Publikácia bola vydaná elektronicky v Digitálnej knižnici UK PU: <https://elibrary.pulib.sk/elpub/document/isbn/9788055536354>

- Лендел В.В. (2025 d). Чинники розвитку соціальних компетентностей учнів в європейській шкільній системі на початку XXI століття. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: збірник тез доповідей IX Міжнародної науково-практичної конференції, 23-24 жовтня 2025 р., Мукачево / Ред.кол.: Л. Капітан (гол.ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2025. С. 165 – 167. <https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/>
- Лендел В.В. (2022) Соціальна компетентність як об'єкт філософських і педагогічних досліджень. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-практичної конференції, 27-28 жовтня 2022 р., Мукачево / Ред.кол.: Т.Д. Щербан (гол.ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2022. С. 197 – 199.
- Лендел В.В. (2023a). Особливості застосування кейс-методу у розвитку соціальних компетентностей учнів старших класів. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: збірник тез доповідей VII Міжнародної науково-практичної конференції, 26-27 жовтня 2023 р., Мукачево / Ред.кол.: Т.Д. Щербан (гол.ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2023. С. 269 – 271.
- Лендел В.В. (2023b). Розвиток соціальної компетентності осіб з особливими освітніми потребами в умовах позаурочної роботи в закладах загальної середньої освіти. *Тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: збірник тез доповідей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції (18-19 травня 2023 р., м. Мукачево). Мукачево : Вид-во МДУ, 2023. С. 84 – 86.
- Лендел В.В. (2023c). Зміст і структура компонентів соціальної компетентності старшокласників. *Освіта і наука: міжнародний науковий журнал*. 2023. 1 (34). С. 115 – 121. URL: <https://msu.edu.ua/educationandscience/wp-content/uploads>.
- Лендел В.В. (2024a). Інтеракція і спілкування у соціальній теорії І. Гофмана. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: збірник тез доповідей за матеріалами IV Міжнародної науково-практичної конференції (16 травня 2024 р., м. Мукачево). Мукачево : Вид-во МДУ, 2024. С. 130 – 132. <https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/06/%>
- Лендел В.В. (2024 b). Міждисциплінарний освітній проєкт у розвитку соціальних компетентностей старшокласників. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: виміри історичної пам'яті (український і зарубіжний дискурси)* : зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції / ред. кол.: Топузов О.М., Сисоєва С.О., Дічек Н.П.; Култаєва М.Д.; Ладоня К.Ю. / за наук. ред. Н.П.Дічек; 30 травня 2024 р., м. Київ, Інститут педагогіки НАПН України. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2024. С. 70 – 74. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2024/07/Tezy_2024.pdf
- Лендел В.В. (2024 c). Навчальні ігри як засіб розвитку соціальних компетентностей учнів в освітніх закладах Чехії. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: збірник тез доповідей VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 24-25 жовтня 2024 р., Мукачево / Ред.кол.: Т.Д. Щербан (гол.ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2024. С. 174 – 176. <https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/>
- Лендел В.В. (2024 d). Особливості розвитку соціальної компетентності учнів в шкільній освіті Чехії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2024. 1 (54). С. 92 – 96. URL: <http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/> DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.92-96>
- Лендел В.В. (2024). Кейс-метод у розвитку соціальних компетентностей учнів старшої школи: чеський досвід. *Молодь і ринок*. 2024. № (221). С. 178 – 182. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/298590> DOI:10.24919/2308-4634.2024.298590
- Лендел В.В. (2025 e). Методологічні засади педагогічної діагностики соціальної компетентності учнів старшого шкільного віку. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка.*

- Соціальна робота*», 2025. 1(56), 110–114. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609>. 2025. 56.110-114.
- Лендел В.В. (2025f). Сучасні підходи у розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в чеській шкільній системі. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. №11 (51). С. 2562 – 2573. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11\(51\)-2562-2573](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11(51)-2562-2573).
- Лендел Василь. (2025 g). Гуманістичний підхід до розвитку особистості в чеській освіті. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття*: зб. матеріалів XXII Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П. Рудницької. Вип. 8 (20). К.: Талком, 2025. С. 60-62. URL: https://ipood.com.ua/data/NDR/non_NDR_publications/2025_zbirnyk_Rudnytska.pdf
- Лендел К., Лендел В., Товканець Г.В. (2022). Патріотичне виховання як умова формування національної свідомості молодших школярів. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів* : збірник тез доповідей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції (12-13 травня 2022 р., м. Мукачево). Мукачево : Вид-во МДУ, 2022. С. 109 – 110.
- Локшина, О. І. (2009). *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.)*: монографія. Київ: Богданова А. М.
- Лук'янова, Л. (2026). Вплив педагога на розвиток соціальних компетентностей учнів у сучасній чеській освітній системі. *Імідж сучасного педагога*, 1 (226), 14–21. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2026-1\(226\)-14-21](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2026-1(226)-14-21)
- Лук'янова, Л. (2023). Стратегія розвитку закладів загальної середньої освіти: пріоритетні завдання у національному та європейському вимірах. *Імідж сучасного педагога*, 3, 5–10.
- Лук'янова, Л. Б., & Симеля, К. Ф. (2025). Стилі навчання в освіті дорослих: теоретико-прикладний аналіз. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(27), 9–23. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.9-23](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.9-23).
- Максименко, С. Д. (2004). *Загальна психологія: навчальний посібник*. (Видання друге, перероблене та доповнене). Київ: Центр навчальної літератури.
- Малініна, Л. (2021). *Нова українська школа: формування соціальної компетентності учнів початкової школи*: навч.-метод. посібник. Київ: Грамота.
- Марків, В. М. (2015). *Теорія виховання: навчально-методичний посібник*. Кривий Ріг: КПП.
- Морозов, С. М., & Шкарапута, Л. М. (Уклад.). (2000). *Словник іноземних слів*. Київ: Наукова думка.
- Москаленко, В. В. (2013). *Соціалізація особистості*: монографія. Київ: Фенікс.
- Мудрик, А. В. (2006). Соціальний інтелект та соціальна компетентність. *Практична психологія та соціальна робота*, 3, 4–6.
- Ніколаєску, І. О. (2014). *Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних стандартів*: науково-методичний посібник. Черкаси: ОІПОПП. <http://www.ippro.com.ua/library/attachments/article>.
- Ніщенко, М. Е. (2019). *Формування соціокультурної компетентності учнів основної школи на матеріалах синтаксису простого речення*. (Дис. ... канд. педаг. наук). Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ.
- Нос, Л. (2025a). Розвиток соціальної компетентності як важливий чинник успішної соціалізації особистості. *Вісник науки та освіти*, 11(41), 2652–2660. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11\(41\)-2652-2660](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11(41)-2652-2660).
- Нос, Л. С. (2025b). Стан і тенденції розвитку системи освіти у Чехії на сучасному етапі. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 43, 108–116.
- Овчарук О. В. (2021). *Теорія і практика освіти для демократичного громадянства в країнах-членах Ради Європи*: монографія. Київ: ПП «Видавництво «Фенікс».
- Окушко, Т. К. (2011). Педагогічні умови оптимізації процесу формування світоглядної позиції підлітків в умовах дитячого об'єднання. У: *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал* (с. 102–104). Івано-Франківськ: Вид-во «Гіповіт».
- Орбан-Лембрик, Л. Е. (2006). *Соціальна психологія: підручник*: у 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. Київ: Либідь.

- Пометун, О. І. (2004). *Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн*. У О. В. Овчарук (Ред.). Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: монографія. Київ: К.І.С.
- Попович, І. С. (2017). *Психологічні виміри соціальних очікувань особистості*: монографія. Херсон: ПАТ «ХМД».
- Про освіту: Закон України № 2145-VIII від 01.01.2026. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Про основні компетенції для навчання протягом усього життя. Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18 грудня 2006 року. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text.
- Пустовіт, Н. А. (2008). Життєва компетентність. У В. Г. Кремень (Ред.). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
- Розвиток соціальних компетентностей учнів в закладі загальної середньої освіти: теорія, практика, діагностика (2024). Методичні рекомендації для педагогів закладів загальної середньої освіти / уклад. В. В. Лендел. Мукачево: МДУ: РВЦ, 2024. 95 с. (4,25 д.а.)
- Савчин, М. В., & Василенко, Л. П. (2017). *Вікова психологія: навчальний посібник* (3-тє вид, перероб., допов.). Київ: Академія.
- Скоромна, М. (2020). Роль особистості педагога у процесі формування особистості молодшого школяра. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8(102), 383–391.
- Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., Огороднійчук, З. В. та ін. (2005). *Загальна психологія: підручник*. Київ: Либідь.
- Сойма, О. І., & Товканець, Г. В. (2020). Соціальний розвиток особистості молодшого школяра у регулюванні поведінки. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: збірник тез доповідей за матеріалами IV міжнародної науково-практичної конференції (с. 291–292). Мукачево: МДУ.
- Сохань, Л. В., Єрмакова, І. Г., & Несен, Г. М. (Ред.). (2003). *Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник*. Київ: Богдана.
- Староста, В. І., & Товканець, Г. В. (2015). *Методологія та методи науково-педагогічних досліджень: навчально-методичний посібник*. Мукачево: МДУ.
- Субіна, О. О. (2016). *Формування соціальної компетентності майбутніх викладачів в умовах професійної підготовки*: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Сулік, О. А. (2023). *Методика формування соціокультурної компетентності в умовах багатомовного навчання в загальноосвітній школі* (Дис. ... доктора філософії). Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг.
- Сухомлинський, В. О. (1976). *Методика виховання колективу*. Вибрані твори в п'яти томах. Т. 1. Київ: Радянська школа.
- Сухомлинський, В. О. (1981). *Мудра влада колективу*. Київ: Рад. школа.
- Талаш, І. О., & Шимко, І. М. (2018). Соціальна компетентність – якісна характеристика процесу соціалізації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія II. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*, 24, II, 166–173.
- Ткачук, І. І., Пророк, Н. В., Лунченко, Н. В., Горленко, В. М., Острова, В. Д., & Сосновенко, Н. В. (Упор.); Панко, В. Г. (Ред.). (2024). *Застосування діагностичних мінімумів в діяльності працівників психологічної служби: практичний посібник* (2-ге вид., доповн. і переробл.). Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи.
- Товканець Г. В., Лендел В.В. (2024 а). Дидактичні аспекти проєктно-дослідницької діяльності учнів у закладі загальної середньої освіти. *European congress of scientific achievements. Proceedings of the 8th International scientific and practical conference*. Barca Academy Publishing. Barcelona, Spain. 2024. Pp. 137-144. URL: <https://sci-conf.com.ua/viii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-europeancongress-of-scientific-achievements-12-14-08-2024-barselona-ispaniya-arhiv/>
- Товканець Г.В. Лендел В.В. (2023 а). Соціальна компетентність учнів старшого шкільного віку як об'єкт психолого-педагогічних досліджень. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 59.

- том 3. 2023. С. 255 – 261. URL: http://aphn-journal.in.ua/archive/59_2023/part_3/40.pdf DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-40>
- Товканець Г.В., Лендел В.В. (2024 б). Особливості розвитку учнівського колективу в умовах сучасного закладу загальної середньої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Випуск 70. Том 2. С. 149 – 153. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/70-2>. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/>
- Товканець Ганна, Лендел Василь. (2023б). Освітнє середовище як умова розвитку соціальної компетентності учнів старшого шкільного вік. Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»: 3б. наук. праць. Переяслав, 2023. Вип. 90 С. 94 -97.
- Товканець О.С., Лендел В.В. (2022) Розвиток персоналу на основі компетентнісного підходу як ключова тенденція діяльності освітніх установ. *Універсальні навички XXI століття: педагогічні акценти професійної підготовки і вищої освіти* : колективна монографія / За заг. ред. Н. М. Авшенюк, Г. В. Товканець. Ужгород: РІК-У, 2022. С. 253 – 273. URL: <https://edu-monograph.com/index.php/monograph/issue/view/5/4>
- Товканець Г. В (2011). Особливості застосування кейс-методу у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*, Вип. 20, 148-150.
- Товканець, Г. В. (2012). *Педагогіка: навчально-методичні матеріали*. Мукачєво: МДУ.
- Товканець, Г., & Лендел, В. (2023). Освітнє середовище як умова розвитку соціальної компетентності учнів старшого шкільного віку. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (с. 94–97). Переяслав.
- Толочко, С. (2018). Аналіз досвіду країн Європейського Союзу у вирішенні сучасних проблем в освіті й науці. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 6 (26), 9–15.
- Турій, Т. П. (2020). Формування соціально-психологічної компетентності старшокласників – ключовий елемент життєвого успіху. *Social and Economic Aspects of Education in Modern Society*. <https://conferences.rsglobal.pl/index.php/conf/catalog/download/1/2/30-1?inline=1>.
- Уйсімбасєва, М. (2015). Методика виховання соціальної активності старшокласників засобами проектної діяльності в позакласній роботі. *Витоки педагогічної майстерності*, 15, 260–265.
- Утьосов, Я. А. (2018). Змістові основи соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 11, 282–290. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/38796>.
- Федоруц, М. *Учніське самоврядування як вагомий чинник формування соціальної компетентності сучасних старшокласників*. <https://info.osvita.te.ua/wp-content/uploads/2021/06/pedagog-3.pdf>.
- Федоруц, М. В. (2015). *Структура соціальної компетентності старшокласників*. У О. І. Гуренко (Уклад.). Багатоманітність культур як педагогічна проблема (с. 260–264). Бердянськ: Ткачук О. В.
- Федоруц, М. В. (2019). Соціально-педагогічний супровід формування соціальної компетентності старшокласників. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка і психологія*, 1(9), 171–174.
- Федоруц, М. В. (2021). *Соціально-педагогічні умови формування соціальної компетентності старшокласників засобами неформальної освіти* (Дис. ... канд. педаг. наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль.
- Федорченко, Т., & Нечерда, В. (2020). Формування успішної особистості старшокласника у педагогічній теорії і практиці. *Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education*, 24, 228–244.
- Фіцула, М. (2002). *Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти*. Київ: Видавничий центр «Академія». http://odnorobivka.edu.kh.ua/Files/downloads/Fitsula_M_M_-_Pedagogika_Alma-mater_-_2002.pdf.
- Флярковська, О. В. (2020). Формування соціальної компетентності у підлітковому віці. *Наукові записки Малої академії наук*, 2(18), 81–87.

- Шамне, А. В. (2015). *Теорія та практика психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці*: монографія. Київ: ТОВ ВНП «Інтерсервіс».
- Шахрай, В. М. (2016). *Теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва* (Дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
- Швалб, Ю. М., Вернік, О. Л., Вовчик-Блакитна, О. О., Рудоміно-Дусятська, О. В. та ін.; Швалб, Ю. М. (Ред.). (2015). *Соціально-психологічні засади становлення екологічно орієнтованого способу життя особистості*: монографія. Київ: Педагогічна думка.
- Швалб, Ю. М. (2009). Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*: матеріали методологічного семінару (с. 105–113). Київ: Педагогічна думка.
- Швець, Т. (2023). Старший шкільний вік як сенситивний період для розвитку соціально-особистісної компетентності. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки*, 1(54), 43–50.
- Ящук, І. П. (2001). *Формування життєвої компетентності старшокласників загальноосвітніх шкіл України* (Дис. ... канд. педаг. наук). Київ.
- ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. <https://is.gd/CANrvz>.
- Balcar, J., & Knob, S. (2016). Rozvoj měkkých kompetencí na základních, středních a vysokých školách. Ostrava: VŠB-TU Ostrava.
- Bartram, D., Robertson, I. T., & Callinan M. (2008). Introduction: A Framework for Examining Organizational Effectiveness. In: I. T. Robertson, M. Callinan, & D. Bartram (Eds). *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology*. (p. 1-10). Wiley, Hoboken.
- Bělecký, Z., Hausenblas, O., Hučínová, L., Kabeláčová, I., Kargerová, J., Košťálová, H., Krejčířková, I., Lisnerová, R., Miková, Š., Palečková, J., Procházková, I., Stang, J., & Straková, J. (2007). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP.
- Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Belz, H., & Siegrist, M.; Lisá, D. (Překlad). (2011). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.
- Boreham, N. (2004). A Theory of Collective Competence: Challenging The Neo-Liberal Individualisation of Performance at Work. *British Journal of Educational Studies*, 52, 5–17. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00251.x>.
- Bosco, Don. (2007). *Můj život pro mladé*. Praha: Portál
- Bosco, T. (2004). *Don Bosco*. Praha: Portál.
- Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele (2., rozš. a aktualiz. vyd.)*. Praha: Grada.
- Burns, R. W., & Klingstedt, J. L. (2002). *Competency-Based Education: An Introduction*. NY: Educational Technology.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
- CASEL. (2013). CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary school edition. Chicago. <http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>.
- Česká školní inspekce ČR. Hodnocení klíčových kompetencí. <https://www.kvalitniskola.cz/Namety-a-inspirace/Hodnoceni-klicovych-kompetenci>.
- Commission Staff Working Document Accompanying the Document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning SWD/2018/014 final – 2018/08 (NLE). URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=SWD:2018:0014:FIN>
- Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Key competences. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key->

competences#:~:text=Key%20competences%20include%20knowledge%2C%20skills,and%20lifelong%20learning%20for%20all.

- Commission Staff Working Document Accompanying the Document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning SWD/2018/014 final – 2018/08 (NLE). URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=SWD:2018:0014:FIN>
- Cunningham, L. (2001). Beyond competence through parallel organisation activity: Applying the Principles of Rosabeth Moss Kanter's concept of parallel organisations to learning organisations and the learning society (Chapter 2). In J. Raven, & J. Stephenson (Eds.). *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
- Dařílek, P. (1990). Atribuční tendence a jejich interpretace. *Československá psychologie*, 34, 2, 153–158.
- Devito, J. A. (2008). *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání (1. vyd.)*. Praha: Grada.
- Dobiášová, M. (2002). K souvislostem společných činností v rodině a sociálních dovedností v rané dospělosti (Disertační práce). Univerzita Karlova v Praze. Praha.
- Dosoudil, P., & Lucie, M. AART - program rozvoje sociálních kompetencí. <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/special-pro-stredni-skoly/aart-program-rozvoje-socialnich-kompetenci.m-10179.html>.
- Dvořáková, M. a kol. (2019). Vzdělávací modul Občanské a sociální kompetence s metodikou. Univerzita Karlova Pedagogická fakulta.
- Erikson's, E. Psychosocial Theory. https://socialsci.libretexts.org/Courses/Western_Technical_College/ECE%3A_Infant_and_Toddler_Development/01%3A_Introduction_to_Infant_and_Toddler_Development/1.06%3A_Erik_Eriksons_Psychosocial_Theory.
- Federičová, M., & Münich, D. (2025). Chytré hlavy nestačí: sociálně-emoční schopnosti českých žáků. CERGE-EI, společné pracoviště UK a EKÚ AV ČR. https://idea.cerge-ei.cz/documents/IDEA_PB_Socialne-emocni_schopnosti_0626C.pdf.
- Fischer, G., & Sugimoto, M. (2006). Supporting self-directed learners and learning communities with sociotechnical environments. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 1(1), 31–64.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička F. & kolektiv autorů. (2020). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Praha. https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf.
- Gajdošová, E. (2008). Program Srdce na dlani. *Prevence*, 5(2), 8–10.
- Gedvilienė, G. (2012). Social Competence of Teachers and Students: The Case Study of Belgium and Lithuania. Kaunas: Vytautas Magnus University. Kaunas.
- Gillernová, I. (2005). Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek. Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: Polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). Sociální dovednosti ve škole: Vybrané aktivity pro rozvoj sociálních dovedností žáků a jejich metodické zpracování. Praha.
- Goffman, E. (2018). Všichni hrajeme divadlo: sebeprezentace v každodenním životě. Portál.
- Greger, D. (2015). Educational policy in the Czech Republic: 25 years of educational transformation and growing inequalities. In Corner, T. (Ed.) *Education in the European Union: Post-2003 Member States* (s. 75-92). Bloomsbury academic.
- Griffin, K. W., Botvin, G. J., Scheier, L. M., Epstein, J. A., Doyele, M. M. (2002). Personal competence skills, distress and well-being as determinants of substance use in predominantly minority urban adolescent sample. *Prevention Science*, 3, 1, 23–28.
- Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34, 3, 241–246.
- Hartl, P. (1996). *Psychologický slovník* (3 vyd.). Praha: Nakladatelství Jirí Budka.
- Hatcher, R. L., Fouad, N. A., Grus, C. L., McCutcheon, S. R., Campbell, L. F., & Leahy, K. L. (2013). Competency benchmarks: Practical steps toward a culture of competence. *Training and Education in Professional Psychology*, 7, 84–91. <https://doi.org/10.1037/a0029401>.
- Hayes, N. (2005). *Psychologie týmové práce: strategie efektivního vedení týmů*. Praha: Portál.

