

educ_2022_028

**Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича**

Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи

Кафедра психології

**Особливості забезпечення психологічного комфорту учнів в середовищі
початкової школи**

**Дипломна робота
Рівень вищої освіти - другий (магістерський)**

Виконала:
студентка 6 курсу, групи 612
спеціальності 053 Психологія

Бойтель Олена Сьомівна

Керівник: к.псих.н., доц. Собкова С. І.

Рецензент:
к.псих.н., доц.

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри № ____

від „__” _____ 20__ р.

зав. кафедри _____ доц. Андреева Я.Ф.

Чернівці – 2021
ЗМІСТ

Вступ	4
Розділ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО КОМФОРТУ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОМУ ПРОСТОРИ	7
1.1. Науковий погляд на поняття та характеристики «освітнього середовища»	7
1.2. Основні підходи до розуміння сутності психологічної безпеки учнів в середовищі початкової школи	24
1.3. Умови забезпечення психологічного комфорту учнів в середовищі початкової школи.....	31
Розділ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УМОВ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОМФОРТУ В СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	37
2.1. Організаційне та методичне забезпечення дослідження	37
2.2. Результати діагностики забезпечення психологічного комфорту учнів	40
2.2.1. Аналіз результатів дослідження стилів виховного впливу	40
2.2.2. Опис результатів дослідження впевненості учнів в собі.....	41
2.2.3. Показники оцінювання психічних станів в учнів.	44
2.2.4. Опис результатів дослідження ступеня вираженості депресії в учнів початкової школи.....	47
2.2.5. Результати анкетного дослідження	49
2.2.6. Опис результатів дослідження шкільної мотивації та адаптації.....	58
2.2.7. Результати математико-статистичної обробки даних емпіричного дослідження.....	63
Висновки.....	65
Список використаних джерел.....	68
Додатки.....	75

ВСТУП

Актуальність теми полягає в тому, що діти більшу частину часу проводять у школі, тому збереження та зміцнення їх психічного та психологічного здоров'я – справа не лише родини, а й вчителя. Більшість батьків турбується про відчуття комфорту своїх дітей у освітньому середовищі. Батьки переживають, що школа не завжди захищає права та гідність їхніх дітей, їх турбують конфлікти між дітьми, учнями та вчителями, турбує те, чи адаптована дитина в освітньому середовищі, чи відчуває повагу до себе незалежно від її навчальних досягнень. Тому школа має стати для дітей не лише місцем навчання та виховання, а й психологічно безпечним та комфортним місцем.

Психічне здоров'я є основою здатності дітей до виживання. Це пов'язано із тим, що вони повинні вирішувати дуже складні життєві проблеми в дитинстві та підлітковому віці: оволодіти своїм тілом і поведінкою, навчитися жити, працювати, навчатися і відповідати за себе та інших, а також засвоїти системаму наукових знань і соціальних навичок, виховувати вміння, утверджувати образ «Я».

Психологічне здоров'я – це умова життєвого успіху і запорука щастя людини на все життя. І батьки, і вчителі не повинні зациклюватися тільки на розумовому становленні в дитинстві. Сучасні вчителі повинні звертати увагу на основні чинники, що визначають та забезпечують психологічну безпеку навчально-виховного процесу та відчуття дитиною комфорту. Адже психологічна безпека є найважливішою умовою для всебічного розвитку дитини, для збереження та зміцнення психічного здоров'я дітей.

Мета роботи – дослідити соціальні та психологічні умови комфортного перебування учнів в середовищі початкової школи.

Об'єкт дослідження – почуття психологічного комфорту дитини.

Предмет дослідження – соціальні та психологічні умови, що забезпечують комфортне перебування учнів в умовах початкової школи.

Гіпотеза дослідження: вплив виховного стилю вчителя відбивається на почутті комфорту учнів в середовищі початкової школи.

Завдання дослідження:

1. Провести теоретико-методичний аналіз поняття «освітнє середовище» та окреслити його характеристики.
2. Виділити розуміння понять «психологічна безпека» та «психологічний комфорт» для учнів у освітньому середовищі.
3. Дослідити забезпечення психологічного комфорту учнів у процесі навчання.
4. Показати характеристики соціально-психологічної безпеки учнів в комфортному освітньому середовищі.

Методи дослідження: теоретичні: *аналіз та узагальнення наукових напрацювань та психолого-педагогічної літератури з зазначеної проблеми;* емпіричні: *тестування, опитування;* математико-статистичні методи: *коефіцієнт кореляції Пірсона.*

Методологічною основою цього дослідження є роботи вчених вітчизняних та зарубіжжя, а саме: Б. Ананьєва, О. Бодалова, І. Зимньої, І. Баєва, Д. Ельконіна, Н. Кузьміної, О. Леонтєва, Я. Коменського, А. Макаренка, А. Реан, В. Сухомлинського, К. Ушинського, В. Ясіна та ін.

Новизна роботи полягає у розширенні теоретичних та практичних відомостей про умови комфорту учнів в середовищі початкової освіти.

Практичне значення роботи: можливість використання отриманих результатів для створення комфортних умов в освітньому середовищі початкової школи.

Структура роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (70 найменувань) та додатків.

Основний текст роботи викладено на 75 сторінках. Загальний обсяг роботи складає 87 сторінок. Робота містить 23 таблиці та 6 рисунків.

Розділ І.

Розділ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО КОМФОРТУ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОМУ ПРОСТОРИ

1.1. Науковий погляд на поняття та характеристики «освітнього середовища»

Одним із найважливіших механізмів соціалізації сучасної людини є освіта, яка задає ієрархічну структуру цілей, завдань і пріоритетів навчання та виховання підрастаючого покоління через призму соціальних благ.

У сучасній психологічній та педагогічній науках освіта розглядається з кількох аспектів: як виховна система, як навчальний процес, як навчальна діяльність, як колективний результат формування особистості, а також як освітнє середовище.

І. Зимня вважає, що систему навчання можна розглядати як підсистему загальноосвітньої системи [16]. У працях Н. Кузьміної [24; 25], А. Реана [46; 47] система навчання описується як самостійний феномен навчальної практики, що має п'ять структурних елементів, серед яких: мета, навчальна інформація, засоби комунікації, учні та викладачі.

На думку А. Тряпціна та Н. Радіонової, основними характеристиками професійної педагогічної діяльності є невизначеність, непередбачуваність, імпровізація та невідтворюваність [63; 43].

Останнім часом активно розвиваються моделі культурної освіти (А. Асмолов, В. Біблер, Є. Бондаренко, В. Зінченко, С. Курганов, В. Серікова, І. Якиманська та ін.). Вчені вважають, що для оволодіння досягненнями людської культури кожне нове покоління має здійснювати діяльність, подібну до тих, які стоять за цими досягненнями (Б. Ананьєв, О. Леонтєв,

С. Рубінштейн). Засобом цього оволодіння є система освіти, яка реалізується в навчальному процесі. Суть цього процесу – навчання та виховання людини як особистості, що розвивається.

Виховний процес здійснюється у певному соціальному просторі предметного середовища, яке психологія освіти називає «освітнім середовищем». Якість цього середовища є важливим чинником, що впливає на розвиток і формування особистісних якостей учасників цього середовища.

Я. Коменський, один із основоположників педагогіки, першим заговорив про взаємозв'язок освіти та навколишнього середовища. Він розкрив два зв'язки між навколишнім середовищем та освітою. По-перше, він вказував, що «ніхто не може бути вихований без виховання чи навчання, тобто без старанного навчання та догляду» [21, с. 125]. За це відповідає держава і суспільство. На думку автора, інший бік – це віддача від освіти. «Зв'язані законом освічені люди мають свою територію... і самі вони знаходяться в межах встановленого порядку. Серед неосвічених людей місце свободи свавільно зайняте... Тому в перших все безпечно, Стриманий, тихий і спокійний; в останньому переважають крадіжки, пограбування і насильство, тому справжньої безпеки немає, а хитрощі і страх повсюди» [40, с.220]. Близької точки зору дотримується і Д. Руссо, який вказує на вплив навколишнього середовища на освіту [21].