- Hayes, N. (2013). *Základy sociální psychologie* (Vyd. 7). Praha: Portál.
- Heidi, H. J. (Ed.). Curriculum 21: essential education for a changing world. https://www.researchgate.net/publication/327792971_book_review_hayes_jacobs_h_ur_2010_curriculum_21essential_education_for_a_.
- Hermochová, S. (2005). Skupinová dynamika ve školní třídě: Dokážu to? Kladno: AISIS.
- Hewstone, M., & Wolfgang, S. (2006). *Sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Hipkins, R., Bolstad, R., Boyd, S., & McDowall, S. (2014). Key Competencies for the Future. NZCER Press. <https://www.nzcer.org.nz/nzcerpress/key-comp>.
- Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. https://www.eduin.cz/app/uploads/2019/11/brozura_HSVP_04_11_2019.pdf.
- Homolka, M., & Lábusová, A. (2020). SCHOLA CULTURA – rozvoj kompetencí pro demokratickou kulturu ve škole. <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/kurzy-pro-ucitele/schola-cultura-rozvoj-kompetenci-pro-demokratickou-kulturu-ve-skole-107c>.
- Horská, V. Pojetí vzdělávacího oboru Výchova k občanství v RVP ZV. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/77/POJETI-VZDELAVACIHO-OBORU-VYCHOVA-K-OBCANSTVI-V-RVP-ZV.html>.
- Informační technologie ve vzdělávání. <https://pdf.osu.cz/kik/619/informacni-technologie-ve-vzdelavani>.
- Insights and Interpretations PISA 2022. (2023). Andreas Schleicher, OECD.
- Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí Metodika a aktivity v průřezových tématech Osobnostní a sociální výchova a Multikulturní výchova. Dům Ignáce Stuchlého SKM o.s. <https://www.disfrystak.cz/wp-content/uploads/2019/03/2008-Kniha-Interaktivn%C3%AD-rozvoj-kl%C3%AD%C4%8Dov%C3%BDch-kompetenc%C3%AD.pdf>.
- Interdisciplinární učení a kreativní myšlení jako forma inovativního vzdělávání v živých školách. <https://digidet.cz/interdisciplinari-uceni-a-kreativni-mysleni/>.
- Jan, Ch. (2019). Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu. Olomouc.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Doskočilová, M., Ducháčková, G., Janko, T., & Zlatníček, P. (2010). Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula. Paido.
- Jankula, R. (2016). Zvyšování kompetencí žáků středních škol oborů bez maturitní zkoušky. Uherský Brod.
- Jankula, R. (2020). Bezpečné klima kroužku pro inkluzi. Uherský Brod.
- Jankula, R. (2021). Program rozvoje personálních a sociálních kompetencí adolescentů ve volnočasových aktivitách. Olomouc.
- Janošova, P., Kollerová, L., Záborská, K., Kressa, J., & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Psýché. Praha: Grada.
- Jedlička, R. (2011). Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie (Vyd. 1). Praha: Portál.
- Jirásek, I. (2019). Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase). Praha: Portál.
- Jung, C. G. (1980; 2018). Archetypes & the Collective Unconscious. https://www.jungiananalysts.org.uk/wp-content/uploads/2018/07/C.-G.-Jung-Collected-Works-Volume-9i_-The-Archetypes-of-the-Collective-Unconscious.pdf.
- Jurčová, M. (2000). Sociálna kompetentnosť tvorivých adolescentov – jej kognitívne a osobnostné zdroje. *Československá psychologie*, 44, 6, 481–492.
- Kanning, U. P., & Horenburg, M. (2014). Social competence – an overview of contemporary research and practice. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*, 19, 2, 141–153.
- Kaplánek, M. (1999). *Pastorace mládeže*. Praha: Salesiánská provincie Praha.
- Kleindauer, R., Berkovich, M., Gelvin, R., Leimeister, J.M., Krcmar, H. (2012). Towards a competency model for requirements analysts. *Inf. Sys. Jor.*, 475–503.
- Klemp, G. O. (1980). Assessment of Occupational Competence. Washington DC: National Institute of Education.
- Kohoutek, R. (2002). *Základy užití psychologie*. Brno: CERM.

- Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA Step by Step Česká republika. (2011). Praha. <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21.-stoleti.pdf>.
- Koncepce podpory mladých lidí v České republice 2025–2030. <https://edu.gov.cz/wp-content/uploads/2025/03/Koncepce-podpory-mladych-lidi-v-CR.pdf>.
- Kordinová, L. (2022). Pedagogické zacílení herních aktivit pro řešení situace konkrétního kolektivu: absolventská práce Studijní obor Sociální pedagogika a teologie. Praha.
- Kursch, M., Liška, R., Tureckiová, M., & Kříž, J. (2022). Efficiency of virtual co-teaching. In B. Pitula & M. Kowalski. *Co-Teaching – Everyday Life or Terra Incognita of Contemporary Education?* (1st ed.). (p. 145-159). V&R unipress.
- Kurz, R., & Bartram, D. (2002). Competency and individual performance. In I.T. Robertson, M. Callninan, D. Bartram (Eds.) *Organizational Effectiveness* (p. 227–255). Wiley, UK.
- Ladd, G. W. (2007). Social competence: an important educational objective? *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 1, 1, 3–37.
- Langdon, D., & Marrelli, A. (2002). A new model for systematic competency identification. *Per formance Improvement*, 41(4). http://www.warewithal.com/visitors/team_strategies/SystematicCompetency.pdf.
- Larsen Ch., Rand S., Schmid A., & Dean A. (2018). *Developing Skills in a Changing World of Work: Concepts, Measurement and Data Applied in Regional and Local Labour Market Monitoring Across Europe*. Rainer Hampp Verlag.
- Liashenko, I., Rebenko, M., & Rebenko, V. (2020). Development of Students' Disciplinary Literacy through Reflective Practice: Ukrainian Case. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, X(LXXII), 2, 22–50.
- Liška, R. (2006). Člověk by měl být pokorný k lidem i své práci. *Hornopočernický zpravodaj*, 54(3), 9–10.
- Liška, R. (2007). Otázky pro ředitele. *Hornopočernický zpravodaj*, 55(5), 8.
- Liška, R. (2015). Kariérový systém pedagogických pracovníků na Slovensku. *Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: GNOSIS. <http://www.ucitelske-listy.cz/2015/06/roman-liska-karierovy-system.html>.
- Liška, R. (2016). Školní fobie jako specifický fenomén? In L. Krejčová, & V. Mertin. *Škola jako místo setkávání* (s. 42–56). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Liška, R. (2020). Řízení kvality na střední škole. In J. Veteška. *Vzdělávání dospělých 2019 – v kontextu profesního rozvoje a sociálního kapitálu: Adult Education 2019 – in the Context of Professional Development and Social Capital*. Praha: Česká andragogická společnost.
- Liška, R. (2021). Spokojenost žáků středních odborných škol v hlavním městě Praze. Prohuman. *Business Intelligence Club*, 11(11). <https://www.prohuman.sk/andragogika/spokojenost-zaku-strednich-odbornych-skol-v-hlavnim-meste-praze>.
- Liška, R. (2015). *Školní fobie: Příručka pro učitele*. Praha www.kbt-praha.cz.
- Liška, R., & Macík, J. (2001). *Technologie III pro učební obory SOU a OU (Vyd. 1)*. Praha: Sobotáles.
- Liška, R., & Nazarov, D. (2022). Satisfaction of high school graduates with their school. In J. Kříž, Z. Svobodová (Ed.). *Adult Education 2021 – in diverse learning environments: proceedings of the 11th International Adult Education Conference* (p. 55–65). Czech Andragogy Society.
- Liška, R., & Veteška, J. (2021). Komparace spokojenosti žáků škol využívajících systémy řízení kvality s žáky běžných škol. *e-Pedagogium*, 21(3), 20–41.
- Liška, R., & Zigo, M. (2018). Act AS A®: Dealing with negative emotions. In: F. Jiří, M. Fejfarová, M. Houška, J. Husák, I. Krejčí, & H. Urbancová. 15th International conference efficiency and responsibility in education (s. 180–188). Prague: Czech University of Life Sciences Prague.
- Lokajíčkova, V. (2013). Kompetence k učení a možnosti jejího rozvíjení a hodnocení: vymezení pojmu a přehled současných přístupů. *Pedagogická orientace*, 23, 3, 318–341.
- Ma, H. K. (2012). Social competence as a positive youth development construct: a conceptual review. *The Scientific World Journal*, 12, 7. <https://www.hindawi.com/journals/tswj/2012/287472/>.
- Macek, P. (2003). *Adolescence* (2. vyd.). Praha: Portál.

- Malach, J., & Kristová, K. (2016). Výzkum vztahu mezi vybranými proměnnými podnikavosti žáků základních a středních škol a jejich tvořivosti. Pokroky v hodnocení klíčových kompetencí. (J. Malach, CSc., I. Červenková, M. Chmura, Eds.). (Vydání: první). Ostrava Ostravská univerzita.
- Malach, J., Červenková, I., & Chmura, M. (Editoři). (2016). *Pokroky v hodnocení klíčových kompetencí (Vydání: první)*. Ostrava Ostravská univerzita.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(1), 113–142.
- Mareš, J. (2016). Výukové případové studie a jejich využití. *Orbis scholae*, 10(1), 121–139. https://karolinum.cz/data/clanek/3005/OS_1_2016_06_Mares.pdf.
- McClelland, D. C. Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". Harvard University. <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>.
- Medlíková, O. (2010). Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora. (1 vyd.). Praha: Grada Publishing.
- Model SAMR: čtyři úrovně zapojení IKT do učení. <https://theses.cz/id/iawur5/kvalifikacniprace.pdf>.
- Monahan, K. (2008). The development of social competence from early childhood through middle adolescence: Stability and accentuation of individual differences over time (A dissertation of the requirements for the Degree Doctor of Philosophy). Temple University.
- Monitoring implementace kurikulární reformy (MIKR) 2008 – souhrnná zpráva. Praha: ÚIV RVP ZV.
- Monnier, M., Tschöpe, T., Srbeny, C. et al. (2016). Occupation-specific social competences in vocational education and training (VET): the example of a technology-based assessment. *Empirical Res Voc Ed Train*, 10. <https://doi.org/10.1186/s40461-016-0036-x>.
- MŠMT. (2024). MŠMT aktualizuje metodický pokyn k řešení šikany ve školách. <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/msmt-aktualizuje-metodickypokyn-k-reseni-sikany-ve-skolach>.
- Musilová, M. (2003). *Případové studie jako součást pedagogické praxe*. (2 vyd.). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mužík, J. (2011). Řízení vzdělávacího procesu, 21, 3.
- Nábělková, J. Využití modelu kooperativního učení pro rozvoj klíčových kompetencí žáka. https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/VaV/2017/odborne_seminare/vyuziti_modelu_kooper_uceni.pdf.
- Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Akademie věd České republiky.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie (Vyd. 2., rozš. a přeprac.)*. Praha: Academia.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. (2001). Praha: Tauris.
- Neumajer, O. (2013). Výukové aktivity pro rozvoj dovedností 21. století. Řízení školy. Praha: Wolters Kluwer.
- Novák, R. (2019). Interdisciplinarita, intradisciplinarita, intermedialita. *Paidagogos*, 1,4, 62-88. <http://www.paidagogos.net/issues/2019/1/article.php?id=4>
- Občanské vzdělávání mládeže v České republice Součástí aktivit projektu Rozvoj demokratického vzdělávání a zvýšení účasti mladých lidí a cizinců v demokratickém procesu v ČR. <https://mgwdata.net/norwayfunds/prod/uploads>.
- OECD (2014). Education at a Glance. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en.html.
- OECD. (2005). Lignes directrices pour des prestations de qualite dans l'enseignement superieur transfrontalier. https://www.oecd.org/fr/publications/lignes-directrices-pour-des-prestations-de-qualite-dans-l-enseignement-superieur-transfrontalier_5k9fd0kt9x8n-fr.html.
- OECD. (2008). Science, Technology and Industry Outlook. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-science-technology-and-industry-outlook-2008_sti_outlook-2008-en.html.
- OECD. (2013). Education at a Glance. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en.html.
- OECD. (2019). Skills Strategy. Skills to Shape a Better Future. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-skills-strategy-2019_9789264313835-en.html.
- OECD. (2022). Supporting the social and emotional well-being of refugee students from Ukraine in host countries. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/supporting-the-social-and-emotional-wellbeing-of-refugee-students-from-ukraine-in-host-countries_af1ff0b0-en.html.

- OECD. (2024). PISA 2022 Results: Creative Minds, Creative Schools. Volume III. Paris. <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>.
- OECD. (2019) Skills Strategy. Skills To Shape A Better Future. (2019). https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/05/oecd-skills-strategy-2019_g1g9ff20/9789264313835-en.pdf.
- Palašáková, Dita Rataj Milan. Kompetenční modely v praxi Velký praktický průvodce tvorbou a hodnocením kompetencí. <https://www.sloneek.cz/wp-content/uploads/2023/11/Prakticky-pruvodce-tvorbou-a-hodnocenim-kompetenci.pdf>.
- Pelánek, R. (2008). *Průručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
- PISA 2022 Results. Volume III: Creative Minds, Creative Schools. (2024). PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>.
- Prasko, J., Abeltina, M., Krone, I., Gecaite-Stonciene, J., Vaněk, J., Burkauskas, J., Liska, R., Sollar, T., Juskiene, A., Slepecky, M., Bagdonaviciene, L., & Ociskova, M. (2023). Problems in Cognitive-Behavioral Supervision: *Theoretical Background and Clinical Application*. *Neuroendocrinology Letters*, 44(4), 234–255. <https://www.nel.edu/problems-in-cognitive-behavioral-supervision-theoretical-background-and-clinical-application-2912/>.
- Prasko, J., Abeltina, M., Ociskova, M., Gecaite-Stonciene, J., Liska, R., Juskiene, A., Slepecky, M., & Bagdonaviciene, L. (2024). Building skills in cognitive behavioral supervision. *Neuro Endocrinol Lett*, 45(3), 197–214.
- Prasko, J., Liska, R., Krone, I., Vanek, J., Abeltina, M., Sollar, T., Gecaite-Stonciene, J., Bite, I., & Ociskova, M. (2024). Parallel process as a tool for supervision and therapy: A cognitive behavioral and schema therapy perspective. *Neuro Endocrinol Lett*, 45(2). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38583189/>.
- Prasko, J., Ociskova, M., Gečaitė-Stončiene, J., Krone, I., Abeltina, M., Burkauskas, J., Vaněk, J., Liska, R., Bite, I., Juškiene, A., & Slepecky, M. (2023). Enhancing CBT training through personal self-reflection and self-experience: A narrative review with case vignettes. *Activitas Nervosa Superior Rediviva*, 65(3), 120–132. <https://hdl.handle.net/20.500.12512/241301>.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika (Vyd. I)*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (2002). *Učitel (Současné poznatky o profesi)*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie. (1 vyd.)*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník. (6 vyd.)*. Praha: Portál.
- Průřezová témata ve školním vzdělávacím programu – zkušenosti z pilotních gymnázií. (2012). Praha. <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/g/3156/prurezova-temata-ve-skolnim-vzdelavacim-programu---zkušenosti-z-pilotnich-gymnazií.html>.
- PSHE education: what it covers and why it works. (2019). <https://pshe-association.org.uk/guidance/ks1-5/pshe-education-what-it-covers-and-why-it-works>.
- Radomil, N. (2019). Interdisciplinarita, intradisciplinarita, intermedialita. *Paidagogos*, 1, 4, 62-88. <http://www.paidagogos.net/issues/2019/1/article.php?id=>.
- Rámcové vzdělávací programy. <https://www.npi.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. MŠMT. NÚV. http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf.
- Raven, J., & Stephenson, J. (Eds.). (2001). Competence in the Learning Society. New York: Peter Lang. https://www.researchgate.net/publication/292308092_Competence_in_the_Learning_Society.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006). *Official Journal of the European Union*, 394/10, 9.
- Riggio, R. E. (1989). *Social Skills Inventory*. Manual, research edition. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Riggio, R. E., & Tan, S. J. (Eds.). (2014). Leader Interpersonal and Influence Skills: The Soft Side of Leadership. Routledge/Taylor & Francis. <https://www.Taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203760536/leader-interpersonal-influence-skills-ronald-riggio-sherylle-tan>.

- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered Framework. *Psychology. A study of a Science study. I. Conceptual and Systematic*, 3, 131–147.
- Rogers, C. R. (1975). Empatic: an unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5, 2.
- Rothgeb, C. L. (Ed.). Abstracts of the collected works of C.G. Jung. Vol. 9i: Archetypes & the Collective Unconscious. <http://www.cgjungpage.org/learn/resources/jung-s-collected-works-abstracts/854-abstracts-of-the-collected-works-of-cg-jung#VolumeNinePointOne>.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. Publications Office of the European Union. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC120911/lcreport_290620-online.pdf.
- Schola cultura – rozvoj kompetencí pro demokratickou kulturu ve škole. (2020).
- Šed'ová, K., Švaříček, R., Makovská, Z., & Zounek, J. (2011). *Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. Pedagogika*, 61, 1, 13–34.
- Sešit sociální práce. Pojetí případové sociální práce (casework a casemanagement). (2017). Praha. https://www.mpsv.cz/cms/documents/a53590e9-4719-bba0-1de3-da413f9374e5/Sesit_socialni_prace_c.2.pdf
- Šimanovský, Z. (2002). *Hry pro zvládání agresivity a neklidu*. Praha: Portál.
- Skillstreaming the Adolescent Lesson Plans and Activities. <https://www.silvereye.com.au/skillstreaming-the-elementary-school-child/prod3071>.
- Slaměník, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie (2., přeprac. a rozš. vyd.)*. Praha: Grada.
- Slejšková, L. (2011). Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků. Praha: Prázdinová škola Lipnice.
- Smékal, V. (1995). Sociální kompetence (sociálně psychologická způsobilost) a její rozvíjení. *Psychologické texty*, 5.
- Smékal, V. (2002). Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání. Brno: Barrister&Principal.
- Smékalová, E., & Palová, K. (2016). Sociální-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie*, 16(3), 246–254.
- Sociální dovednosti ve škole: Vybrané aktivity pro rozvoj sociálních dovedností žáků a jejich metodické zpracování. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/16677/socialni-dovednosti-ve-skole-vybrane-aktivity-pro-rozvoj-socialnich-dovednosti-zaku-a-jejich-metodicke-zpracovani.html>.
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). Competence at Work: Model for Superior Performance. New York: John Wiley & Sons. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2956813>.
- Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Staniček, P. (2020). *Hry na rozvoj verbální komunikace*. Praha: Grada.
- Štrach, P. (2007). Tvorba výukových a výzkumných případových studií. *Acta Oeconomica Pragensia*, 15(3), 22–36.
- Strategie Rady Evropy v oblasti mládeže do roku 2030. Strategie mládeže RE «Agenda 2030». <https://msmt.gov.cz/mladez/strategie-rady-evropy-v-oblasti-mladeze-do-roku-2030>.
- Střední škola a Základní škola Lipník nad Bečvou, Osecká 301 Program MŠMT na podporu integrace romské komunity v roce 2013 Číslo rozhodnutí: MSMT 4412 – 19/2013 – 22 Název projektu „Uč se, myslí, poznávej“.
- Strnad, L., & Gladkij, I. (2003). *Případové studie ze sociálního lékařství, managementu zdravotnických institucí, ekonomiky zdravotnictví*. (1 vyd.). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Švec, V. (2012). Evaluae výukových přínosů multimediální případové studie. *Media u Magazine*, 9(4), 99–104.
- Švec, V., Křečková, J., Liška, R., Zigo, M., & Nováková, L. (2018). *Lektorský manuál Act As A®*. Klatovy: Úhlava.
- Svobodová Z. (2021). *Konflikty ve škole: od prevence k řešení. Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer.