Якщо Я. Коменський чітко показує залежність середовища від освіти, то французький соціолог П. Бурдьє, який вивчає освітній простір, вважає, що освіта значною мірою залежить від суспільства: «Освіта – це сфера, на яку впливають зовнішні чинники» [21, с. 315].

Психологи, особливо А. Маслоу, вказували на важливість освіти як місця існування: «Якщо розглядати головну мету освіти як пробудження і здійснення існуючих цінностей (краса, особистість, досконалість, справедливість, я, ми), це дасть початок величезному розквіту нового типу цивілізації» [28, с. 112]. Автор вважає, що в цьому випадку люди почнуть

активно змінювати суспільство, в якому вони живуть, завдяки підвищенню особистої відповідальності за життя і раціональних цінностей, які керують їхнім вибором.

Криза школи та її модернізаційна місія в сучасній Україні вимагає розуміння ситуації в галузі освіти. Дослідників дуже хвилюють явища довкілля. Під екологічним підходом у освіті деякі дослідники розуміють систему екологічних дій і гарантують, що вона перетворюється на засіб діагностики, проектування та отримання результатів освіти [54; 55; 58].

Метод екологічного виховання означає управління розвитком дітей через середовище, що має глибоке коріння в історії психології та педагогіки. Викладацька література порушувала питання про роль і статус середовища в освіті. Екологічна освіта нещодавно застосовувалася в досвіді «мікрорайонів» і «загальних» шкіл у Німеччині, «паралельних шкіл» у Франції та «шкіл без стін» у США (у навчальних класах використовуються реальні виробничі майданчики, корпоративні офіси тощо), соціальні організації та служби, природний ландшафт тощо), шкільна «екосистема».

К. Рігтельмаєр представив результати дослідження щодо сприйняття учнями форми та кольору шкільних завдань – якщо шкільне планування простору, моделювання та колірні рішення мають три *характеристики*, учні та вчителі оцінять школу позитивно:

- *по-перше*, архітектура школи має задовольняти потреби людини;
- *по-друге*, освітній простір повинен підтримувати відчуття свободи та забезпечувати турботливе й уважне ставлення;
- *по-третє*, це середовище повинно викликати відчуття теплоти та доброзичливості [47].

У Вальдорфській школі, за вченням Р. Штайнера, особлива увага приділялася дизайну будівлі школи. Сучасні дослідження вчителів доводять, що архітектурно-просторове середовище шкільних будівель «має загальний

вплив на особистість дитини: пізнання, мораль, емоції (естетика, психотерапія)» [66].

У своїх працях А. Макаренко висунув ідею про необхідність формування єдиної трудової сили вчителя та учнів, життя яких є осередком розвитку людини як особистості [26].

У педагогічній психології 1970-1980-х років актуальними стали екологічні проблеми. З відкриттям виховного значення категорії «взаємодія» почали бачити залежність впливів середовища від способу життя громади [29]. При цьому зросли знання про конкретні компоненти середовища: природне середовище, естетичне середовище, предметне естетичне середовище, забудоване середовище, середовище сусідства. Тому поняття «середовище» глибоко увійшло в психологію та педагогіку, а також перейняло функцію навчально-виховного процесу – виховання дітей, реагуючи таким чином на появу терміну «освітнє середовище» [29].

Можна визначити деякі передумови виникнення в психології освіти поняття «освітнє середовище». Перш за все, це втілення проблеми «люди та довкілля» у сучасному світі. При цьому особлива увага приділяється сфері освіти: побудова нових навчальних проектів, нові взаємозв'язки в інтерактивних системах, нові умови та методи навчання. По-друге, такі поняття, як «освітній процес», «інновація», «психологічне забезпечення процесу освіти» не мають можливості та точності в описі характеристик та переваг варіативної освіти.