- Systémy identifikace kompetencí v mezinárodním srovnání analýza zahraničních studií a trendů na trhu práce. https://mpsv.gov.cz/cms/documents/d87bcc81-5d5c-5117-ab79-81a2dcf3af5a/Analýza_zahranicni_praxe.pdf.
- Tarozzi, M., & Inguaggiato, C. (Eds.) (2016). Global Citizenship Education in Europe. A Comparative Study on Education Policies across 10 EU Countries na. <http://www.globalschools.education/Activities/GCE-in-Europe>.
- The Competences in Education for Sustainable Development («Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development»; ECE/CEP/ AC.13/2011/6) were adopted at the sixth meeting of the United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) Steering Committee on Education for Sustainable Development on 7 April 2011.
- Topuzov, O., Bibik, N., Lokshyna, O., & Onopriienko, O. (2022). Organisation of primary education at war in Ukraine: results of a survey of primary education specialists. *Education: Modern Discourses*, 5, 7–18. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2022-5-01>.
- Tuning educational structures in Europe. Learning Outcomes/ Competencies methodology, 2001–2003. Phase 1. <http://www.Relint.Deusto.es/TuningProject/index.htm>.
- UNESCO. (2013). Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework.
- UNESCO. (2014). Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century.
- Urban, J. (2014). Případové studie z lidských zdrojů. Praha: Ústav práva a právní vědy. European Business School.
- Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
- Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. (1. vyd.). Kladno: AISIS. https://kped.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/168/2020/12/Valenta_OSV-a-jeji-cesty-k-zakovi.pdf.
- Valenta, J. (2007). *Deset praktických principů kroskurikulárního přístupu k Osobnostní a sociální výchově*. Metodický portál RVP. Praha: VÚP. https://kped.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/168/2020/12/Valenta_OSV-a-jeji-cesty-k-zakovi.pdf.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vasyliuk, T. G. (2021). Model of formation of social competence of students in the process of studying the disciplines of the humanitarian cycle. *Educational Dimension*, 56 (4), 171–182.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2020). *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. Praha: Česká andragogická společnost.
- Veteška, J., Svobodová, Z., & Tureckiová, M. (2022). *Školský management – konceptualizace a klíčové oblasti oboru*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace* (Vyd. 2). Praha: Portál. <http://www.slovník.c>.
- Vyhláška o vzdělávání v oblasti volného času. č. 74/2005 Sb. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74>.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie* (2. přeprac. a rozš. vyd.).
- Zelina, M. (2011). *Strategie a metody rozvoje osobnosti dítěte*. Bratislava: Iris.
- Zelinová, M. (2007). *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Praha: Portál.
- ZKola. (2024). *Ministerstvo aktualizovalo metodický pokyn k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*. <https://www.zkola.cz/ministerstvo-aktualizovalo-metodicky-pokyn-kprevenci-a-reseni-sikany-ve-skolach-a-skolskych-zarizenich/>.

ДОДАТОК А 1
Визначення поняття «соціальна компетентність»
у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі

Тлумачення поняття	Автор
Соціальна компетентність – це знання людиною соціального світу, себе та свого місця в ньому, а також уміння застосовувати знання про соціальні способи поведінки та поведінкові сценарії для успішної взаємодії та адаптації в соціумі.	Мудрик А.Б. Соціальна компетентність особистості: постановка проблеми і теоретичні аспекти дослідження. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету 2. Вип. 94 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка С. 26 – 29. https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/612
Соціальна компетентність - це здатність особистості до успішної адаптації та взаємодії в соціумі, що проявляється через ціннісні орієнтації, емоційну регуляцію, розуміння соціальних процесів та ефективне виконання різних соціальних ролей, сприяючи особистісному зростанню та розвитку емоційного інтелекту у підлітковому віці.	Баракат Я. Є. Соціальна компетентність як чинник особистісного зростання підлітка : Даценко. Кривий Ріг, 2024. 69 с. http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/10330
Соціальна компетентність особистості це здатність встановлювати певну соціальну взаємодію з урахуванням позицій інших особистостей, що спрямована на співпрацю, роботу в команді, прояву комунікативних навичок, вміння приймати рішення, усвідомлювати власні потреби і цілі, визначати особистісні ролі в суспільстві.	Лукацька Я.С. Аналіз поняття «соціальна компетентність особистості» в українських та зарубіжних наукових працях. вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». педагогічні науки. 2021. № 1 (21), 49 с. https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2021/1/7.pdf
Соціальна компетентність вчителя – це здатність вчителя на основі сформованих професійних знань та умінь формувати у дитини здатність та навички ефективно взаємодіяти з оточуючим світом, розвивати уміння встановлювати доброзичливі міжособистісні відносини, розуміти почуття і поведінку оточуючих, встановлювати визначені межі допустимої поведінки	Ковальчук, В. А. Соціальна компетентність: проблема визначення. Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Серія: психолого-педагогічні науки. 2002. №4. С. 54–57.
Соціальна компетентність – це комплексна характеристика особистості, що включає здатність ефективно взаємодіяти в суспільстві, вирішувати соціальні завдання та досягати особистісних цілей, інтегруючи знання, вміння, навички та досвід для успішної адаптації та самореалізації в різних соціальних ситуаціях, а сама проблема визначення поняття є актуальною для сучасної науки.	Ковальчук, В. А. «Соціальна компетентність: проблема визначення». Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Серія: психолого-педагогічні науки, 2002, №4, с. 54–57
Соціальна компетентність — здатність особистості продуктивно співпрацювати з	Закон України «Про освіту» https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/2786

різними партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі.	
Соціальна компетентність є інтегративною якістю особистості молодшої людини, яка дає їй можливість успішно виконувати соціальну роль, зокрема студента, та здійснювати життєдіяльність у соціумі, гармонійно та ефективно поєднуючи свої власні позиції та інтереси з позиціями та інтересами інших членів суспільства.	Боярин Л. В. Сутність та компонентний склад структури соціальної компетентності молоді. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. 2017. Том. IX. Вип. 10. http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v9/i10/45.pdf
Соціальна компетентність – це: ефективність або адекватність, із якою індивід здатний відповідати на різноманітні проблемні ситуації, з якими він стикається. Соціальна компетентність виступає як якість людини, сформована у процесі оволодіння уявленнями і знаннями про соціальну дійсність, активного творчого освоєння соціальних відносин, що виникають на різних етапах і в різних видах соціальної взаємодії, а також трактується як засвоєння етичних норм, які є основою побудови та регулювання міжособистісних і внутрішньо-особистісних соціальних позицій, відносин.	Федорук М. В. Формування соціальної компетентності школярів у процесі партнерської співпраці загальноосвітніх навчальних закладів і родин. Науковий вісник Ужгородського університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / голов. ред. І.В. Козубовська. Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2015. Вип. 37. С. 184–186. https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b8485823-acfe-4998-8a41-e28ce5d768a8/content
Соціальна компетентність- це багатогранне та поліфункціональне особистісне утворення, яке забезпечує людині успішну адаптацію у соціумі, прийняття нею правил, норм і законів соціального життя, і одночасно – формування в неї вміння само реалізовуватися, здійснювати власний вибір, формувати для себе і для суспільства прийнятну систему цінностей.	Федько В.В. Соціальна компетентність учнів: поняття, структура, функції. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2019. – Т. X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Випуск 33. с.235
Соціальна компетентність – це система знань, умінь, ставлень, ціннісних орієнтацій та поведінкових компонентів (відповідного стилю спілкування) необхідних для існування в соціумі.	Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2010. № 50. pp. 138-142. https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/4273
Соціальна компетентність – це багатогранна характеристика особистості, яка своєю багатокомпонентністю охоплює всю множину та глибину її функціонування в соціумі; це якісна характеристика особистості, здатність адекватно оцінювати навколишню дійсність на основі повноти знань про неї, які дають змогу зрозуміти основну закономірність соціальної ситуації, вміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації й упевнено будувати	Сидорова А. С. Формування соціальної компетентності у підлітків сільського закладу загальної середньої освіти як соціально-педагогічна проблема https://naurok.com.ua/stattya-formuvannya-socialno-kompetentnosti-u-pidlitkiv-sil'skogo-zakladu-zagalno-seredno-osviti-yak-socialno-pedagogichna-problema-211391.html

свою поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуванням, сенсом життя і вимогами соціальної дійсності, уміння задовольняти бажання, спираючись на норми.	
Соціальна компетентність є інтегративною якістю особистості, яке дає людині можливість жити і діяти в соціумі з урахуванням позицій та інтересів інших людей і своїх власних, забезпечуючи, таким чином власне благополуччя і благополуччя суспільства.	Куренкова А. В. Аналіз проблеми соціальної компетентності в теорії освіти. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2016. Вип. 73(2). С. 26 – 31.
Соціальна компетентність – це сукупність певних особистісних властивостей, потреб, здібностей, теоретичних знань, практичних умінь та сформованих навичок соціального мислення, мовлення, емоційно-мотиваційної та міжособистісної поведінки.	Кузьмич О., Кульчицька А. Соціальна компетентність особистості як запорука успішної адаптації [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://surl.li/vblld
Соціальна компетентність - це набута особистістю здатність гнучко орієнтуватися у постійно змінних соціальних умовах і спроможність ефективно взаємодіяти із соціальним довкіллям.	Докторович М. О. Соціальна компетентність як наукова проблема. Психологія і суспільство. 2009. №3. С.144-147.
Соціальна компетентність - складна здатність особистості до ефективної соціальної взаємодії, здатність адекватно діяти в різних соціальних ситуаціях, досягаючи власних цілей при збереженні позитивних стосунків з іншими. Соціальна компетентність - здатність людини вибудовувати стратегії взаємодії з іншими людьми у соціальній реальності, яка постійно і стрімко змінюється.	Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). Sociální dovednosti ve škole: Vybrané aktivity pro rozvoj sociálních dovedností žáků a jejich metodické zpracování. Praha. Гілернова, І., & Крейчева, Л. (2012). Соціальні навички в школі: Вибрані заходи для розвитку соціальних навичок учнів та їх методологічна обробка. Прага.
Соціальна компетентність – це набір навичок соціальної взаємодії: уміння встановити контакт, підтримувати розмову зі співрозмовником як цікаву, стимулюючу, корисну; викликати приємні почуття у партнера; діяти на основі співпраці, а не конфронтації.	Smékal, V. (1995). Sociální kompetence (sociálně psychologická způsobilost) a její rozvíjení. Psychologické texty, 5. Смекал, В. (1995). Соціальна компетентність (соціально-психологічна здатність) та її розвиток. Психологічні тексти, 5.
Соціальна компетентність - сукупність знань, умінь, установок і ціннісних орієнтацій, що забезпечують конструктивну міжособистісну взаємодію, відповідальність і здатність до рефлексії власної поведінки	Spilková, V., & kol. (2005). Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál. Спілкова, В., & кол. (2005). Зміни в початковій освіті в Чеській Республіці. Прага: Портал.
Соціальна компетентність - інтегрована здатність особистості ефективно спілкуватися, співпрацювати, розв'язувати соціальні ситуації та адаптуватися до соціального середовища на основі засвоєних норм і цінностей	Průcha, J. (2002). Moderní pedagogika (3., přeprac. a dopl. vyd.). Praha: Portál Průcha, J. (2002). Сучасна педагогіка (3-тє, перероблене та доповнене видання). Прага: Портал
Соціальна компетентність старшокласників - здатність учня:	Ministerstvo školství, mládeže a

співпрацювати в команді, поважати різноманітність, відповідально діяти в соціальних ситуаціях, брати участь у громадському житті.	tělovýchovy České republiky. (2007). Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: MŠMT Міністерство освіти, молоді та спорту Чеської Республіки. (2007). Рамкова освітня програма для гімназій. Прага: МОН
Соціальна компетентність - це соціальна активність, яка є аналогією рухової активності, тобто це свого роду активність, яку виявляє людина в соціальній взаємодії для досягнення власних потреб і соціально обумовлених інтересів.	Наконечни, М. (1999). Sociální psychologie. Praha: Akademie věd České republiky. Nakonečný, M. (1999). Соціальна психологія. Прага: Академія наук Чеської республіки.

Джерело: Систематизовано автором.

ДОДАТОК А 2

Оновлені ключові компетентності ЄС

Ключова компетентність	Визначення і роль
Грамотність	<i>Грамотність — це здатність розрізняти, розуміти, висловлювати, створювати та інтерпретувати поняття, почуття, факти та думки усно та письмово, за допомогою візуальних, звукових та цифрових матеріалів у різних дисциплінах та контекстах.</i> Розвиток грамотності є фундаментом для подальшого навчання та лінгвістичної взаємодії. Залежно від контексту грамотність може формуватися рідною мовою, мовою навчання та/або офіційною мовою у країні або регіоні. <i>Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з грамотністю:</i> Грамотність передбачає здатність ефективно спілкуватися та налагоджувати стосунки з іншими людьми належним і творчим способом. Вона також включає знання у сфері читання та письма і правильне розуміння письмової інформації. Грамотність передбачає певний словниковий запас у людини, знання граматики та функцій мови. Вона включає усвідомлення основних видів словесної взаємодії, літературних і не літературних текстів, а також основних рис різних стилів та реєстрів мови. Люди мають володіти навичками усного та письмового спілкування в різних ситуаціях, а також адаптувати своє спілкування до вимог ситуації. Ця компетентність також передбачає здатність шукати і використовувати різні типи джерел інформації, формулювати та висловлювати свої усні та письмові аргументи переконливо, відповідно до контексту. Позитивне ставлення до грамотності означає цінування естетичних якостей мови та інтерес до взаємодії з іншими, розуміння та використання мови у позитивний та соціально відповідальний спосіб.
Мовна	<i>Компетентність у мовах — це здатність ефективно використовувати різні мови для спілкування.</i> Базується на здатності розуміти, висловлювати та інтерпретувати поняття, факти, думки, почуття як усно, так і письмово. Включає вміння слухати, говорити, читати та писати у відповідних соціальних та культурних контекстах. <i>Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з мовною компетентністю:</i> Використання словникового запасу, знання функціональної граматики різних мов та усвідомлення основних видів словесної взаємодії та реєстрів мов. Знання суспільних звичаїв, культурних аспектів та діалектів мов. Вміння розуміти розмовні повідомлення, ініціювати, підтримувати та завершувати бесіди, читати, розуміти та складати тексти з різним рівнем володіння різними мовами відповідно до особистих потреб. Важливими є вміння вивчати мови у системі формальної, неформальної та інформальної освіти протягом усього життя. Позитивне ставлення до мовної компетентності — це цінування культурної різноманітності, інтерес до різних мов і міжкультурного спілкування.

	Передбачає повагу до індивідуальних мовних особливостей кожної людини, зокрема до рідної мови осіб, які належать до меншин та/або є мігрантами.
Математика, науки, технології, інженерія (STEM)	<i>А. Математична компетентність — це здатність застосовувати логіко-математичне мислення для вирішення проблем у повсякденному житті.</i> Математична компетентність передбачає здатність і бажання застосовувати логічне та просторове мислення, а також презентації (формули, моделі, конструкції, графіки, діаграми). <i>Б. Компетенція в науці — це здатність і бажання використовувати знання та методологію для пояснення природного світу.</i> <i>Компетенції в технології та інженерії — це здатність застосовувати знання та методології з метою задовольнити людські потреби.</i> Компетентність у науках, технологіях та інженерії передбачає розуміння змін, спричинених діяльністю людини, та її особисту відповідальність за наслідки таких змін. <i>Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з цією компетентністю:</i> <i>А. Необхідні знання в математиці</i> включають знання чисел, мір та структур, основних операцій та базових математичних презентацій, розуміння математичних термінів і понять та усвідомлення питань, на які математика може запропонувати відповіді. Люди мають володіти навичками застосування базових математичних принципів і процесів у контексті повсякденного життя вдома та на роботі (наприклад, фінансові навички), а також застосовувати й оцінювати логічні ланцюжки аргументів. Математична компетентність передбачає вміння математично обґрунтовувати, розуміти математичні докази і спілкуватися математичною мовою та використовувати відповідні засоби, зокрема статистичні дані та графіки. Позитивне ставлення до математики ґрунтується на повазі до істини і готовності шукати причини та оцінювати їхню дійсність. <i>Б. Для науки, технологій та інженерії основні знання</i> включають основні принципи природного світу, фундаментальні наукові концепції, теорії, принципи та методи, технології і технологічні продукти та процеси, а також розуміння впливу науки, техніки, інженерії та діяльності людини загалом на природу. Це дає можливість людям краще зрозуміти досягнення, обмеження та ризики наукових теорій та застосування технологій у суспільствах (у контексті цінностей, моральних питань, культури, прийняття рішень тощо). Вміння у цій сфері включають організацію процесу вивчення природи через контрольовані експерименти, застосування принципів наукового дослідження, здатність використовувати технологічні інструменти і машини, а також наукові дані для досягнення мети або отримання доказового рішення. Ця компетентність включає такі ставлення: цікавість, турбота про етичні проблеми, підтримка безпеки та екологічної стійкості, зокрема критичне оцінювання впливу технологічного прогресу на особистість, сім'ю, спільноту та світ загалом.
Цифрова	<i>Цифрова компетентність — це впевнене, критичне і відповідальне використання та взаємодія з цифровими технологіями для навчання, професійної діяльності (роботи) та участі у житті суспільства.</i>

	Включає цифрову та інформаційну грамотність, комунікацію та співпрацю, створення цифрового контенту (зокрема програмування), кібербезпеку та вирішення проблем. <i>Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з цифровою компетентністю:</i> Знання того, як цифрові технології можуть підтримувати спілкування, творчість та інновації. Обізнаність щодо їхніх можливостей, обмежень, впливів та ризиків. Розуміння загальних принципів, механізмів та логіки цифрових технологій. Знання базових функцій та використання різних пристроїв, програмного забезпечення та цифрових мереж. Знання правових та етичних принципів, пов'язаних із використанням цифрових технологій. Цифрова компетентність передбачає вміння використовувати цифрові технології для підтримки творчості, активного громадянства та соціальної інтеграції, співпраці з іншими людьми для досягнення особистих, соціальних або комерційних цілей. Навички включають можливість використання, доступу, фільтрування, оцінки, створення, програмування та обміну цифровим змістом. Взаємодія з цифровими технологіями та змістом передбачає відкрите та перспективне ставлення до їхньої еволюції. Водночас це потребує критичного аналізу обґрунтованості, надійності та впливу інформації і даних, які доступні через цифрові засоби, а також етичного, безпечного та відповідального підходу до використання цих інструментів.
Особиста, соціальна, навчальна	<i>Особиста, соціальна та навчальна компетентність — це здатність усвідомлювати внутрішні стани, ефективно управляти часом та інформацією, конструктивно працювати з іншими людьми, залишатися стійкими і керувати власним навчанням та кар'єрою.</i> Включає здатність справлятися з невизначеністю та складністю, учитися вчитися, підтримувати фізичне та емоційне благополуччя, співпереживати і конструктивно вирішувати конфлікти. <i>Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з цією компетенцією:</i> Особиста, соціальна та навчальна компетенція передбачає знання компонентів здоров'я розуму, тіла і способу життя. Особиста компетентність передбачає уміння бути стійкими і здатними впоратися з невизначеністю та стресом. Особистісні навички включають здатність виявляти свої можливості, концентруватися, справлятися зі складністю, критично аналізувати ситуації та приймати рішення. Для успішних міжособистісних відносин та соціальної участі важливо розуміти кодекси поведінки та правила комунікації, прийнятні в різних суспільствах та середовищах. Соціально важливим є вміння конструктивно спілкуватися в різних середовищах, співпрацювати в командах та вести переговори. Воно передбачає толерантність, висловлення своєї та розуміння точок зору інших людей, а також здатність формувати і підтримувати впевненість і співчуття. Навчальна компетентність включає знання стилів сприйняття і стратегій навчання, своїх здатностей і потреб розвитку. Важливо знати різноманітні способи розвитку своїх здатностей через доступні засоби освіти, які