З моменту, коли освітнє середовище стало об'єктом педагогіко-психологічного дослідження, було визначено рівні освітнього середовища, описано їх структуру, функції, предмети, розроблено параметри їх експертизи. Робота на цю тему розкриває взаємозв'язок освітнього та соціально-культурного середовища. Такі погляди і позиції відстежуються у дослідженнях психологів і педагогів, таких як: А. Бандура, Л. Бережнова,

В. Бронфенбреннер, Є. Дніпрова, Г. Ковальов, А. Орлов, В. Панов, В. Рубцов, С. Тарасов, Д. Ельконін, К. Левін, К. Роджерс, В. Ясвін та ін.

У сучасних дослідженнях у контексті соціально-культурної об'єктивності освітнє середовище розглядається як категорія, що характеризує розвиток дітей і яке визначає його мету та функціональне призначення (В. Слободчиков), аналізується вибір освітнього середовища для дослідження. Специфічні аспекти (В. Воронцова, О. Газман, Є. Казакова, В. Козирев, А. Макарена, А. Тряпіцина, Д. Фрумін та ін.) освітнього середовища школи оцінюються на основі його ефективності як соціальної системи (В. Бухвалов, К. Маклафлін, Д. Плінер, К. Рід, Д. Хопкінс та ін.).

Освітнє середовище можна розглядати як підсистему соціально-культурного середовища, що являє собою сукупність історичних чинників, середовища, ситуації та умов навчання, спеціально організованих для розвитку особистості учнів.

Феномен освітнього середовища розглядається з точки зору сучасного розуміння освіти як сфери суспільного життя та середовища як виховного чинника. Логіка цього дослідження призводить до необхідності спочатку розкрити поняття «середовище» як універсального поняття «освітнє середовище». Визначення середовища різне, наприклад, як низка впливів, які змінюють і визначають розвиток життя, або як усе, що оточує, проникає та оточує діяльність суб'єкта, або як суб'єкт, чи як засіб, або як умова.

Соціальна якість освітнього середовища створена особливостями взаємин між учасниками обмеженої освітньої групи, яка, на думку Г. Батіщева, визначається ступенем ціннісно-орієнтованої єдності у взаєминах [8].

Соціологічна концепція середовища (Д. Хабермас, Р. Ліпман та ін.) дозволяє розглядати освітнє середовище на рівні взаємодії навчальної дисципліни та середовища, враховуючи при цьому цілі, завдання, інтереси та потреби освітнього середовища. Функція освітнього середовища в

поведінковому підході проявляється розумінням людини як суб'єкта спілкування. Цими функціями є: комунікація, інформація, пізнання, емоції та творчість [11].

Т. Менг вважає, що освітнє середовище наділене трьома найважливішими функціями, такими як адаптивність, асоціація та креативність, які відображають розуміння освіти в процесі навчання, виховання та розвитку [30].

Коли В. Воронцова ввела поняття «гуманітарне освітнє середовище», воно розглядалось як умова забезпечення формування нового культурно-освітнього та соціально-освітнього ідеологічного фундаменту. Таке середовище є культурно-освітнім простором, який надає пріоритет гуманітарним і моральним цінностям, з якісними характеристиками – повнотою, автономністю та відкритістю [8; 15].

У багатьох наукових роботах згадується «інформаційне навчальне середовище» [37], яке розуміється як система зв'язку з людськими знаннями, що використовується для зберігання, структурування та представлення інформації, що становить зміст накопичення знань, та надання інформації для нього. Тобто, це – передача, обробка та збагачення. Автор аналізує інформаційне середовище в контексті моделювання тематичного середовища, технології навчання та інтерактивного характеру. Це дуже важливо для розподілу простору, навчання, психології та соціальних умов.

У навчальних дослідженнях під освітнім середовищем більше розуміють «сукупність конкретних умов організації навчального процесу» [12] або сукупність освітніх технологій навчання, позакласної роботи, управління навчальним процесом, зовнішньої взаємодії [12].