	підтримують базове навчання, професійну підготовку та можливості кар'єрного зростання. Навчальна компетентність передбачає здатність навчатися та працювати і спільно, і автономно, організувати та наполегливо здійснювати навчання, оцінювати прогрес і результати навчання. Важливим є вміння шукати підтримки, коли це доречно, ефективно керувати кар'єрою та соціальними взаємодіями. Особиста, соціальна і навчальна компетентність базується на позитивному ставленні до особистого, соціального та фізичного благополуччя та навчання протягом усього життя. Вона включає позитивне ставлення до співпраці, повагу до інших, наполегливість та цілісність, готовність до подолання упереджень та пошуку компромісів. Важливими є вміння визначати і ставити цілі, мотивувати себе, розвивати стійкість та впевненість, продовжувати навчатися протягом усього життя, аналізувати і вирішувати проблеми. Це підтримує і процес навчання, і здатність індивідуума долати перешкоди.
Громадянська	<i>Громадянська компетентність — це здатність діяти як відповідальні громадяни і повною мірою брати участь у соціальному житті.</i> <i>Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з громадянською компетентністю:</i> Громадянська компетентність базується на розумінні базових ідей, пов'язаних з індивідуумами, групами, організаціями, суспільством, економікою та культурою. Вона включає усвідомлення цілей, цінностей та політики соціальних і політичних рухів, а також сталого розвитку, зокрема кліматичних та демографічних змін на глобальному рівні та їхніх основних причин. Важливим є також усвідомлення різноманітності та культурної самобутності різних суспільств і народів. Критичною для цієї компетентності є здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми в суспільних інтересах, зокрема щодо сталого розвитку суспільства. Йдеться про навички критичного мислення і конструктивної участі у діяльності громади та у прийнятті рішень на всіх рівнях — від місцевого і національного до європейського та міжнародного. Основою відповідального та конструктивного ставлення до громадянської компетентності є повага до прав людини. Це передбачає також бажання брати участь у демократичному ухваленні рішень на всіх рівнях, підтримання соціальної та культурної різноманітності, гендерної рівності, соціальної згуртованості, готовності поважати приватність інших людей та брати на себе відповідальність за навколишнє середовище. Інтерес до політичних та соціально-економічних подій та міжкультурного спілкування має бути основою для подолання упереджень, пошуку компромісів та забезпечення соціальної справедливості і правосуддя.
Підприємницька	<i>Підприємництво — це здатність реагувати на можливості та ідеї і перетворювати їх у цінності для інших.</i> Підприємництво означає вміння планувати й управляти проектами, що мають культурну, соціальну або комерційну цінність. Ця компетентність базується на навичках творчості, критичного мислення, вирішенні проблем, ініціативності, наполегливості та вмінні співпрацювати. <i>Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з підприємницькою компетентністю:</i>

	Знання того, що існують різні контексти і можливості для перетворення ідей в особисту, соціальну та професійну діяльність, а також розуміння підходів до планування та управління проєктами. Підприємливість потребує розуміння економічних та соціальних можливостей і викликів, з якими стикається роботодавець, організація чи суспільство. Необхідно знати етичні принципи й усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони. Підприємницькі навички засновані на креативності, що включає уяву, стратегічне мислення, вирішення проблем, а також критичний аналіз творчих процесів та інновацій. Важливою є здатність приймати фінансові рішення стосовно цінності та вартості, ефективно спілкуватися та вести переговори з іншими, справлятися з невизначеністю, неоднозначністю та ризиком як невід’ємними частинами прийняття обґрунтованих рішень. Ставленнями, що характеризують підприємливість, є: почуття ініціативи, активності, пошуку, сміливості та наполегливості у досягненні цілей. Це також бажання мотивувати інших і цінувати свої ідеї, співпереживати і піклуватися про людей та світ, а також приймати відповідальність за етичність дій протягом усього процесу.
Культурна обізнаність та самовираження	<i>Культурна обізнаність та самовираження — це розуміння і повага до того, як ідеї і сенси у різних культурах творчо виражаються і передаються через різні галузі мистецтва і форми культури.</i> <i>Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов’язані з цією компетентністю:</i> Компетентність передбачає знання місцевих, національних, європейських та світових культур, зокрема мов, спадщини, традицій, культурних продуктів. Включає розуміння різних способів передачі ідей між творцем, учасником та аудиторією в письмових, друкованих та цифрових текстах, театральних виставах, фільмах, танцях, іграх, мистецтві, дизайні, музиці, ритуалах та архітектурі, а також у гібридних формах. Навички передбачають здатність виражати та інтерпретувати з емпатією образні та абстрактні ідеї, переживати емоції у різних сферах мистецтва і формах культури. Важливо бути відкритим до різноманітності культурного самовираження, поважати його, а також дотримуватися етичних норм та бути відповідальним щодо інтелектуальної та культурної власності. Позитивне ставлення також включає цікавість до світу, відкритість, готовність брати участь у культурному досвіді.

Джерело: <http://jds.multycourse.com.ua/ua/page/21/111>

ДОДАТОК А 3
Структура компетентностей за версією LifeComp

СФЕРА	КОМПЕТЕНТНОСТІ	ДЕСКРИПТОРИ
ОСОБИСТІСНА	P1 Саморегуляція Усвідомлення та управління емоціями, думками та поведінкою	P1.1 Усвідомлення та вираження особистих емоцій, думок, цінностей та поведінки
		P1.2 Розуміння та регулювання особистих емоцій, думок і поведінки, включаючи реакції на стрес
		P1.3 Виховання оптимізму, надії, стійкості, самоефективності та цілеспрямованості для підтримки навчання та дій
	P2 Гнучкість Здатність управляти перехідними періодами, змінами та ситуаціями невизначеності, а також протистояти викликам	P2.1 Готовність переглянути свої погляди та способи дій у зв'язку з появою нових фактів
		P2.2 Розуміння та прийняття нових ідей, підходів, інструментів та дій у відповідь на зміну контексту
		P2.3 Управління змінами в особистому житті, соціальному житті, роботі та навчанні, роблячи свідомий вибір і ставлячи конкретні цілі
	P3 Добробут Прагнення бути задоволеним життям, турбота про фізичне, психічне та соціальне здоров'я; прийняття сталого способу життя	P3.1 Усвідомлення того, що індивідуальна поведінка, особистісні характеристики, соціальні та екологічні фактори впливають на здоров'я та благополуччя
		P3.2 Розуміння потенційних ризиків для благополуччя, використання достовірної інформації та послуг у сфері охорони здоров'я та соціального захисту
		P3.3 Прийняття сталого способу життя, який поважає навколишнє середовище, забезпечує фізичне та психічне благополуччя як окремої людини, так і всіх разом, одночасно сприяє соціальній підтримці
ОЦІАЛІБН	S1 Емпатія Розуміння стану іншої людини, її емоцій,	S1.1 Усвідомлення емоцій, переживання, досвіду та цінностей іншої людини

	переживань і цінностей та надання відповідної реакції на них	S1.2 Розуміння емоцій, відчувати почуття, переживання іншої людини та здатність проактивно приймати її точку зору
		S1.3 Чуйність до емоцій та переживань іншої людини, усвідомлення того, що групова приналежність впливає на ставлення до неї
	S2 Комунікація Використання відповідних комунікаційних стратегій, предметно-спеціальних кодів та інструментів залежно від контексту та контенту	S2.1 Усвідомлення потреби в різноманітних комунікативних стратегіях, мовних регістрах та інструментах, адаптованих до контексту та змісту
		S2.2 Розуміння та управління взаємодією та розмовами в різних соціокультурних контекстах та ситуаціях, специфічних для певної галузі
		S2.3 Слухати інших та брати участь у розмовах з упевненістю, наполегливістю, чіткістю та взаємністю як в особистому, так і в соціальному контекстах
	S3 Співпраця Участь у груповій діяльності та командній роботі, визнаючи та поважаючи інших	S3.1 Прагнення зробити внесок у загальне благо та усвідомлення того, що інші можуть мати іншу культурну приналежність, походження, переконання, цінності, погляди чи особисті обставини
		S3.2 Розуміння важливості довіри, поваги до людської гідності та рівності, уміння вирішувати конфлікти та обговорювати розбіжності для побудови та підтримки справедливих і конструктивних відносин, взаємодій
		S3.3 Справедливий розподіл завдань, ресурсів та відповідальності в групі з урахуванням її конкретної мети; заохочення висловлення різних поглядів та прийняття системного підходу
НАВЧАЛЬНА	L1 Мислення зростання Віра у свій потенціал та потенціал інших, постійно навчатися та прогресувати	L1.1 Усвідомлення та впевненість у власній здатності та здатності інших навчатися, вдосконалюватися та досягати успіху завдяки праці та самовідданості
		L1.2 Розуміння того, що навчання – це процес, який триває все життя і вимагає відкритості, допитливості та цілеспрямованості, вмотивованості
		L1.3 Аналізувати відгуки, зворотній зв'язок від інших людей, а також успішний і

		невдалий досвід, щоб продовжувати розвивати свій потенціал
	L2 Критичне мислення Оцінка та самостійний аналіз інформації на підтримку аргументованих висновків, розроблення інноваційних рішень	L2.1 Усвідомлення потенційної упередженості даних та власних обмежень при зборі достовірної та надійної інформації та ідей з різноманітних та авторитетних джерел
		L2.2 Порівнювати, аналізувати, оцінювати та синтезувати дані, інформацію, ідеї та медіа-повідомлення для того, щоб робити логічні висновки
		L2.3 Розробка креативні ідеї, синтез та поєднання концепцій та інформації з різних джерел з метою вирішення проблем
	L3 Управління навчанням Участь у груповій діяльності та командній роботі, визнаючи та поважаючи інших	L3.1 Усвідомлення власних навчальних інтересів, процесів та бажаних стратегій, разом із навчальними потребами та необхідною підтримкою
		L3.2 Планування та реалізація навчальних цілей, стратегій, ресурсів та процесів
		L3.3 Рефлексія та оцінювання цілей, процесів і результатів навчання та побудови знань, встановлення взаємозв'язків між областями

Джерело: Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020, p. 20.

ДОДАТОК Б 1.

Про освітні програми закладу загальної середньої освіти в Чеській Республіці (Витяг)

Згідно із Законом № 561/2004 Зб. про дошкільну, початкову, середню, вищу професійну та іншу освіту (Закон про освіту), навчальні документи створюються на двох рівнях: державному – у формі рамкових освітніх програм (РОП) та шкільному – у формі шкільних освітніх програм (ШОП), згідно з якими навчання здійснюється в конкретній школі. Нова система створення освітніх програм – це лише одна зі статей навчальних програм. Іншою є зміна самого навчального процесу, його модернізація з метою підвищення якості освіти та готовності учнів до життя у ХХІ столітті.

Концепція рамкових освітніх програм

1. РОП розробляються для галузей освіти, що входять до нової системи галузей освіти.¹ Для кожної галузі освіти існує одна РОП.

2. Освіта, визначена в РОП для професійної освіти, базується на чотирьох цілях освіти для 21 століття, сформульованих комісією ЮНЕСКО (так звані цілі Делора): *навчання пізнанню, навчання навчанню, навчання буття, навчання жити з іншими; вона ґрунтується на цілях та змісті освіти, викладених у РОП для базової освіти.*

3. РОП передусім визначає результати (продукти) освіти – те, що учень повинен знати та вміти демонструвати на певному рівні, що відповідає його припущенням. Предмет є не метою освіти, а засобом для досягнення необхідних результатів.

4. РОП наголошують на важливості загальної освіти для розвитку учнів та її підготовчій функції до професійної освіти та для набуття компетенцій, необхідних для виконання професії. Загальна освіта важлива для навчання протягом усього життя, для розуміння сучасних явищ у суспільстві та швидкого розвитку науки і техніки, а також для адаптації до змінних умов життя та праці.

5. Невід'ємною частиною освіти є ключові компетенції та необхідна грамотність (читання, громадянська, фінансова, математична, цифрова) у зв'язку з РВП ZV.

6. Загальна освіта також включає освіту в галузі інформаційно-комунікаційних технологій та базову економічну освіту (за винятком галузей, де обидві галузі мають професійний/професійний характер).

7. Зміст освіти в РВП розроблено міжпредметно відповідно до освітніх галузей (наприклад, мовна освіта, суспільні науки, економічна освіта, професійна освіта); метою є функціональний зв'язок теорії та навчання навичкам (практики).

8. Галузі загальної освіти є єдиними для всього рівня освіти та продовжують РВП базової освіти. Галузь професійної освіти розробляється окремо для окремих галузей освіти.

9. РВП також визначає так звані міжсекторальні теми (Громадянин у демократичному суспільстві, Людина та довкілля, Людина та світ праці, Інформаційно-комунікаційні технології), які в першу чергу виконують освітню та мотиваційну функцію. Школа може реалізовувати їх не лише у навчанні, а й через інші види діяльності.

10. Структура РОП базується на вимогах до РОП, визначених у Законі про освіту.

а) Навчатися пізнавати, тобто набувати інструментів для розуміння світу та розвивати навички, необхідні для навчання, поглиблювати знання про світ у зв'язку з базовою освітою та надалі їх розширювати.

Освіта спрямована на:

– розвиток основних розумових операцій учнів (аналіз, синтез, індукція, дедукція, узагальнення, абстракція, конкретизація, порівняння, організація, класифікація тощо), їх пам'ять та концентрацію уваги;

– засвоєння загальних принципів та стратегій вирішення задач (практичних та теоретичних), а також навичок, необхідних для роботи з інформацією;

- створення такої структури знань учнів з окремих галузей середньої професійної освіти, на основі якої вони краще розумітимуть світ, у якому живуть, та розумітимуть необхідність сталого розвитку;

- поглиблення та розширення знань учнів про світ, що їх оточує;
- розуміння необхідних науково-технічних та технологічних методів, інструментів та робочих процедур з різних галузей людської діяльності та знань (які формують зміст середньої освіти) та розвиток навичок їх застосування;

- отримання знань, робочих процедур та інструментів, необхідних для кваліфікованого виконання професії та для застосування себе на ринку праці;

- розвиток здатності учнів навчатися та бути готовими до навчання протягом усього життя.

б) Навчання працювати та діяти, тобто навчання творчому втручання в середовище, яке оточує учнів, справляння з різними ситуаціями та проблемами, вмінню працювати в командах, вмінню виконувати професію та трудову діяльність, до яких вони були підготовлені.

Освіта спрямована на:

- формування активного та творчого ставлення учнів до проблем та пошуку їх різноманітних рішень;

- адаптивність учнів до нових умов, їх здатність творчо втручатися в ці умови, тобто гнучкість та креативність учнів;

- розвиток активного підходу учнів до трудового життя та професійної кар'єри, включаючи здатність адаптуватися до змін на ринку праці;

- відповідальний, тобто цілеспрямований, зосереджений, наполегливий та ретельний підхід учнів до командної та самостійної роботи;

- формування відповідального підходу учнів до виконання обов'язків та дотримання встановлених правил;

- надання учням можливості правильно оцінювати свої можливості та здібності, враховувати та поважати можливості та здібності інших людей;

- розвиток навичок, необхідних для ведення переговорів, обговорення, можливого компромісу, захищати свою точку зору та приймати точку зору інших;

- розуміння роботи та трудової діяльності як можливості для самореалізації.

с) Навчання бути, тобто розуміння власної особистості та її формування, дії відповідно до загальноприйнятих моральних цінностей, з незалежним судженням та особистою відповідальністю.

Освіта спрямована на:

- розвиток фізичних та розумових здібностей та навичок учнів;

- поглиблення навичок, необхідних для саморефлексії, самопізнання та самооцінки;

- формування адекватної впевненості в собі та прагнень учнів;

- формування та культивування вільного, критичного та самостійного мислення учнів, розвиток їхньої здатності судити та приймати рішення;

- прийняття відповідальності учнів за власне мислення, прийняття рішень, дії, поведінку та почуття;

- розвиток емоційного досвіду учнів, включаючи переживання та сприйняття естетичного;

- розвиток творчості та уяви учнів;

- розвиток вільнодумних якостей учнів;

- розвиток специфічних здібностей та талантів учнів.

д) Навчання жити разом, вчитися жити з іншими, тобто вмінти співпрацювати з іншими, вмінти брати участь у житті суспільства та знаходити в ньому своє місце.

Освіта спрямована на:

- забезпечення того, щоб учні поважали людське життя та його продовження як високу цінність;

- формування поваги до живої та неживої природи, до охорони та покращення природного та іншого середовища, а також до розуміння глобальних проблем світу;
- поглиблення особистісної, національної та громадянської ідентичності учнів, їхньої готовності захищати цю ідентичність та водночас поважати ідентичність інших людей;
- звільнення учнів від упереджень, ксенофобії, нетерпимості, расизму, агресивного націоналізму, етнічної, релігійної та іншої нетерпимості у стосунках з іншими людьми;
- формування гідної та відповідальної поведінки учнів відповідно до моральних принципів та правил соціальної поведінки;
- відчуття у учнів потреби активно брати участь у громадянському житті та співпрацювати у збереженні демократії та її вдосконаленні, щоб вони діяли відповідно до стратегії сталого розвитку;
- розвиток комунікативних навичок учнів та навичок, необхідних для повноцінного партнерського життя та життя в ширшому (робочому, сімейному, хобі тощо) колективі.

Джерело: Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). https://ppropo.mpsv.cz/zakon_561_2004

ДОДАТОК Б 2

Компетентності випускника старшої школи

Освіта в певній галузі, відповідно до цілей середньої професійної освіти в Чехії, спрямована на забезпечення розвитку у учнів наступних ключових та професійних компетенцій.