Деякі вчені вивчають освітнє середовище з точки зору взаємодії особи та середовища. При цьому простежуються можливі шляхи взаємовідносин людей і довкілля та феномен персоніфікації середовища, що фіксує певну частину середовища як «Я» [11]. Прихильники цього методу визначають

освітнє середовище як простір соціальної комунікації, що «дає можливість суб'єкту освіти брати участь у розвитку, споживанні, спілкуванні та поширенні культурних цінностей, концентрувати свою поведінку» [16].

На думку Н. Груздевої, *освітнє середовище школи* – це «спільний та організований простір, у якому учасники під час навчального процесу взаємодіють із соціальною культурою та соціальним природним середовищем, що може розкрити особистість людини» [13]. У даному випадку, ймовірно, йдеться про розвиваюче та творче шкільне середовище без негативних наслідків. Це вузьке розуміння освітнього середовища. У психології та методиці навчання можна знайти найбільш розширену концепцію освітнього середовища. Тому А. Шевельов вважає, що до освітнього середовища належить [65]:

- державні установи, які безпосередньо не керують освітою, але зацікавлені в тій чи іншій державі з різних причин;
- освічене суспільство, як частина суспільства, не є професійним педагогом, а зацікавлене у розвитку освіти на благо всього суспільства (політичних партій, громадських організацій і рухів, їх характерів);
- педагогіка як соціальна група, її соціальний статус на певний момент історії;
- науковці та діячі культури, вони визначають рівень наукового та культурного розвитку, досягнутий суспільством, що в свою чергу визначає рівень розвитку освітньої науки;
- батьки як частина суспільства мають свої, визначені часом, потреби в системі освіти;
- учні як самостійна група з самостійною субкультурою і власним розумінням освітніх інтересів [40].

С. Тарасов вважає, що освітнє середовище можна охарактеризувати як сукупність соціально-культурних та психолого-педагогічних умов, спеціально організованих у навчальних закладах, тому взаємодія з особою є

формуванням її як особистості та її світогляду [60; 61]. Варто звернути увагу на те, що останнє визначення має на увазі «примат» умов середовища, що визначають розвиток людини, тоді як діяльність суб'єкта є лише непрямим натяком.

На практиці, коли йдеться про «освітнє середовище», за Д. Кавтарадзе, зазвичай розуміють соціально-психологічне та фізичне середовище шкіл, будинків, вулиць тощо, в яких проживають учні та вчителі [17].

М. Раудсепп помітив, що в освітньому середовищі існують не лише ресурси, а й перешкоди на шляху до суб'єкта освітнього процесу. Середовище розуміється ним як низка психологічних, соціальних і фізичних можливостей і перешкод для досягнення суб'єктом цілей, це система об'єктів і явищ, що знаходять для нього особистий сенс [3, 45].

Інтерес психологів до вирішення психоекологічних питань дослідження особи в реальному житті, що виник у 1990-х роках, призвів до плідних методів визначення психолого-педагогічної значущості освітнього середовища. Представники цього напрямку (С. Дерябо, Є. Климов, Г. Ковальов, В. Лебедева, В. Орлов, В. Панов, В. Рубцов, В. Ясвін та ін.) виходили з теоретичних положень. «Екологічний комплекс» О. Дункана і Л. Шноре – одна з найосновніших теорій єдиного функціонування людських спільнот і навколишнього середовища [69]. В «екологічному комплексі» автор виділяє чотири компоненти: населення (П), середовище (Е), загальна культура (Т) та соціальна організація (О). Екологічна психологія як самостійний напрям формується під впливом екологічного методу мислення.

Прихильники методів екологічної психології (Д. Маркович, Н. Мойсеєв, М. Черноушек, П. Белл, П. Гамп, Д. Стоколс) описують шкільне освітнє середовище як сукупність різноманітних навчально-матеріальних засобів і встановлених міжособистісних стосунків у процесі взаємодії між адміністрацією, вчителями, учнями та батьками. У шкільному середовищі кожен учасник освітнього процесу використовує простір і об'єктивні

елементи середовища для здійснення діяльності в контексті існуючих суспільних відносин. Розглядаючи категорію екологічної психології розвитку, представники цього підходу зазвичай визначають освітнє середовище як групу навчальних можливостей студента для реалізації та розвитку його здібностей та особистісного потенціалу [67; 68].

Згідно з точкою зору Д. Гібсона, категорія можливості – це особлива єдність атрибутів освітнього середовища та самого суб'єкта [12]. Це також – атрибут освітнього середовища та поведінки суб'єкта. У цьому методі йдеться про діалог і взаємодію дітей з освітнім середовищем як суб'єктами рівного розвитку. Це – двосторонній розвиток: середовище дає можливості для формування учня як особистості, у свою чергу діяльність і здібності учня залежать від того, як він сприймає можливості середовища і наскільки він може впливати на середовище. Взаємодія передбачає адекватність особистих і навколишніх можливостей. При цьому посередництво вчителя між учнем і середовищем є необхідним для максимального використання можливостей середовища і потенціалу дитини.

В. Панов, який досліджує та розвиває екологічну психологію, вважає, що освітнім середовищем можна вважати [39]:

- можливість надання учням різноманітних можливостей навчання, а також реалізацію та розвиток їх здібностей та особистісного потенціалу;
- як один із засобів навчання та розвитку. Якщо учень обирає або створює для себе освітнє середовище, він стає суб'єктом саморозвитку, а освітнє середовище – об'єктом вибору використаних засобів;
- як єдиний елемент моделювання проектування: спочатку теоретично проектувати освітнє середовище, а потім виконувати моделювання відповідно до мети навчання, особливостей дитячого колективу та умов школи;

- як важливий об'єкт психолого-педагогічної перевірки та моніторингу, його потреби визначаються безперервними змінами освітнього середовища.

Про освітнє середовище можна говорити в широкому і вузькому сенсі. У найбільш детальному вигляді зазвичай говорять про соціальне, культурне та освітнє середовище, яке включає кілька взаємопов'язаних *рівнів* [36]:

- глобально- глобальні тенденції в культурі, економіці, освіті тощо;
- регіонально-освітня політика, система освіти, спосіб життя відповідно до національних і соціальних норм, цінностей, звичаїв і традицій, ЗМІ тощо;
- місцево-освітній заклад (його мікрокультура і мікроклімат), найближче оточення дитини, сім'ї.

Автори, що виділяють *рівні* освітнього середовища [5; 10; 14], використовують різні терміни, але погоджуються, що освітнє середовище можна поділити на:

- *локальне освітнє середовище*, яке є функцією та просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні й різноманітні групові відносини (будь-який навчальний заклад чи специфічне середовище конкретної родини);
- *макросередовище*, «теоретично може представляти весь Всесвіт» [14, с. 156] і включає освітнє середовище на загальнокультурному, національному та регіональному рівнях, а також населення.

Дослідники помітили [5; 9; 14], що реалізацію освітніх проектів місцевого рівня здійснюють конкретні виконавці – вчителі. Вони організують професійно кероване педагогічне середовище з можливостями для саморозвитку. У освітньому середовищі зміст дії (конструкція, обладнання, підтримка) «працює» в «ніші», а спосіб дії (змова, співпраця, змагання) – переважно на «елементах». Іншими словами, розрізняють предметний простір і психологічний компонент.