компетенція	Види компетенцій	Зміст
1 Ключові компетенції	а) Навчальна компетенція	Освіта спрямована на забезпечення того, щоб випускники могли ефективно навчатися, оцінювати свої досягнення та прогрес, а також реалістично ставити потреби та цілі своєї подальшої освіти. (Основною передумовою навчання є читацька грамотність, вміння працювати з інформацією, володіння письмом та лічбою), тобто, щоб випускники: – мали позитивне ставлення до навчання та освіти; – володіли різними методами навчання, вміли створювати відповідний режим та умови навчання; – застосовували різні методи роботи з текстом (особливо навчальне та аналітичне читання), вміли ефективно шукати та обробляти інформацію; були грамотними в читанні; – слухали розмову (наприклад, пояснення, лекцію, промову) з розумінням, робили нотатки; – використовували різні джерела інформації для свого навчання, включаючи власний досвід та досвід інших; – контролювали та оцінювали прогрес у досягненні своїх навчальних цілей, приймали оцінку своїх результатів навчання від інших; – знати можливості подальшої освіти, особливо в галузі та професії.
	б) Компетентність у вирішенні проблем	Освіта спрямована на те, щоб випускники були здатними самостійно вирішувати типові робочі та неробочі проблеми, тобто випускники повинні: – розуміти завдання або визначати суть проблеми, отримувати інформацію, необхідну для вирішення проблеми, пропонувати рішення або варіанти рішення та обґрунтовувати його, оцінювати та перевіряти правильність обраної процедури та досягнутих результатів; – застосовувати різні методи мислення (логічні, математичні, емпіричні) та розумові операції під час вирішення проблем; – вибирати засоби та методи (інструменти, вивчати літературу, методи та прийоми), придатні для виконання індивідуальної діяльності, використовувати досвід та знання, набуті раніше; – співпрацювати у вирішенні проблем з іншими людьми (командне вирішення).
	с) Комунікативна	Освіта спрямована на забезпечення здатності випускників висловлюватися письмово та усно в різних навчальних, життєвих та робочих ситуаціях, тобто випускники повинні:

	компетентність	– висловлюватися відповідно до мети зустрічі та ситуації спілкування в усній та письмовій формі та належним чином презентувати себе; – формулювати свої думки чітко та зв'язно, у письмовій формі чітко та лінгвістично правильно; – активно брати участь в дискусіях, формулювати та захищати свої думки та позиції; – опрацьовувати адміністративні документи, робочі документи та зв'язні тексти на загальні та професійні теми; – дотримуватися лінгвістичних та стилістичних норм та професійної термінології; – письмово фіксувати важливі ідеї та дані з текстів та виступів інших людей (лекції, дискусії, зустрічі тощо); – висловлюватися та діяти відповідно до принципів культури мовлення та поведінки; – досягти мовної компетенції, необхідної для спілкування в іншомовному середовищі принаймні однією іноземною мовою; – досягти мовної компетенції, необхідної для працевлаштування, відповідно до потреб та характеру відповідної професійної кваліфікації (наприклад, розуміти загальноприйнятну професійну термінологію та робочі інструкції в письмовій та усній формі); – розуміти переваги знання іноземних мов для життя та роботи, бути мотивованим до поглиблення своїх мовних навичок у процесі навчання протягом усього життя.
	г) Особистісні та соціальні компетенції	Освіта спрямована на підготовку випускників до встановлення відповідних цілей особистісного розвитку у сферах інтересів та роботи на основі знань про свою особистість, до піклування про своє здоров'я, до співпраці з іншими та до формування належних міжособистісних стосунків, тобто випускники повинні: – реально оцінювати свої фізичні та психічні можливості, оцінювати наслідки своїх дій та поведінки в різних ситуаціях; – ставити цілі та пріоритети відповідно до своїх особистих здібностей, інтересів та трудової спрямованості й умов життя; – адекватно реагувати на оцінку своєї зовнішності та манери поведінки іншими людьми, приймати поради та критику; – перевіряти отримані знання, критично розглядати думки, ставлення та дії інших людей; – відповідально ставитися до свого здоров'я, піклуватися про свій фізичний та психічний розвиток, усвідомлювати наслідки нездорового способу життя та залежностей; – адаптуватися до змін умов життя та праці та, відповідно до своїх здібностей та можливостей, позитивно впливати на них, бути готовим вирішувати

		їхні соціальні та економічні проблеми, бути фінансово грамотним; – працювати в команді та брати участь у виконанні спільної роботи та інших заходів; – приймати та відповідально виконувати доручені завдання; – стимулювати роботу команди власними пропозиціями щодо покращення роботи та вирішення завдань, неупереджено розглядати пропозиції інших; – сприяти створенню дружніх міжособистісних стосунків та запобіганню особистим конфліктам, не піддаватися упередженням та стереотипам у своєму ставленні до інших.
	е) Громадянські компетенції та культурна свідомість	Освіта спрямована на те, щоб випускники визнавали цінності та ставлення, необхідні для життя в демократичному суспільстві, та дотримувалися їх, діяли відповідно до сталого розвитку та підтримували цінності національної, європейської та світової культури, тобто випускники повинні: – діяти відповідально, самостійно та проактивно не лише у власних інтересах, а й у суспільних інтересах; – дотримуватися закону, поважати права та особистість інших людей (або їх культурні особливості), виступати проти нетерпимості, ксенофобії та дискримінації; – діяти відповідно до моральних принципів та принципів соціальної поведінки, сприяти застосуванню демократичних цінностей; – усвідомлювати – в рамках плюралізму та мультикультурного співіснування – власну культурну, національну та особисту ідентичність, ставитися до ідентичності інших з активною толерантністю; – активно цікавитися політичними та соціальними подіями в нашій країні та світі; – розуміти важливість довкілля для людини та діяти в дусі сталого розвитку; – визнавати цінність життя, усвідомлювати відповідальність за власне життя та співвідповідальність у забезпеченні захисту життя та здоров'я інших; – визнавати традиції та цінності своєї нації, розуміти її минуле та сьогодення в європейському та світовому контексті; – підтримувати цінності місцевої, національної, європейської та світової культури та мати позитивні стосунки з ними.
	Компетентність для працевлаштування та підприємництва	Освіта спрямована на те, щоб випускники могли оптимально використовувати свою особисту та професійну кваліфікацію для успішного працевлаштування у світі праці, для побудови та розвитку своєї професійної кар'єри та

	ької діяльності	пов'язаної з цим потреби в навчанні протягом усього життя, тобто випускники повинні: – мати відповідальне ставлення до власного професійного майбутнього, а отже, і до освіти; усвідомлювати важливість навчання протягом усього життя та бути готовими адаптуватися до змінних умов праці; – мати уявлення про можливості працевлаштування на ринку праці в певній галузі; приймати цілеспрямовані та відповідальні рішення щодо свого майбутнього професійного та освітнього шляху; – мати реалістичне уявлення про умови праці, заробітну плату та інші умови в галузі, а також про вимоги роботодавців до працівників і вміти порівнювати їх зі своїми ідеями та припущеннями; – вміти отримувати та оцінювати інформацію про можливості роботи та освіти, користуватися консультаційними та посередницькими послугами як зі світу праці, так і з освіти; – належним чином спілкуватися з потенційними роботодавцями, презентувати свій професійний потенціал та свої професійні цілі; – знати загальні права та обов'язки роботодавців і працівників; – розуміти суть та принципи підприємництва, мати уявлення про правові, економічні, адміністративні, особисті та етичні аспекти приватного підприємництва; вміти шукати та оцінювати бізнес-можливості відповідно до реальності ринкового середовища, з власними припущеннями та іншими можливостями.
	Математичні компетенції	Освіта спрямована на те, щоб випускники могли функціонально використовувати математичні навички в різних життєвих ситуаціях, ефективно управляти фінансами, тобто щоб випускники повинні: – правильно використовувати та конвертувати загальноприйняті одиниці; – використовувати поняття кількісного характеру; – робити реалістичну оцінку результату вирішення поставленого завдання; – знаходити взаємозв'язки між явищами та об'єктами під час вирішення практичних завдань, вміти визначати, описувати та правильно використовувати їх для заданого рішення; – читати та створювати різні форми графічного представлення (таблиці, діаграми, графіки, схеми тощо); □ застосовувати знання про основні форми об'єктів та їх взаємне положення на площині та в просторі; – ефективно застосовувати математичні процедури під час вирішення різних практичних завдань у поширених ситуаціях.

	h) Компетентність у використанні інформаційно-комунікаційних технологій та роботі з інформацією	Освіта спрямована на забезпечення того, щоб випускники працювали з персональним комп'ютером та його базовим та прикладним програмним забезпеченням, а також з іншими інструментами ІКТ та використовували адекватні джерела інформації та ефективно працювали з інформацією, тобто випускники повинні: – працювати з персональним комп'ютером та іншими інструментами інформаційно-комунікаційних технологій; – працювати із загальним базовим та прикладним програмним забезпеченням; – навчитися використовувати нові програми; – спілкуватися електронною поштою та використовувати інші засоби онлайн та офлайн комунікації; – отримувати інформацію з відкритих джерел, особливо використовуючи всесвітню мережу Інтернет; – працювати з інформацією з різних джерел, що передається на різних носіях (друкованих, електронних, аудіовізуальних), включаючи використання інструментів інформаційно-комунікаційних технологій; – усвідомлювати необхідність оцінки різної достовірності різних джерел інформації та критичного підходу до отриманої інформації, бути медіаграмотними.
3.2 Професійні компетенції	Звертати увагу на безпеку праці та охорону здоров'я на робочому місці, тобто випускники повинні:	– розуміти охорону праці як невід'ємну частину турботи про здоров'я свого та колег, клієнтів (та інших осіб, присутніх на робочому місці, наприклад, клієнтів, покупців, відвідувачів), а також як частину управління якістю та одну з умов отримання або підтримки сертифіката якості відповідно до відповідних стандартів; – знати та дотримуватися основних законодавчих норм, що стосуються гігієни, безпеки та охорони здоров'я на роботі, а також пожежної безпеки та кризового управління на робочому місці; – мати принципи та звички безпечної та безпечної для здоров'я трудової діяльності, включаючи принципи охорони здоров'я на роботі з пристроями з дисплеями (монітори, дисплеї тощо), розпізнавати можливість ризику травмування або ризику для здоров'я та бути здатним забезпечити усунення дефектів та можливих ризиків; – знали систему охорони здоров'я працівників (включаючи профілактичну допомогу, вміли подавати заяви про захист здоров'я у зв'язку з роботою, заяви, що виникають внаслідок нещасного випадку або пошкодження здоров'я у зв'язку з виконанням роботи); – були оснащені знаннями принципів надання першої медичної допомоги у разі раптового захворювання або нещасного випадку та вміли самостійно надати першу медичну допомогу.
	b) Прагнути до найвищої	– розуміли якість наданих послуг як якість життя клієнтів та як важливий інструмент

	якості своєї роботи, продукції чи соціальних послуг, тобто щоб випускники:	конкурентоспроможності та доброї репутації робочого місця та організації (соціального закладу); – дотримувалися встановлених норм (стандартів) та правил, пов'язаних із системою управління якістю, впровадженою на робочому місці; – дбати про забезпечення параметрів (стандартів) якості процесів, продуктів або послуг, що надаються, враховувати вимоги та потреби клієнта (замовника, громадянина), діяти економно та відповідно до стратегії сталого розвитку, тобто щоб випускники: – знали значення, мету та корисність виконуваної роботи, її фінансову та/або соціальну оцінку; – враховували можливі витрати, доходи та прибутки, вплив на навколишнє середовище, соціальні наслідки під час планування та оцінки певної діяльності (у процесі роботи та у повсякденному житті); – ефективно управляли фінансовими ресурсами; – економно та з повагою ставилися до матеріалів, робочого обладнання та інструментів, продуктів харчування, енергії, відходів, води та інших матеріалів або речовин.
	г) Брати участь у наданні соціальних послуг, тобто випускники повинні:	– співпрацював в управлінні соціальними послугами у стаціонарних та громадських закладах, у підготовці планів діяльності чи проектів; застосовував свої економічні знання та навички; – практично розумів причини та форми соціальної ізоляції, мав уявлення про інструменти, які можна використовувати для вирішення цієї проблеми, та про професії та установи, які беруть або можуть брати участь у її вирішенні; – знав причини та фактори ризику виникнення різних видів несприятливих соціальних ситуацій, зокрема безпритульності, заборгованості та соціальної бідності, безробіття, залежності, насильства, можливості їх вирішення та запобігання; – практично розумів соціально-правовий захист дітей та форми профілактичної та освітньої допомоги дітям; – опанував адміністративні процедури, пов'язані з наданням соціальних послуг, вів відповідну документацію та знав, як працювати з правовими та іншими джерелами професійної інформації; – дотримувався відповідних нормативних актів, робочих процедур та стандартів під час надання соціальних послуг, а також забезпечував дотримання прав та інтересів клієнтів; – були готові працювати самостійно та в команді, спілкуватися з керівництвом та іншими колегами; – знали вимоги до працівників соціальних служб, їхні права та обов'язки, а також можливості кар'єрного зростання;

		– усвідомлювали етичний вимір своєї професії та виконували його у повсякденній практиці; – мали передумови для саморефлексії та самооцінки, а також навички, необхідні для подолання вимог професії та стресу.
	Надавати безпосередню допомогу клієнтам соціальних служб, тобто випускники повинні:	надавати відповідні форми допомоги, підтримки або нагляду мобільним та нерухомим клієнтам в житлових та домашніх умовах у забезпеченні основних життєвих потреб та управлінні рутинними завданнями або підтримці контакту із соціальним середовищем; – надавати або допомагати клієнтам у забезпеченні ведення домашнього господарства, включаючи покупки та рутинні послуги; – допомагати сім'ям у догляді за дитиною або дорослою особою з інвалідністю; – надавати самостійний догляд за дитиною віком до трьох років у щоденному режимі; – використовувати відповідні допоміжні засоби, пристрої та обладнання, належним чином доглядати за ними; – регулярно відстежувати зміни у стані клієнта та задоволення його потреб і консультиватися з керівником або іншими експертами у сфері соціальних служб; – брати участь у підготовці індивідуальних планів, виконувати адміністративну діяльність, пов'язану з наданням соціальної допомоги та послуг, працювати з інформаційною системою робочого місця; – застосовувати принципи комунікації та роботи з особами з інвалідністю, включаючи осіб, чия поведінка та спосіб спілкування висувають підвищені вимоги до догляду; – поважав особистість клієнта та його права під час надання допомоги, спілкувався з ним належним чином, діяв тактовно, з турботою та належною емпатією; – сприяв створенню безпечного та приємного середовища для клієнтів, діяв в інтересах клієнта.; – застосовував принципи співпраці з іншими допоміжними професіями в інтересах клієнта в багатопрофільній команді.

ДОДАТОК Б 3

Основні тенденції, які впливатимуть на розвиток освіти на найближчі десятиліття:

1. Старіння населення – більше пенсіонерів, менше працездатної молоді.
 2. Глобальні виклики – перенаселення, глобальні проблеми екології, переміщення населення, нерівність багатих та бідних.
 3. Новий економічний ландшафт – наукова економіка послуг, глобальна економіка.
 4. Зміни у сфері праці та зайнятості - люди менше закріплені на ринку праці, життя менше залежить від роботи.
 5. Суспільство знань – роль освітніх досягнень, збільшення інвестицій в освіту, нерівність у сфері освіти різних країн.
 6. Інформаційні технології – збільшення ролі ІКТ, цифрова революція, розширення інтернет простору.
 7. Громадянськість і держава – зміна форм участі в політичному житті, роль держави загальної — більша за відповідальність населення.
 8. Соціальні зв'язки та цінності – життя в більш різноманітних сім'ях, менше соціальної взаємодії, більш різноманітні цінності, менше довіри авторитетам і більше потреби у самовираженні.
 9. Стійкий добробут під питанням – достаток, що зростає, і зростаюче споживання енергії, підвищення нерівності, спосіб життя з ризиком для здоров'я.
- Формування лише одного із зазначених елементів або навіть кількох, але без їх повноти, не може гарантувати успіх у освоєнні компетенцій.

Джерело: Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР, 2019).

ДОДАТОК Б 4

Основні тематичні напрями навчальних програм у європейському освітньому просторі, що спрямовані на формування соціальної компетентності

1. Відповідальна громадянськість, соціальна участь та добровільна служба.
2. Розвиток когнітивних та розумових функцій, формування загальнонавчальних умінь та навичок, розвиток уяви та творчих навичок.
3. Охорона навколишнього середовища, дбайливе ставлення до природних ресурсів
4. Здоровий спосіб життя, психічне здоров'я, основи медичних знань.
5. Соціальні взаємини у суспільстві, групі, сім'ї тощо.
6. Економічна освіта, формування компетенцій, необхідних для новаторства та підприємництва.
7. Профорієнтація, кар'єрне зростання.
8. Правосвідомість.
9. Управління емоційною поведінкою.
10. Профілактика алкогольної, тютюнової та наркотичної залежностей.
11. Особистісне зростання та розвиток.

Джерело: систематизовано автором

ДОДАТОК Б 5

ПРИКЛАДИ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ОСВІТНІХ ПРОЄКТІВ

Проектна діяльність: Мені подобається чути, мені не подобається чути

Мета: відкриті спілкування емоцій, взаємне пізнання, самопізнання, гумор.

Інструменти: папір формату А4 із заздалегідь намальованою головою з великими вухами («слонячі вуха»), олівці, маркери

Відведений час: 45 хв.

Хід роботи: Учні повинні разом подумати про те, які слова вони не люблять чути - що їх ранило, що їх дратує, дратує (у школі, в родині, серед друзів...). Далі вони повинні разом подумати про те, що вони люблять чути, що їх тішить, заспокоює, підбадьорює. Учні отримають заздалегідь роздруковані аркуші з головою та слонячими вухами - вони повинні написати на них речення, які вони люблять/не люблять чути. Водночас вони повинні намалювати «своє» обличчя

Рефлексія: учні спочатку мислять у загальних рисах (лайка, звертання на прізвище); після повторення інструкцій, вони пишуть конкретні речення, звертання - кількість позитивних та негативних речень загалом збалансована - тематично вони почали з того, що їм подобається/не подобається чути в школі, а потім згадали, що сталося вдома - вони виграли з малюванням облич, графікою та коригуванням шрифтів - загалом, я оцінюю методику як корисну, з досягненням мети.

Проектна діяльність: Знайомство - Я і ми. Килим-літак

Мета: сприяти знайомству дітей один з одним, покращенню спілкування між ними.

Інструменти: аркуш обгорткового паперу, крейда, маркери

Мотивація: сучасна казка.

Чи буде так, в електронну епоху, правитиме Королівський зошит 3. Його дружиною буде чаклунка Емпе Сікс, яка володіє найсучаснішим літаючим чарівним килимом, на якому вона літає до всього зла, що ще існує у світі. Королева хоче знищити все зло у світі та хоче створити світ дружби, кохання та ігор. Однак їй самому недостатньо для цієї роботи, і вона шукає помічників. Ходімо, полетимо з нею та допоможемо їй створити такий новий світ.

Хід заняття:

1. Учні збираються на «літаючому» килимі та представляють себе один одному, називаючи ім'я якогось казкового персонажа.

2. У першому раунді вони розповідають про свої захоплення.

3. У другому раунді вони розповідають про те, що бачать, що їм здається поганим у навколишньому світі, що вони хотіли б змінити.

4. Отже, вони вирушають у подорож з чарівною королевою, щоб змінити світ. Однак вони повинні підготувати килим для подорожі. Вони розписують килим (обгортковий папір) казковими мотивами.

Рефлексія:

Ми використаємо килим як презентацію теми.

Проектна діяльність: Ми сперечаємося

Мета: навчитися контролювати та вирішувати конфлікти

Інструменти: картки з підготовленими сценаріями дій, гравець – музичний фон, стільці – коло для спілкування, скакалки або шнури довжиною близько 1 м

Відведений час: 45 хвилин

Порядок виконання:

1. Група разом придумує кілька конфліктних ситуацій, наприклад:

а. перегляд молодіжного серіалу або бойовика по телевізору

b. поїздка в суботу або просто «відпочинок» на площі

c. хто буде мити посуд

d. хто кращий, дівчата чи хлопці,..

2. Учні об'єднуються в пари (– у нашому типі школи вчитель допомагає з розподілом), і кожна пара обирає конфліктну ситуацію.

3. Вчитель обходить пари та дає кожному учню заздалегідь підготовлену картку, на якій кожен учень матиме заздалегідь визначений спосіб поведінки та дій під час суперечки. Інший у парі не повинен знати ролі свого партнера.

Приклади поведінки:

a. 1-ша пара: ви не хочете погоджуватися та приймати рішення, відмінне від вашого : ви намагаєтесь знайти справедливе рішення

b. 2-га пара: ви не поступитеся за жодних обставин (– обидва учасники мають однакові картки)

c. 3-тя пара: ви звинувачуєте іншу людину (- обидва актори мають однакові карти)

d. 4-та пара: ви провокуєте суперечку будь-якою ціною: ви намагаєтесь досягти розумної угоди

e. 5-та пара: ви постійно відчуваєте біль

: ви сприймаєте все, що каже вам інша людина, як напад на вас,....

4. Під час репетиції заданої суперечки – увімкніть фонову музику з програвача та, залежно від сили гучності, збільште інтенсивність звуку.

5. Драматизуйте деякі суперечки перед іншими

Примітка: Ми будемо спрямовувати учнів до різних інших варіантів, які дії не призводять до жодного рішення. Добре, якщо в кінці уроку ми зрозуміємо концепцію конструктивної суперечки та уточнимо, що ми досягнемо прийнятного рішення, коли ми:

a. зможемо вислухати іншого

b. висловимо розуміння до думки іншого

c. обговоримо проблему

d. не нападимо на іншого

e. придумати рішення, прийнятне для іншого

f. нам не обов'язково дійти однакової думки, але ми можемо дійти розуміння думки іншого.

«Павутиння дружби» – завдання в кінці уроку, яке має об'єднати клас.

g. кожен учень тримає кінці мотузок у колі

h. учні мають завдання поступово підніматися, переплітаючи їх і таким чином змінюючи форму кола на павутину

i. ми намагаємося не відпускати кінці мотузок і таким чином не переривати нашу міцну дружбу.

j. Під час гри учні домовляються один з одним без суперечок та сильних емоцій, ми допомагаємо слабшим друзям порадами

Рефлексія:

Які дії не призводять до жодного рішення?

Чи завжди можна погодитися і погодитися?

Чи можуть два різні рішення бути одночасно правильними?

Який найшвидший спосіб досягти згоди?

Група намагається знайти рішення, з яким погодилася б пара, що сперечається.

Проектна діяльність: Драматизація модельних ситуацій

Мета: навчитися успішно справлятися з ситуаціями, що призводять до агресивної поведінки та вульгарних висловлювань.

Інструменти: папір для зошитів, письмове приладдя

Відведений час: 30 хв.

Хід роботи:

1. Учні ділять на менші групи (по 2-3 учні в групі).

2. Завдання полягає в тому, щоб згадати всі можливі ситуації, в яких вони потрапили в конфлікт зі своїми однокласниками (або вчителями, батьками), та описати ці ситуації на папері.

3. Усі письмові ситуації збираються. Вчитель обирає 1 конкретну ситуацію, на основі якої розподіляє ролі між учасниками (волонтерами).

4. Учні демонструють модельну ситуацію.

5. Кожна продемонстрована модельна ситуація має супроводжуватися її аналізом (що ми бачили, що сталося). Учні пропонують, як ситуація повинна (могла б) відбутися наступного разу, щоб не було конфлікту.

Рефлексія: ми використали конкретний конфлікт, який стався на зворотному шляху з поїздки «нападник» не мав наміру атакувати, а розважитися - це призвело до інформації для всіх - я маю перевірити, чи розуміє інша людина мій стиль гумору - вона розпізнає його за реакцією (вербальною та невербальною) відбулася контратака - знову ж таки, це не є рішенням загалом, студенти були дуже зацікавлені в рольовій грі, вони зголосилися було помічено, що студенти можуть впоратися з модельною ситуацією, але насправді вони зазвичай захоплюються емоціями і виникає конфлікт - тому було б добре продовжувати практикувати модельні ситуації на конкретних конфліктних ситуаціях.

Джерело: Občanské vzdělávání mládeže v České republice Součástí aktivit projektu Rozvoj demokratického vzdělávání a zvýšení účasti mladých lidí a cizinců v demokratickém procesu v ČR

ДОДАТОК Б 6

ВОЛОНТЕРСЬКІ ОРГАНІЗАЦІЇ В ЧЕХІЇ

1. Національна мережа місцевих груп дій (LAS) <https://www.nsmascr.cz/>

Асоціація об'єднує так звані місцеві групи дій – незалежні від прийняття політичних рішень спільноти громадян, некомерційні організації, приватний бізнес-сектор та державні адміністрації (муніципалітети, асоціації муніципалітетів та органи державної влади), які співпрацюють у сфері розвитку сільських територій, сільського господарства та отримання фінансової підтримки від програм ЄС та національних програм для певного регіону. LAS також підтримує залучення молоді до процесів прийняття рішень у сільській місцевості.

2. Молоді лідери <http://www.youngleaders.cz/>

Некомерційна організація, яка надихає молодь вести активний спосіб життя та займатися громадськими справами. Організація є послом європейського інструменту Структурований діалог з молоддю (див. вище), організовує міжнародну мобільність молоді та заходи неформальної освіти. Організація є прикладом групи організацій громадянського суспільства, яка складається з організацій, ініційованих та очолюваних самою молоддю.

3. Громадянська освіта в шкільному середовищі

Громадянській освіті в школах зараз приділяється менше часу та не так багато уваги, як раніше. Вчителям важко неупереджено доносити актуальну інформацію про суспільство та підтримувати власну орієнтацію учнів та студентів у соціальних питаннях, щоб вони могли активно брати участь у майбутньому.

На концепцію освіти сильно вплинув перегляд навчальної програми – Рамкової освітньої програми (РОП), яка впливає на громадянську освіту з 2021 року. Метою перегляду закону є покращення змісту освіти, щоб він відповідав вимогам сучасного суспільства. Завдання школи полягає в тому, щоб підтримувати критичне мислення учнів, покращувати їхню роботу з інформацією, сприяти співпраці та допомагати в навчанні протягом усього життя. Суть освіти – це знання, отримані з основної навчальної програми, з якими учень повинен вміти працювати.

4. Ключові компетенції, навички та знання

Громадянська освіта бореться з термінологічною невідповідністю, неоднозначністю або недостатнім визначенням деяких термінів у викладанні. Це розмаїття зумовлене, перш за все, тим, що громадянська освіта базується на кількох наукових дисциплінах і включає великий обсяг професійних та актуальних тем. Громадянська освіта зазвичай має субсидію в розмірі 1 або 2 навчальних годин на тиждень, і існує високий рівень викладання вчителями, які не мають підготовки з цього предмета. Викладання громадянської освіти залежить від кваліфікації вчителя, використовуваного дидактичного методу, концепції навчання та особистих компетенцій вчителя. Низька субсидія на громадянську освіту, яка має дуже широкий спектр тем, та той факт, що вона часто надається вчителям як доповнення до їхнього часу в початкових школах, ставить громадянську освіту на самий край інтересу. Однак громадянська освіта повинна формувати особистість учня, озброювати його соціальними та іншими навичками та вести його до критичного мислення, яке необхідно розвивати в сучасну інформаційно насичену епоху для кращої орієнтації у світі.

Важливість громадянської освіти полягає в практиці, в тому, щоб спрямувати учнів як громадян суспільства, здатних сприяти формуванню демократії та цінностей, на яких вона базується. Ефективність, мотивація та активізація учнів, використання різних дидактичних методів. У громадянській освіті важливо, щоб учням надавався простір для висловлення своєї думки, вони вчилися об'єктивно аргументувати та дотримувалися правил дискусії. Обговорюючи суперечливі теми, учні та студенти усвідомлюють можливості різних точок зору на певне питання та можливості численних рішень, а також вчать поважати думки інших. Школа має бути безпечним середовищем, в якому учні можуть випробувати демократичні процеси та відчувати їх на власному досвіді. Розвиток теми в шкільному середовищі, таким чином, залежить від конкретної атмосфери, підходу та обстановки даної школи (повага до інших думок, можливість впливати на хід подій

навколо). Громадянська активність, таким чином, пов'язана зі шкільним середовищем та ступенем свободи та відповідальності, які мають учні. Регіональні відмінності – громадянська освіта, якість викладання та медіаосвіта в різних регіонах коливаються. Це регіони, де популістські партії є більш домінуючими, ніж деінде, що також впливає на погляди молоді.

5. Освіта та громадянське суспільство

Молодь повинна розвиватися під керівництвом ОБ, розвиваючи навички, які практично застосовні в громадянському суспільстві, зокрема:

– вирішення проблем на основі встановлених стандартів та законів (конституція, хартія основних

прав і свобод)

– толерантність до відмінностей

- лідерство у напрямку відповідальності
- повага до прав та обов'язків
- зацікавленість та активна участь у громадському житті

6. Стратегія 2030+

Акцент на посиленні участі учнів у прийнятті рішень щодо освітнього процесу та муніципальних справ також згадується у Стратегії освіти Чеської Республіки 2030+. Це документ Міністерства освіти, молоді та спорту щодо розвитку системи освіти в Чеській Республіці на період 2020-2030+. Його метою є модернізація чеської системи освіти в галузі регіональної освіти, хобі та неформальної освіти та навчання протягом усього життя. Міністерство хоче підтримувати інновації, методичне керівництво та нові методи підготовки, щоб учні та студенти здобували знання, навички та ставлення, які можна використовувати в особистому, професійному та громадянськи відповідальному житті. Заходи включають, наприклад, перегляд Програми підвищення кваліфікації початкових шкіл, підтримку інновацій та управління школами, а також підвищення якості освіти в регіонах, які мають структурно неблагополучні умови. Стратегія наголошує, що молодь сьогодні повинна реагувати на різні соціальні виклики, від проблеми міграції до кліматичної кризи. Стратегія має дві стратегічні цілі: більше зосередити освіту на набутті компетенцій, необхідних для активного громадянського, професійного та особистого життя; зменшити нерівність у доступі до якісної освіти та сприяти розвитку потенціалу учнів та студентів.

Однією з підстратегій також є навчання протягом усього життя, використовуючи потенціал позашкільної та неформальної освіти.

Викладання в школі має бути аполітичним, тобто не повинно нав'язувати політичні погляди чи ідеології. Однак, це має призвести до демократичного мислення, політичних цінностей, толерантності, взаємної поваги, поваги, толерантності до думок, солідарності та гідності всіх людей.

7. Учніські парламенти

В англomовних країнах їх називають шкільними радами, а не парламентами, і вони мають там сильну традицію. У Чеській Республіці це передбачає залучення учнів до прийняття рішень через обраних представників. Парламенти функціонують як освітній інструмент громадянської освіти, де учні вирішують конкретні проекти, вчаться приймати рішення, індивідуально в групі та з оточенням. Зазвичай кожен клас має свого представника, який пов'язує парламент з усією школою та далі з місцевою громадою. Парламенти мають свого координатора, який зазвичай є вчителем або місцевим молодіжним працівником, який керує членами парламенту. Деякі парламенти дуже орієнтовані на місцеву громаду, підтримують міжпоколінний діалог та сприяють зміні громадського простору. Наразі в Чеській Республіці існує близько 2000 шкільних парламентів.

8. Глобальна освіта з розвитку

Глобальна освіта з розвитку – це галузь та концепція освіти, визначені ЮНЕСКО, мета якої полягає в тому, щоб допомогти молоді зрозуміти взаємопов'язану природу світу та глобалізованого суспільства. Глобальна освіта з розвитку є важливою частиною національних стратегічних рамок (Чеська Республіка 2030, Стратегія співробітництва Чеської Республіки з питань закордонного розвитку 2018-2030).

Кілька чеських некомерційних організацій також допомагають ознайомити студентів та вчителів з темами глобальної освіти з розвитку. Деякі з них пов'язані на веб-сайті Глобальної освіти з розвитку, на якому представлені чеські організації, що займаються Глобальною освітою з розвитку, та їхня діяльність. Портал містить приклади належної практики, базу даних навчальних матеріалів та актуальні події, семінари та конференції.

Кілька некомерційних та освітніх організацій громадянського суспільства проводять більші та менші проекти, спрямовані насамперед на підвищення довіри учнів та студентів до демократичного процесу, розуміння функціонування громадянського суспільства та розвиток ключових компетенцій.

Організації також орієнтовані на освітян та молодіжних працівників у сфері неформальної освіти та дозволяють шляхом проведення тренінгів та семінарів з метою підтримки їх у впровадженні комплексної теми громадянської освіти у викладання та дозволяють.

Вони підтримують вчителів, керівників шкіл та інших освітян шляхом розробки нових освітніх програм та методологій, надаючи практичні поради щодо того, як включити та впровадити тему демократії та громадянської освіти у шкільні програми.

9. Європейський дім – Європейський Союз через гру <https://euhrou.cz/>

Організація зосереджується на наданні інформації про Європейський Союз, вона не є неурядовою організацією, а представляє Представництво Європейської Комісії. Організація прагне бути посередником між ЄС та його громадянами. Вона зосереджується на підвищенні обізнаності про європейські теми, наприклад, вона керує порталом «Європейський Союз через гру», який надає інтерактивні матеріали та поради для цікавого викладання про ЄС, актуальні європейські та глобальні теми чи права людини, а також натхнення для навчання молоді демократичному та активному громадянству. Портал містить матеріали для учнів початкової, середньої та університетської освіти. Тут ви можете знайти кілька навчальних модулів, методологію, презентації, робочі аркуші та інші супутні матеріали, які можна одразу застосувати у навчанні/заходах для молоді.

10. EUTIS (<https://eutis.cz/>)

Організація зосереджується на підвищенні обізнаності про Європейський Союз та розвитку активного громадянства. Її основним проектом є проект «Decide on Europe». Програма є симуляцією засідань європейських інституцій та прагне наблизити їх функціонування до учнів. Проект поєднує інтерактивні семінари в регіонах та симуляції модельних зустрічей інституцій ЄС. Мета полягає в підтримці діалогу між молоддю з актуальних європейських тем. Заходи включають дискусії з політиками, експертами та іншими громадськими діячами. Цільовою групою проекту та організації є переважно учні старших класів.

11. ČT Edu (<https://edu.ceskatelevize.cz/>)

Портал Чеського телебачення, який також висвітлює деякі глобальні теми, такі як програма «Європейська гра пам'яті». Портал містить відео, навчальні ігри, робочі аркуші, презентації, інтерв'ю з експертами з заданих тем. Особливо актуальними є розділи «Людина та суспільство», Освіта з питань глобального розвитку, Екологія, Світ навколо нас».

12. Teacher 21 (<https://www.ucitel21.cz/>) Зрозумілий веб-проект Педагогічного факультету Празького університету в Оломоуці, який підтримує вчителів завдяки актуальним інноваціям, порадам щодо викладання, бібліотеці ресурсів для різних предметів та освітніх галузей. Темі, пов'язані з громадянською освітою та демократією, включають:

Людина та її світ, Освіта для громадянства, Освіта для демократичного громадянина, Освіта для мислення в європейському та глобальному контекстах, Медіаосвіта. Вчитель 21 також має громадський вимір – на сторінці проекту у Facebook він об'єднує вчителів, які можуть обговорювати та ділитися досвідом зі своєї практики.

13. Центр громадянської освіти (<http://www.obcanskevzdelavani.cz>)

Організація зосереджується на просуванні демократичних цінностей через громадянську освіту. На вебсайті опубліковано низку методичних матеріалів та оновлень з цієї теми. Він присвячений як роботі з цільовими групами, так і дослідницькій та розслідувальній роботі (FHS

УК, Кафедра громадянського суспільства), системній концептуальній роботі та створенню мереж партнерів з певної теми. Зосереджений, перш за все, на розвитку демократичної культури в школах. Організація також зосереджується на комунікації цих тем з якомога ширшою громадськістю.

14. Центр демократичного навчання (<https://cedu.cz/>)

Головною темою ХДС є учнівські парламенти. Вони створюють мережу так званих «Шкіл демократії», яка об'єднує школи з функціонуючим учнівським парламентом. Вони допомагають школам впроваджувати учнівські парламенти та надають для них методологію. Вони впровадили шкільні парламенти навіть у віддалених районах.

15. Agora Central Europe (<https://www.agorace.cz/>)

Некомерційна організація, яка прагне зміцнити демократичні принципи в суспільстві, допомагає вести діалог між різними суб'єктами – державною адміністрацією, місцевим самоврядуванням, широкою громадськістю та іншими інституціями. Вона бере активну участь у партисипативній діяльності протягом

20 років – допомагає муніципалітетам вирішувати муніципальні проблеми, надає допомогу з партисипативним бюджетуванням, залучаючи громадян до змін у громадських просторах або до змін до стратегічного плану. Вони також організовують семінари для активізації молоді, такі як симуляція ради або партисипативне бюджетування для молоді.

Організація також активно займається неформальною громадянською освітою. Помітним проектом для молоді є «Студентська Агора», яка підтримує громадянську освіту через загальнонаціональний конкурс дебатів для учнів старших класів. Він проводиться вже 15 років, і в ньому взяли участь понад 10 тисяч учнів. Це студентські дебати, під час яких студенти розвивають свої навички ведення дебатів, формування думки та критичне мислення.

Студентська Агора «спонукає молодь розуміти медіа, розрізнати дезінформацію, є захистом від екстремізму, веде до толерантності та розуміння суспільних справ. Через дебати учнів підтримують як активних та освічених громадян, які можуть формулювати та захищати свою думку, і яким небайдуже те, що відбувається навколо них. Навчання самостійному мисленню, говорінню, веденню діалогу та дискусій досі бракує в чеських школах. У проекті Студентська Агора учні також вчаться слухати думки інших людей, вміти знаходити їхню суть та обговорювати її, а також переконливо захищати власну точку зору. Водночас вони вчаться співпрацювати в команді та працювати над спільною стратегією. Ці навички дуже добре застосовуються на практиці скрізь, де необхідно працювати та спілкуватися з людьми».

Agora SE організовує різні семінари, які включають різноманітні заходи з інтерактивними елементами, такі як квест-гра.

Ще одним проектом Agora SE для старшокласників є Студентська симульована рада, де учасники мають можливість спробувати себе в ролі представників, дізнатися про процеси муніципальної політики та вирішувати місцеві проблеми з представниками свого міста. Мета проекту — підвищити інтерес молоді до місцевої політики та громадського простору в їхньому оточенні, поєднати молодь та місцевих політиків, надати практичний досвід у муніципальній політиці та підтримати молодь в участі в прийнятті рішень з громадських питань на різних рівнях. В рамках проекту студенти отримають здатність називати проблеми та можливості у своєму оточенні та підготувати своє бачення того, як з ними працювати. Проект розвиває громадянські компетенції учнів та доповнює шкільну освіту в рамках OSZ (Фонд громадянських та соціальних наук).

16. Людина в біді (<https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty>). У рамках свого освітнього розділу PIN проводить кілька інформаційно-освітніх програм та створює методології та дидактичні матеріали з різних глобальних тем.

17. Освітня програма «Варіанти»

Програма займається сферою міжкультурної та глобальної освіти з розвитку. Вона охоплює актуальні питання, такі як іншість та міграція, розвиток читання та критичної грамотності. В рамках програми PIN також зосереджується на громадських кампаніях та інформації про міграцію та

іноземців, які проживають у Чеській Республіці (Міграція). Наразі «Варіанти» зосереджуються на допомозі з освітою для активного громадянства, розвитком компетенцій для демократичної культури (підтримка діалогу, громадянських та соціальних компетенцій). Місія «Варіантів» полягає в тому, щоб запропонувати якісні методичні матеріали та надати підтримку вчителям, які навчають молодь брати на себе відповідальність та активний підхід до життя в демократичному суспільстві. У постійно змінному суспільстві, згідно з освітньою програмою «Варіанти», важливими є наступні:

- 1) Прояв інтересу до свого оточення та спроба зрозуміти його
- 2) Участь у громадських справах, коли активні громадяни намагаються впливати на ситуацію на місцевому, національному та міжнародному рівнях усвідомленим чином.

Програма «Варіанти» визначає активного громадянина як людину, чия поведінка та спілкування пронизані взаємною повагою та ненасильством, принципами поваги до прав людини та повагою до довкілля.

В рамках програми PIN також розвивається та підтримується педагогічний метод «Філософія для дітей», який розвиває критичне мислення.

Ще одним підпроектом є ініціатива «Всесвітня школа», яку PIN очолює разом з організаціями Arprok та Adra під егідою Міністерства освіти, молоді та спорту та ООН у Чеській Республіці. Проєкт забезпечує успішно учасницями престижну нагороду за успішну інтеграцію глобальних тем у викладання та шкільне життя. Учні цих шкіл активно реагують на світові події та виявляють місцеві проблеми з глобальними наслідками. Ідея полягає в тому, щоб підготувати учнів до життя у глобалізованому світі за допомогою простої методології: навчайся – дізнавайся – дій. Програма допомагає школам інтегрувати глобальні теми у свої шкільні програми, підтримувати згуртованість громади та активну громадянську позицію учнів

Цей освітній проєкт є продовженням кінофестивалю на тему прав людини та вже давно допомагає вчителям і учням у викладанні глобальних проблем та медіаграмотності. Його мета — сприяти вихованню відповідальної молоді, яка орієнтується в сучасному світі, відкрито та критично ставиться до інформації та хоче впливати на події навколо себе. Портал JSNS.CZ пропонує безкоштовні уроки, фільми та методичні матеріали для вчителів. Це, мабуть, найпоширеніший та найбільш використовуваний контентний та методологічний ресурс серед чеських вчителів. Тематично JSNS зосереджується на правах людини, сучасній історії Чехословаччини та медіаосвіті. «Людина в біді» також проводить дослідження серед учнів, такі як нещодавнє дослідження медіаграмотності, яке показало, що молодь критично сприймає свої недоліки в медіаосвіті – вони усвідомлюють маніпулятивний характер соціальних мереж, але водночас соціальні мережі залишаються для них основним джерелом інформації.