Аналіз середовища шкільної освіти для організації розвивального навчання (Ш. Амонашвілі, В. Біблер, В. Давидов, Л. Занков, В. Рубцов, Д. Ельконін та ін.) дозволяє виокремити такі структурні компоненти [37] :

- *Суспільство*: мінливість і розвиток освіти. Варіативність передбачає можливість вибору виду і типу навчального закладу з урахуванням інтересів і потреб дітей та їх сімей.
- *Педагогіка*: Навчання має бути індивідуалізованим. Знання, вміння та навички перетворюються з цілей навчання на засоби розвитку.
- *Психологія*: допомагає забезпечити формування здібностей учнів і вчителя і стати основним органом їх розвитку.
- *Спілкування-організація*: суб'єкт-суб'єктний тип взаємодії, в якому кожен учасник є іншою умовою і засобом розвитку.

Г. Ковальов проаналізував дослідження проблем шкільної соціальної екології та дійшов висновку, що існують такі найбільш поширені *складові* в шкільному середовищі [19; 20]:

1. *Фізичне середовище*: конструкція будівлі школи, ступінь відкриття та закриття шкільного дизайну, розміри та просторова структура класних кімнат та інших місць, складність перетворення простору при необхідності, можливість і широта переміщення учня в просторі тощо.
2. *Людські чинники*: ступінь скупченості людей та її вплив на соціальну поведінку, особистісні характеристики та успішність учнів. Зміни в особистому та міжособистому просторі залежать від умов конкретної шкільної організації, розподілу статусу та ролей, статі та етнічної особливості учнів, викладачів тощо.
3. *Навчальна програма*: структура класу, стиль навчання та характер контролю, форма кооперативної чи змагальної освіти, зміст навчальної програми (їх традиційність, консерватизм чи гнучкість) тощо.

С. Тарасов вважає, що загалом освітнє середовище школи може мати такі *структурні компоненти* [60]:

1. Просторові семантичні компоненти, у тому числі:
 - архітектурно-естетична організація житлового простору;
 - символічний простір школи (знак, традиція тощо).
2. Компоненти змісту та методу, у тому числі:
 - зміст (концепція навчання та виховання, план освіти тощо);
 - форми та методи організації навчання (навчальний план, дискусія, структура класу, автономія школи тощо).
3. Комунікаційно-організаційна частина, що включає:
 - характеристику дисципліни освітнього середовища;
 - комунікаційне поле;
 - організаційні умови (характеристика культури управління).

Дещо інакше розглядає структуру освітнього середовища Є. Клімов [17]. Він наголошує на існуванні:

1. Соціально-контактної частини середовища, що включає:
 - особисті приклади інших, їхню культуру, досвід, спосіб життя, діяльність, поведінку, стосунки;
 - установи, організації, їх органи делегування, з якими потрібно взаємодіяти;
 - структура власної команди та інших команд, з якими контактує людина («лідер», «відсталий» тощо), позиція людини в структурі групи та те, що включає особу в інші групи та ті групи, які допоможуть захистити команду від різного роду порушень.
2. Інформаційної частини середовища, яка об'єднує:
 - порядок роботи, статут навчальних закладів;
 - традиція цієї спільноти, яка фактично прийняла норми ставлення та думок людей;
 - правила особистої та громадської безпеки;
 - чіткі, будь-які ідеї, виражені в тій чи іншій формі;
 - прохання, розпорядження, пропозиції, побажання тощо.

3. Фізичної частини середовища, яка пов'язана з психологією людини, – це її власне тіло та його стан.
4. Основної частини середовища, до якої належать:
 - матеріальні умови життя, навчання, праці та побуту;
 - фізохімія, біологія, санітарні умови (мікроклімат тощо).

З погляду еколого-психологічних методів В. Ясвіна проаналізовано взаємодію особи та освітнього середовища та складено *чотирикомпонентну структуру моделі освітнього середовища «проектне поле»* [67]:

1. *Основний орган освітнього процесу*, а саме учні, вчителі, батьки, адміністрація.
2. *Соціальний склад освітнього середовища*, який визначається особливістю, притаманною культурній формі дитячо-дорослого співтовариства.
3. *Основні просторові компоненти освітнього середовища*, включаючи основне архітектурне середовище, середовище вчитель-учень.
4. *Технічні або психоосвітні компоненти освітнього середовища*, включаючи зміст, методи дій, організацію соціального процесу навчання дітей.