Громадянська освіта часто асоціюється з медіаосвітою в освітніх проєктах, і JSNS керує методологічним порталом з матеріалами, пов'язаними з громадянською та медіаосвітою або темою сучасної історії Чехословаччини.

– Медіаосвіта – Одним із напрямків, на якому зосереджується JSNS, є питання викладання медіаграмотності.

– Студентські вибори – захід, де студенти випробовують себе в ролі виборців, метою якого є виявлення ставлення молоді та мотивація учнів та студентів стати активними виборцями, які голосують вперше.

18. Občankari (<https://www.obcankari.cz/>)

Асоціація називається Асоціацією викладачів громадянської освіти та соціальних наук і професійно об'єднує та підтримує вчителів, які вирішили зробити свій внесок у підвищення престижу своєї галузі.

Наприклад, її члени організовують літні школи – навчальні курси для вчителів з експертами з актуальних глобальних тем, керують веб-сайтом з матеріалами, пов'язаними, наприклад, з громадянською освітою. Вони також вказують на загальні проблеми у сфері викладання громадянської освіти – зростання вимог до предмета в області досягнутих учнями компетенцій, що супроводжується зменшенням погодинної оплати праці, слабким методичним забезпеченням з деяких тем викладання.

Ключовою мотивацією їхньої діяльності є «перш за все зниження громадянської (само)свідомості та здатності орієнтуватися в актуальних соціальних подіях серед учнів усіх типів шкіл». Разом з іншими діями у сфері громадянської освіти у 2021 році вони розкритикували непрозорість перегляду рамкового освітнього плану для початкових шкіл, коли критикували скорочення змісту РВП, що супроводжує скорочення навчальних годин у певній освітній галузі: «...виключення очікуваних результатів щодо взаємної солідарності, ненасильницького вирішення конфліктів та оцінки переваг співпраці людей у вирішенні конкретних завдань видається повним нерозумінням важливості формальної освіти у побудові стійкого, згуртованого та сталого демократичного суспільства».

19. Arpok (www.arpok.cz)

Arpok – це організація, заснована Оломоуцьким університетом, яка займається глобальною освітою та інтеграцією актуальних глобальних тем у шкільну освіту через критичне мислення, дискусійну та спільну діяльність і творчу роботу. Організація охоплює такі теми, як відповідальне споживання, зміна клімату, світова торгівля, критичне мислення та міграція. Їхні програми поєднують екологічні, соціальні та економічні аспекти тем, якими вони займаються. Під час семінарів, які вони проводять, вони представляють світ дітям та молоді в контексті та розвивають читацьку грамотність. Вони зосереджені на широкій цільовій групі – від дітей дитячого садка до учнів старших класів. Вони також зосереджуються на підготовці вчителів та допомагають школам впроваджувати дні проєктів, програму «Всесвітня школа», а також допомагають інтегрувати глобальні теми в SEP. Вони проводять семінари, консультації, методичні матеріали та публікації для вчителів. Їхні освітні семінари включають такі теми, як: Модний форсаж?!, Кінець пластикової ери, Харчові відходи та Невидима рука ринку. Програми завжди розроблені таким чином, щоб відповідати кільком темам RVP.

20. Молоді громадяни (<https://mob-mladiobcane.cz/>)

Асоціація займається інформаційно-просвітницькою та освітньою діяльністю в галузі можливостей участі в громадському просторі та інтересу до муніципальної політики. Молоді громадяни намагаються донести до людей сенс моніторингу громадського простору та показати молоді можливості та масштаби громадського простору. Їхня цільова група – учні старших класів, студенти університетів та молодь після школи. Наприклад, вони показують, як працює місцеве та регіональне самоврядування та як можна долучитися до його функціонування.

21. Дидактична майстерня (<https://didakticka-dilna.fp.tul.cz/>)

Підтримувальний проєкт Ліберецького університету, який підтримує міждисциплінарну співпрацю вчителів, наголошує на елементах комунікації, креативності та співпраці в школах. Підтримує вчителів у проведенні навчання в ширшому контексті. Вони організовують різні семінари, дискусії та тренінги для майбутніх вчителів, зосереджені на розвитку школи. За допомогою програми «Дидактичний інкубатор» вони розвивають школи в напрямку сучасної освіти відповідно до Стратегії 2030+ та нового RVP.

Їхній експериментальний проєкт «Мара» зосереджений на викладанні історії, географії та громадянської освіти, що пропонує учням можливість приймати рішення.

22. Мультикультурний центр Праги (МКС Prague) (www.mkc.cz)

МКС Prague зосереджує свою діяльність у сфері демократичної освіти на методологічній підтримці вчителів та створенні програм для учнів та студентів. Наприклад, методологія «Як навчати в цьому світі та не вигоріти» зосереджена на розвитку демократичного середовища в школах та порадах щодо діяльності з розвитку демократичних елементів у шкільній освіті. Методологія містить практичні робочі аркуші, присвячені таким темам, як метод ненасильницького спілкування, профілактика булінгу, інклюзія, участь, робота з контрверсійними темами та використання експериментальної педагогіки.

МКС Prague реалізував кілька проєктів, спрямованих на демократичну культуру та участь молоді через розвиток компетенцій для демократичної культури. Наприклад, у проєкті «У нас є демократія, і ми не боїмося її використовувати», коли учні з обраних шкіл підготували проєкти для власної участі в процесі прийняття рішень. Проєкт мав на меті підвищити інтерес молоді до політики та підвищити обізнаність про можливості власної участі.

Крім того, МКС Prague зосереджується на навчанні молодіжних працівників (педагогов, викладачів тощо) у школах Праги шляхом створення методологій, що підтримують розвиток так званих Компетенцій для демократичної культури (методологічний матеріал Ради Європи). Через освітній курс, зосереджений на принципах демократичної культури, демократії в школах та громадських просторах, роботі зі стереотипами та суперечливими темами. Курс також був присвячений розвитку навичок працівників, таких як навички вирішення конфліктів та методи підвищення участі учнів. Проект призвів до розвитку активного підходу учнів до подій у їхньому оточенні, а метою було мотивувати їх до участі в заходах та прийнятті рішень на рівні школи та місцевої громади.

23. Каникули Ліпніце (<https://old.psl.cz/>)

Асоціація організовує експериментальні та методологічні курси, зосереджені на темі експериментальної педагогіки.

Курси включають такі теми, як «Критичне мислення через досвід» або «Емпіричне навчання в освіті для демократії». Громадянська активність молоді підтримується проектом Demohráč, який включає навчання молодіжних працівників, експериментальну програму для освітян, методологію експериментальної програми та її впровадження на практиці. Їхній інший проект, Aktiv, зосереджувався на волонтерстві та активній участі молоді та створив посібник для муніципалітетів про способи зв'язку та співпраці з державною адміністрацією та молоддю.

24. NaZemi (<https://nazemi.cz/>)

Вони зосереджуються на критичному мисленні та глобальних проблемах, а також організовують навчання для освітян з таких тем, як трансформаційна освіта, критичне мислення, критична педагогіка, кліматична освіта та глобальна освіта. У рамках своїх освітніх програм NaZemi знайомить молодь з «великими» проблемами сучасного суспільства, такими як наприклад: клімат, робота, незростання, гендер, конфлікти, нерівність та відповідальне споживання.

Частиною громадянської освіти є робота з суперечливими питаннями, мислення в контексті та критичне мислення. Корисним інструментом є, наприклад, портал People on the Move, над яким NaZemi співпрацювала з Junák. Портал містить базу даних детально описаних навчальних заходів з процедурами роботи з молоддю на теми, пов'язані з міграцією, правами людини, різноманітністю та критичним мисленням.

25. Fakescape (www.fakescape.cz)

Успішний проект студентів Університету Масарика, який за допомогою ігор намагається навчити студентів критично мислити про інформацію в Інтернеті. Ігри використовуються для розвитку медіаграмотності та критичного мислення у студентів. Частиною громадянської освіти є робота з контroversійними темами, мислення в контексті та критичне мислення. Корисним інструментом є, наприклад, портал People on the Move

ДОДАТОК В 1

Інтерактивні віртуальні платформи

Інтерактивні платформи	Характеристика	Спрямованість на розвиток соціальної компетентності
MS Teams	Комплексна платформа для комунікації та співпраці, розроблена Microsoft, яка є частиною пакету Office 365. Ця платформа дозволяє працювати в команді за допомогою текстового спілкування, відеодзвінків та обміну файлами. Завдяки своїй гнучкості та широкому спектру функцій, Microsoft Teams підходить для освітніх середовищ, де вона може служити інтеграційною платформою для навчання. 53	У контексті розвитку соціальної компетентності Microsoft Teams може забезпечити вчителям та учням середовище, де вчителі можуть створювати команди для окремих класів, обмінюватися навчальними матеріалами, призначати завдання та надавати зворотний зв'язок. Учні можуть спілкуватися з вчителями та однокласниками, працювати над груповими проектами та отримувати доступ до навчальних матеріалів з будь-якого місця. Крім того, завдяки інтеграції з іншими програмами Microsoft 365, такими як Word, Excel та PowerPoint, учні та вчителі можуть легко працювати з документами безпосередньо в Teams.
Google Classroom	Безкоштовна хмарна навчальна платформа, що пропонується Google. Вона дозволяє вчителям легко створювати та обмінюватися курсами, призначати завдання, спілкуватися зі учнями та відстежувати їхній прогрес. Клас інтегрується з іншими продуктами Google, такими як Google Docs, Google Drive та Gmail, що спрощує для учнів та вчителів співпрацю над документами, презентаціями та іншими проектами	. Клас можна використовувати як інтеграційну платформу для навчання багатьма способами. Вчителі можуть інтегрувати різноманітні освітні ресурси у свої курси, такі як онлайн-відео, статті та інтерактивні завдання. Вони також можуть використовувати Клас для зв'язку учнів із зовнішніми експертами або для сприяння співпраці між учнями різних курсів. Клас також можна використовувати для персоналізації навчання для окремих учнів або груп учнів. Наприклад, вчителі можуть створювати диференційовані

		завдання або надавати учням індивідуальний зворотний зв'язок.
Slack —	це закрита платформа для бізнес-комунікацій, розроблена американською програмною компанією Slack Technologies. Slack пропонує низку функцій у стилі IRC, включаючи постійні тематичні чати (канали), приватні групи та прямі повідомлення. Slack розроблений таким чином, щоб бути інтуїтивно зрозумілим та простим у використанні, що дозволяє командам ефективно спілкуватися та співпрацювати.	У контексті освіти Slack може слугувати інтеграційною платформою, яка підтримує інтерактивне навчання та співпрацю. Вчителі можуть створювати команди для окремих класів, обмінюватися навчальними матеріалами, призначати завдання та надавати зворотний зв'язок. Студенти можуть спілкуватися з вчителями та однокласниками, працювати над завданнями та отримувати доступ до навчальних матеріалів з будь-якого місця. Інтеграція з іншими сторонніми програмами та сервісами дозволяє студентам та вчителям легко працювати з документами безпосередньо в Slack
Canva	інструмент графічного дизайну, який дозволяє користувачам створювати різноманітні типи візуального контенту. Цей онлайн-інструмент пропонує широкий спектр функцій та опцій, що дозволяють легко створювати привабливі та професійно виглядаючі дизайни. Canva може бути дуже корисним інструментом на уроках громадянської освіти.	Вчителі можуть використовувати його можливості для створення візуально привабливих презентацій та інфографіки, які можуть допомогти підвищити інтерес учнів до певної теми. Учні також можуть використовувати Canva для створення власних проєктів, таких як плакати, брошури або презентації, які вони можуть представити своїм однокласникам. Його простота та інтуїтивно зрозумілість роблять Canva ідеальним інструментом
Prezi —	інноваційний інструмент для презентацій, який дозволяє користувачам створювати динамічні та візуально привабливі презентації. й.	На відміну від традиційних інструментів для презентацій, він дозволяє користувачам вільно переміщатися між різними точками та візуальними елементами, що

		призводить до більш плавних та інтерактивних презентацій
Padlet –	інтерактивний інструмент, який дозволяє користувачам створювати та ділитися контентом на цифрових дошках. Цей інструмент пропонує широкий спектр можливостей для налаштування та організації контенту, що робить його гнучкою платформою для співпраці та обміну інформацією. Mentimeter – інтерактивний інструмент для презентацій, який дозволяє користувачам створювати презентації з опитуваннями в реальному часі, вікторинами та іншими інтерактивними елементами. Цей інструмент дозволяє вчителям та учням отримувати миттєвий зворотний зв'язок та заохочує активну участь.	Можна використовувати його функції для створення інтерактивних дошок, які можуть служити платформою для обговорення, мозкового штурму або обміну ресурсами. Студенти також можуть використовувати Padlet для створення власних дошок для презентації своїх проєктів або для обміну думками та думками з різних тем. Його простота та спільна робота роблять Padlet ідеальним інструментом.
StoryMaps	інструмент, який дозволяє створювати інтерактивні карти та історії. У громадянській та соціально орієнтованій освіті цей інструмент може бути дуже корисним для візуалізації та дослідження різних географічних та соціальних концепцій.	Додаток StoryMaps можна використовувати для підтримки міжпредметних зв'язків у навчанні. Завдяки своїй гнучкості та інтерактивності StoryMaps можуть поєднувати різні предмети та теми. Наприклад, на уроках громадянської освіти учні можуть створити StoryMap, яка показує вплив політичних рішень на навколишнє середовище, таким чином пов'язуючи громадянську освіту з географією та екологією. 58 У контексті історії учні можуть створити StoryMap, яка показує, як історичні події відбувалися в різних географічних місцях. Таким чином, ми можемо сприяти міжпредметним зв'язкам та допомагати учням бачити зв'язки між різними предметами та темами.
Miro	Онлайн-інструмент для спільної роботи, який дозволяє командам	Цей інструмент пропонує широкий спектр функцій, включаючи

	створювати та обмінюватися візуальним контентом.	ментальні карти, блок-схеми, дошки для мозкового штурму тощо. Вчителі можуть використовувати його можливості для створення інтерактивних уроків та заходів, що заохочують співпрацю та творче мислення. Учні також можуть використовувати Miro для створення власних проєктів та презентацій, якими вони можуть ділитися та обговорювати їх зі своїми однокласниками.
TweetGen	Онлайн-інструмент, розроблений для імітації публікацій у соціальній мережі X (раніше Twitter).	Користувачі можуть легко створювати твіти з будь-яким контентом, включаючи текст, зображення, імена користувачів та фотографії профілів.
Imgflip	Додаток для створення мемів.	Створення мемів вимагає вміння чітко та лаконічно висловлювати думки, що є ключовою навичкою в цифрову епоху.
Віртуальна реальність (VR)	Наприклад, учні можуть відвідати віртуальну модель парламенту або зали суду, щоб краще зрозуміти, як працюють ці установи	. Вони також можуть безпосередньо досліджувати різні історичні події чи соціальні ситуації, що може допомогти їм краще зрозуміти та співпереживати цим ситуаціям.
Google Expeditions	Додаток пропонує віртуальні подорожі до різних місць світу, включаючи історичні пам'ятки та політичні інституції.	Це може бути корисним для навчання демократії, верховенства права та інших тем громадянської освіти.
AltspaceVR	Соціальна платформа у віртуальній реальності, яка дозволяє людям зустрічатися та взаємодіяти в різних віртуальних середовищах.	Це можна використовувати для моделювання політичних дебатів або дискусій з громадянських питань.
Engage	Платформа для освіти у віртуальній реальності пропонує різні інструменти та засоби для створення інтерактивного навчального досвіду.	Це можна використовувати для створення симуляцій різних громадянських ситуацій, таких як голосування на демократичних виборах

Віртуальні лабораторії з AI:Prompt		«Ви — віртуальний гід в анатомічній лабораторії. Проведіть учня крок за кроком через розтин серця. Поясніть функцію кожної частини серця, використовуйте прості порівняння та ставте питання на розуміння».
Персональний репетитор з математики з AI:Prompt		«Ви — персональний репетитор з математики для учня 7-го класу. Учень має проблеми з обчисленням дробів. Підготуйте серію інтерактивних прикладів від найпростіших до найскладніших, поясніть процедуру, і якщо учень помиляється, терпляче поясніть, де він чи вона помилився».

ДОДАТОК В 2

ОНОВЛЕНА СТРАТЕГІЧНА ПРОГРАМА «ЧЕСЬКА РЕСПУБЛІКА 2030 З ПЕРСПЕКТИВОЮ ДО 2050 РОКУ»

[ОНОВЛЕНО 2024 РОКУ]

ВИТЯГ

1. Соціальна обстановка загалом сприятлива для сімей та дітей, бар'єри зведено до мінімуму. Сім'я, батьківство, шлюб і партнерство користуються особливим захистом та соціальним визнанням, у тому числі і щодо найкращих інтересів дитини.

1.1 Відповідні соціально-економічні умови сприяють благополуччю функціонуванню сімей. Вони орієнтовані на фінансову безпеку сім'ї, сумісність роботи та сім'ї, а також послуги з догляду за дітьми та людьми похилого віку. Вони надають достатньо вільного часу для покращення сімейних стосунків.

1.2 Особлива увага приділяється сім'ям із специфічними потребами. Вживаються цілеспрямовані заходи для забезпечення рівного доступу до освіти та працевлаштування членів цих сімей на ринку праці та в суспільстві, а також усунення всіх інших бар'єрів, з якими вони стикаються.

1.3 Часткою підтримки сім'ї є первинна профілактика у сфері відносин з партнером, батьками та ширшою сім'єю з метою підвищення якості та стабільності сімейних відносин та запобігання явищам, що становлять ризик.

1.4 У суспільстві спостерігається низька терпимість до домашнього насильства, тілесних покарань та психічних страждань. Особлива увага приділяється вразливим групам населення, таким як діти, люди похилого віку та особи, які перебувають у несприятливому становищі.

Тематичні зв'язки

2. Технологічний та соціальний прогрес розширюють доступ до гідної роботи.

2.1 На ринку праці спостерігається зниження структурних дисбалансів як на національному, так і на регіональному рівнях, а поляризація ринку праці та її соціальні наслідки зменшуються.

2.2 Також розширюється доступ до гідної роботи для груп населення, які, як і раніше, перебувають у невідповідному становищі на ринку праці.

2.3 Частка безробітних у загальному безробітті також знижується разом із загальним рівнем безробіття.

2.4. Рівень нестабільності та недобровільної гнучкості праці зводиться до мінімуму, у тому числі в діяльності, що здійснюється в рамках платформної економіки та інших нових нетипових форм праці.

2.5 Імміграційна та інтеграційна політика наголошує на залученні кваліфікованих іноземців та зміцненні пропозиції робочої сили, важливої для інновацій. Державна політика також підтримує повернення чеських громадян із-за кордону.

Тематичні зв'язки

3. Структурна нерівність у суспільстві низька.

3.1 Частка людей, схильних до ризику бідності та соціальної ізоляції, у довгостроковій перспективі знижується.

3.2 Нерівність доходів низька, і наголошується на підтримку сильного середнього класу.

3.3 Гендерна нерівність скорочується.

3.4 Забезпечується рівний доступ для осіб, які мають ризик дискримінації.

Тематичні зв'язки

4. Освіта розвиває індивідуальний потенціал людей, їх здатність керувати змінами та впливати на них, а також сприяє формуванню згуртованого суспільства, орієнтованого на сталий розвиток.

4.1 Система освіти є інклюзивною та взаємопроникною, не поділяє учнів на талановитих та неталановитих у ранньому віці та обмежує залежність освітніх траєкторій та результатів від їх соціально-економічного становища.

4.2 Система освіти підтримує вчителів та інших педагогів у здійсненні необхідних змін в освіті та у прийнятті на себе ролі наставників для учнів у мінливому світі. Вона відкрита для інтенсивного контакту з реальним світом та залучає всіх учасників освітнього процесу.

4.3 Освіта забезпечує кожному доступ до розвитку універсальних компетенцій, необхідних для активного громадянського, професійного та особистого життя. Система включає адекватну загальну базу, необхідну для подальшого навчання, участі в житті суспільства і розуміння взаємозв'язку сучасного світу.

4.4 Система безперервного навчання гарантується державою та широко доступна. Вона орієнтована як на професійну підготовку, так і на освіту в галузі навиків, що передаються.

Тематичні зв'язки

5. Стан здоров'я всіх груп населення покращується.

5.1 Тривалість здорового життя збільшується всім груп населення Чеської Республіки.

5.2. Знижується вплив чинників, які викликають нерівність у сфері охорони здоров'я.

5.3 Система охорони здоров'я є стабільною, загальнодоступною з точки зору якості та потенціалу, і формується відповідна професійна структура. Середній вік як медичного, і немедичного персоналу знижується.

5.4. Пропагується здоровий спосіб життя з акцентом на первинну профілактику захворювань та зміцнення здоров'я протягом усього життя.

5.5. Знижується споживання речовин, що викликають звикання, та навантаження на мешканців від речовин, що становлять небезпеку для здоров'я, шумового та світлового забруднення. Не перевищуються відповідні граничні значення вмісту шкідливих речовин та рівня шуму.

Тематичні зв'язки

6. Державні інвестиції підтримують ключові функції культури та рівний доступ до культури та творчості.

6.1 Забезпечено достатнє фінансування для розвитку культури та освіти.

Джерело: Aktualizovaný strategický program «ČESKÁ REPUBLIKA 2030 s výhledem do roku 2050». URL: https://www.cr2030.cz/system/files/2024-12/CR-2030-s-vyhledem-do-2050_0.pdf

ДОДАТОК В3

ПРОГРАМА «ШКОЛИ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ»

Мета програми – підвищення рівня розвитку соціальної компетентності підлітків: навчання їх навичкам ефективної взаємодії у соціумі з метою підвищення ефективності процесу соціалізації, формування особистості, здатної діяти ефективно у різноманітних соціальних ситуаціях, що є необхідною складовою успішної діяльності.

Реалізація цієї мети передбачає вирішення наступних основних завдань:

- оволодіння знаннями та соціальними навичками, необхідними для ефективної життєдіяльності у соціумі;
- формування цінностей та установок толерантної свідомості підлітків як ресурсу розвитку та позитивної зміни міжособистісних відносин;
- оволодіння знаннями та навичками ефективної комунікативної взаємодії у різних ситуаціях освітнього процесу;
- розвиток соціальної сприйнятливості, соціального інтересу, соціальної уяви.

Програма орієнтована на учнів старшого шкільного віку.

Запропонована програма розвитку соціальної компетентності учнів старшого шкільного віку складається з трьох компонентів:

1) інформаційний (сукупність знань про соціальні явища, розвиток особистісної компетенції) – спроба впливу на когнітивні процеси особистості підлітка з метою підвищення її здатності до прийняття конструктивних рішень.

2) емоційний (розвиток особистісних ресурсів, вміння протистояти різним факторам ризику) – активізація особистісних ресурсів підлітка, що у свою чергу забезпечують активність особистості.

3) навчковий (розвиток стратегій та навичок соціально-компетентної поведінки) – формування найважливіших соціальних умінь особистості. Насамперед, це вміння спілкуватися, підтримувати дружні зв'язки та конструктивно вирішувати конфлікти у міжособистісних відносинах. Також це здатність приймати на себе відповідальність, ставити цілі, відстоювати свою позицію та інтереси, навички самоконтролю, впевненої поведінки, зміни себе та навколишньої ситуації.

ПЛАН ЗАНЯТЬ

Тема заняття	Мета	Тематичні модулі
ЗАНЯТТЯ 1. ВСТУПНЕ	вироблення групових норм, включення дітей до роботи, знайомство та визначення подальших напрямів спільної діяльності	I. Принципи роботи у групі II. Подання III. Компліменти IV. Висновки
Продовження додатку В 3		
ЗАНЯТТЯ 2. ЖИТТЯ ПІДЛІТКА	розвиток рефлексивної позиції учнів, спрямованої як усвідомлення себе, своїх індивідуальних рис, а й у розуміння особливостей колективу, побудови міжособистісних відносин	I. Подросток!? II. Дискусія III. «Чарівний магазин» IV. Висновки Домашнє завдання. Чи легко бути підлітком?
ЗАНЯТТЯ 3. ЕФЕКТИВНЕ СПІЛКУВАННЯ	стимулювання соціального розвитку учнів, вироблення	Інформаційний блок «Спілкування» I. Подарунок

	навичок конструктивного спілкування.	II. Обговорення III. Імпровізація IV. «Малювання за інструкцією» V. «Добудова композиції» VI. Висновки
ЗАНЯТТЯ 4. КОНФЛІКТ	формування навичок безконфліктної взаємодії	I. «Зустріч на вузькому містку» Інформаційний блок: конфлікт II. Обговорення техніки «Я-висловлювання» III. Кажу, що бачу IV. Рольова гра «Згладжування конфліктів» V. Висновки
ЗАНЯТТЯ 5. ЕМОЦІЇ І ПОЧУТТЯ	розвиток вміння адекватно висловлювати свої емоції та почуття та розуміти вираження почуттів та емоцій інших людей	I. «Мої емоції» II. Вправа «Вгадай емоцію» III. Практична робота «Корисність та шкода емоцій» IV. «Скульптор та глина» V. Висновки Домашнє завдання
ЗАНЯТТЯ 6. САМООЦІНКА	підвищення самооцінки підлітків, можливості повірити у себе, у свої сили	I. Його сильна сторона II. «Я-реальне» та «Я-ідеальне» III. «Декларація моєї самоцінності» IV. На якій я сходинці? V. Висновки
ЗАНЯТТЯ 7. ЛІДЕР?! ЯКИЙ ВІН?	знайомство з поняттями «лідер», «стиль лідерства», «стиль керівництва»; самодіагностика індивідуальних стилів керівництва членів групи; стимулювання здібностей до керівництва класом; розширення рольового репертуару учнів як лідерів шкільного колективу	I. Вправа «Лідер» II. Вправа «Чаша терезів» III. Інформаційний блок "Стилі керівництва" IV Висновки
ЗАНЯТТЯ 8. СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ	знайомство учасників групи з різними типологіями особистості, формування соціальної відповідальності учнів	I. Вправа «Ти – ліворуч, я – праворуч» II. Інформаційний блок «Провідні канали сприйняття» III. Вправа «Як я сприймаю світ» IV. "Психологічна лабораторія" V. Висновки

ЗАНЯТТЯ 9. Взаємодія.	освоєння прийомів ефективної вербальної комунікації; освоєння способів спілкування, що дозволяють робити його більш безпосереднім та вільним	I. Вправа «Коло настрою» II. «Майстер риторики» III. «Контакт» IV. Висновки, зворотний зв'язок
ЗАНЯТТЯ 10. Заключне	узагальнення набутого досвіду; закріплення позитивної установки (віри у успіх); забезпечення механізму зворотного зв'язку (підбиття підсумків роботи)	I. Есе II. Заклучна зустріч

Програма спецкурсу для педагогів і батьків
«Розвивальна взаємодія з учнями старшого шкільного віку – умова розвитку соціальної компетентності»

№ п/п	Назва тем і розділів	Лекції	Практичні заняття
		4	6
1.	Феномен компетентності в психології та педагогіці. Компетентність педагогів і батьків	1	
2.	Соціальна компетентність як мета і цінність виховання особистості	1	
3.	Бар'єри розвиваючої взаємодії з підлітком		1
4.	Принципи розвивальної взаємодії		1
5.	Технологія педагогічного спілкування. Педагогічний такт і авторитет вчителів і батьків	1	
6.	Технологія вирішення конфліктів в освітньому середовищі		1
7.	Умови розвитку соціальної компетентності дітей	1	
8.	Ситуація вибору як умова розвитку взаємодії		1
9.	Активізація ресурсів особистості дитини під час взаємодії		1
10.	Суб'єктивний досвід і особисті досягнення дитини		1

ДОДАТОК Г

Опитувальник соціальних навичок (А. Гольдштейн)

Опитувальник дозволяє за короткий час визначити рівень сформованості соціальних навичок у досліджуваного і оцінити, які саме соціальні навички є для нього найпростішими, а які найскладнішими. В опитувальнику використовується модель соціальної поведінки, розроблена А. Гольдштейном, в якій виділяються 37 основних навичок, розділених на 5 категорій:

- I) початкові навички;
- II) самовираження в розмові;
- III) реакція на думку іншої людини в розмові або на те, що вона переживає;
- IV) навички планування майбутніх дій;
- V) альтернативи агресивній поведінці.

Опитування проводиться в два етапи.

Досліджуваний повинен оцінити наскільки він сам володіє цими навичками.

Інструкція: «Вам буде запропоновано перелік з 37 основних навичок, які кожна людина використовує в повсякденному житті. Оцініть, будь ласка, наскільки Ви в житті володієте цими навичками, вибравши один з 5 варіантів відповіді: «завжди», «часто», «іноді», «рідко» або «ніколи». Варіант відповіді позначте хрестиком у відповідній графі реєстраційного бланку».

№ п/п	Варіанти відповіді				
	Завжди	Часто	Іноді	Рідко	Ніколи

Перелік навичок

1. Включитися в розмову з ким-небудь.
2. Перейти в розмові до питання, що Вас цікавить, детально обговорити його і відповісти на питання співрозмовника.
3. Дати іншій людині зрозуміти, що Ви уважно вислухали її і потім уміло завершити розмову якимось доречним зауваженням.
4. Вислуховувати іншу людину, бути уважним до неї, постаратися зрозуміти її і показати їй свою зацікавленість.
5. Сказати комплемент, сказати співрозмовникові, що Вам щось подобається в ньому або його діях.
6. Дати зрозуміти іншій людині, що Ви вдячні їй за те, що вона зробила для Вас.
7. Підтримати людину, якщо вона сумнівається в своїх силах.
8. Попросити про допомогу: попросити кого-небудь допомогти Вам кваліфіковано справитися зі складною ситуацією, з якою Ви не можете справитися самостійно.
9. Доступно пояснити кому-небудь, що і як йому робити.
10. Виразити ніжні почуття, дати зрозуміти кому-небудь, що Ви небайдужі до нього (до неї).
11. Звернутися зі скаргою: дати комусь зрозуміти, що він винуватий перед Вами і спробувати знайти рішення проблеми.
12. Перекопати іншу людину, що Ваша точка зору на щось більш правильна і більш продуктивна, ніж її.
13. Виразити свою незадоволеність, виразити своє обурення прямо і чесно.

14. Дати іншій людині зрозуміти, що Вам приємна її похвала і що Ви її цінуєте.
15. Відгукнутися на переживання іншої людини, спробувати зрозуміти те, що відчуває інша людина і виразити їй своє розуміння.
16. Вибачитись – сказати кому-небудь, що Ви щиро жалкуєте, про те що спричинили йому неприємність.
17. Виконання вказівок – строго дотримуватися інструкції і виконувати відповідні дії.
18. Реакція на умовляння – врахувати пропозиції іншої людини, порівняти їх зі своїми ідеями і вирішити який образ дії буде краще для Вас за кінцевим рахунком.
19. Реакція на невдачу – виділити, що у Ваших діях було неправильно і що можна змінити, щоб успішно діяти в майбутньому.
20. Розібратися в суперечливих заявах: з'ясувати, що в словах іншої людини відповідає дійсності.
21. Реагувати на скаргу – справедливо реагувати на незадоволення іншої людини в ситуації, винуватцем якої є Ви.
22. Спробувати зрозуміти гнів іншої людини і показати їй, що Ви прагнете зрозуміти її.
23. Вирішити, чого Ви хочете добитися і наскільки це реально.
24. Вирішити, яка спеціальна інформація Вам потрібна, і звернутися за нею до компетентних людей.
25. Зосередитися на виконанні завдання, створити такі умови, які дозволять Вам зробити роботу ефективно.
26. Оцінка власних здібностей – чесно і неупереджено оцінити свої здібності, щоб визначити, наскільки Ви компетентні у відповідній справі.
27. Приготуватися до нелегкої розмови – наперед обґрунтувати свою позицію в розмові, яка обіцяє бути важкою.
28. Виділення пріоритетних проблем – вирішити, яка з проблем найважливіша, і яка повинна бути вирішена в першу чергу.
29. Ухвалити рішення – оцінити, яке з можливих рішень є найреалістичнішим, намітити більш реальніший образ дій, який, на Вашу думку, відповідає Вашим інтересам.
30. Визначити, які саме відчуття Ви відчуваєте.
31. Визначити винного – визначити, чиї саме дії (Ваші або когось іншого) стали причиною того, що відбулося.
32. Звернення з проханням – попросити у відповідних людей те, що Вам потрібно і те, чого Ви хочете.
33. Релаксація – заспокоїтися і розслабитися, коли Ви напружені.
34. Самоконтроль – оволодіти собою, не допускаючи зриву.
35. Переговори – прийти до компромісного рішення в спорі з іншою людиною.
36. Допомогти іншій людині, коли вона не може сама впоратися зі своїми проблемами.
37. Самоствердження – відстоювати свою позицію, показавши іншим, що Ви хочете, відчуваєте або думаєте з приводу чого-небудь.

Обробка та інтерпретація результатів Увага! Не підлягають аналізу бланки з довільно вибраними випадковими відмітками, а також ті, в яких більше 9 вищих або нижчих оцінок, оскільки в цьому випадку може бути неадекватне сприйняття власної соціальної поведінки або соціальної поведінки оточуючих.

I. Початкові навички (навички 1-4) – деякі мінімальні уміння, які дозволяють людині вступати в контакт з іншими людьми, брати участь в розмові. II. Самовираження в розмові (навички 5-13) – уміння виразити свої відчуття і переживання або передати інформацію іншій людині.

III. Реакція на думку іншої людини в розмові або на те, що вона переживає (навички 14-22).

IV. Навички планування майбутніх дій (навички 23-29) – перш ніж розмовляти з іншими людьми або щось робити, необхідно це спланувати і як слід підготуватися до майбутньої дії.

V. Альтернативи агресивній поведінці (навички 30-37) – яким чином уникнути конфлікту і руйнування відносин або поводитися в конфліктній ситуації більш продуктивним способом.

1. Кількісний аналіз. Обробка опитувальника соціальних навичок передбачає обрахування середньої оцінки своїх соціальних здібностей – це середнє арифметичне за рівнем оцінки успішності соціальних навичок для себе. Відповіді - від 1 до 5 балів (1 – «ніколи», 2 – «рідко», 3 – «іноді», 4 – «часто», 5 – «завжди»). Отримане середнє арифметичне значення за 37 навичками в нормі звичайно буває більше 3,10 і менше 3,85. Якщо отримана цифра вище за цей діапазон, то можна говорити про завищену самооцінку рівня розвитку соціальних навичок, переоцінці своїх соціальних здібностей. Якщо отримана цифра нижче вказаного діапазону, то можна говорити про занижену оцінку своєї соціальної поведінки, заниженні своїх соціальних здібностей. В тому випадку, якщо ці показники нижче 2 або вище 4, можна говорити про неадекватну оцінку досліджуваним своєї соціальної поведінки.

1. **Якісний аналіз.** 2.1. Список недостатньо розвинутих соціальних навичок (крайні негативні оцінки) – слід визначити і виділити ті навички, які даний досліджуваний оцінює як такі, якими він абсолютно не володіє (відповідь «ніколи» – відповідає оцінці «1»). Зазвичай ті навички, якими не володіють, складають певний комплекс – дезадаптаційний комплекс і бувають пов'язані між собою.

Як правило, в цьому комплексі одна з недостатньо розвинутих навичок грає ведучу роль, порушення саме цієї навички більш за все позначається на комунікативних невдачах досліджуваного.

2.2. Визначення провідних порушень – слід визначити, яка з 5 груп навичок (I – початкові навички; II – самовираження; III – реакція на думку або поведінку іншої людини; IV – навички планування; V – навички альтернативи агресивній поведінці) складає найбільшу проблему для даного досліджуваного.

Найсерйознішим порушенням відповідають недостатньо розвинуті I) початкові соціальні навички (більше 2-х незадовільних оцінок). В цьому випадку в поєднанні з оцінкою своїх соціальних здібностей, яка виходить за межі нормативних меж, можна говорити про значне відставання в розвитку соціальної поведінки. Для того, щоб компенсувати у досліджуваного порушення такого ступеня, необхідні спеціальні індивідуальні заняття. В протилежному випадку існує дуже великий ризик соціальної дезадаптації і ізоляції цього досліджуваного в майбутньому.

У разі значних порушень в наступних двох групах навичок – II) самовираження в розмові, III) реакція на думку іншої людини в розмові або на те, що вона переживає – (більше 3-х незадовільних оцінок) теж можна говорити про серйозні порушення соціальної адаптації, хоча ризик соціальної ізоляції і порушення зв'язків з оточуючими (співслужбовцями, курсантами, слухачами) не такий великий, як у першому випадку. При порушенні такого рівня досліджуваний може самостійно компенсувати дефіцит соціальних навичок, правда при цьому зберігатиметься відставання у соціальному розвитку. Ефективним в даному випадку може бути включення досліджуваного до груп тренінгу соціальних навичок.

У разі порушення в наступних по складності групах навичок, IV) навичок планування і V) альтернативи агресивній поведінці – (більше 4-х незадовільних оцінок) найбільш страждають складні форми соціальної поведінки. В цьому випадку порушується, в першу чергу, ефективність соціальної поведінки, а не власне поведінка на рівні окремих елементів.

2.3. Список найбільш розвинутих навичок (граничні позитивні оцінки) – складається аналогічним чином (відповідь «завжди» – відповідає оцінці «5»). Проте і тут, якщо в одній із зон відмічається більше 3-х вищих показників, можна говорити про те, що ця зона є для досліджуваного зоною гіперкомпенсації, тобто такою зоною, в якій він «відіграється» за невдачі, що трапляються з ним в інших випадках. Така гіперкомпенсація небезпечна тим, що може привести до одностороннього розвитку особистості і в цьому сенсі може бути пов'язана з формуванням психопатичної поведінки. Під час бесіди з таким досліджуваным слід звернути його увагу на інші сильні сторони його поведінки або ті сторони, які можуть бути в майбутньому більш ефективними. Слід запропонувати йому придумати ряд ситуацій, в яких ці сторони можуть бути відпрацьованими і тренуваними.

2.4. Визначення зон компенсації – виділення сильних сторін поведінки досліджуваного, за допомогою яких можна компенсувати недостатньо розвинуті навички для вироблення більш

адаптивної поведінки в різних соціальних ситуаціях. Для визначення зон компенсації необхідно підрахувати кількість відповідей «часто» (відповідає оцінці «4») в кожній з 5 груп навичок. Для більшої наочності отримані цифри потрібно скласти з кількістю крайніх позитивних оцінок («завжди» – відповідає оцінці «5») за кожною групою навичок окремо. Групи з максимальною кількістю позитивних оцінок і будуть зонами компенсації.

2.5. Визначення зон дефіциту – для цього необхідно підрахувати кількість відповідей «рідко» (відповідає оцінці «2») в кожній з груп навичок. Для більшої наочності до отриманих цифр додають кількість крайніх негативних оцінок. Групи навичок з максимальними показниками і є зонами дефіциту, тобто такими зонами, в яких досліджуваний не дуже сильний і які вимагають деякої корекції для більш успішної соціальної адаптації



МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: www.msu.edu.ua

E-mail: info@msu.edu.ua, pr@mail.msu.edu.ua

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>