Описана В. Рубцовим, А. Марголісом, В. Гуружаповим організаційна практика культурно-історичних шкіл підтверджує адекватність вибору чотирьох компонентів у структурі освітнього середовища. Авторами були запропоновані два рівні концепцій: міфотворчість (5-6 років) і шкільні майстерні (7-9 років). На кожному етапі моделюється конкретне освітнє середовище, що включає такі аспекти:

- теми навчального процесу (від спільних виступів до чітко розмежованих позицій вчителя і учня);
- космічна тематика (перехід від ігрової кімнати до шкільної студії);
- суспільство (зміни в дитячо-дорослому співтоваристві, на думку Л. Виготського, це «безпосередня зона розвитку» для подальшої спільноти [11];

– технологія (зміст розроблено з урахуванням нових умов розвитку попереднього етапу навчання дітей у школі міфотворчості).

Для визначення функції та структури освітнього середовища необхідно проаналізувати, оцінити та порівняти дві суміжні поняття: «соціально-психологічний клімат колективу» та психологічні характеристики освітнього середовища, «вироблюваного» взаємодією учасників. У соціальній психології існує багато групових досліджень психосоціальної атмосфери або психосоціального клімату людей (І. Волков, О. Зотова, Є. Кузьмін, Н. Мансуров, П. Паригін, А. Русалінова, Ю. Шерковін та ін.). Можна виділити також роботи, присвячені психосоціальній атмосфері у середовищі вчителів [30; 40].

Визначення «психічного клімату» має два лінії. Одна лінія пов'язана з визначенням психологічного клімату в широкому сенсі, де він включає всі форми суспільних психічних станів – не лише емоційні, а й вольові та інтелектуальні. У цьому відношенні розглядається «певний загальний стан групової психології» [37, с. 35]. Деякі дослідники (В. Семенов, В. Машеров, Т. Тимофєєв, В. Асєєв) під психосоціальним кліматом розуміють сукупність відносин, що впливають на зміст стосунків і визначають спрямованість психічного стану кожного члена колективу.

Концепція «здорового психічного клімату» К. Ємельянова включає не тільки емоції, а й психологічні чинники, такі як почуття, емоції, командна воля, громадська думка.

Є ще одна лінія, пов'язана з психологічним вибором командою однієї сторони. У більшості випадків саме це і становить психологічну атмосферу, тобто «групові емоції та напруженість» і міжособистісні стосунки в ній – емоції, радість, симпатія, неприязнь, дружба, взаємоповага, довіра або, за А. Утошкіним, «Загальна команда емоційних емоцій» [27, с. 54].

Але потрібно звернути увагу, що хоча автор вказував, що «головним чинником формування психологічної атмосфери є емоційний стан чи настрої

колективу», визначаючи психологічну атмосферу як складову, він також враховував ставлення людей до колективу [27, с. 90].

Н. Анікеєва розглядає психологічний клімат як емоцію, яка емоційно особисті та ділові стосунки членів колективу, і ці відносини визначаються їх цінностями, етикою та інтересами [2].

Основні характеристики психологічного клімату колективу можна поділити на такі *основні показники* [28]:

- задоволеність міжособистісними відносинами, процесом роботи та управлінням;
- загальний настрій;
- взаєморозуміння та авторитет між керівниками та підлеглими;
- ступінь участі членів команди в управлінні командою та самоуправлінні;
- згуртованість (навколо мети діяльності);
- свідомо дисципліна;
- продуктивність.

Дитячий психологічний клімат має свої особливості. Великий внесок у колективну теорію дітей зробив А. Макаренко. Він використовував такі поняття, як «стиль» і «тон». Він вважав, що «головне» – це нормальна висота ансамблю. Як його головну особливість він виокремив наступне [26]:

- впевненість у собі та спокій, готовність до дії, почуття власної гідності;
- єдність колективу, дружня згуртованість його членів;
- безпека членів команди;
- розумна та корисна діяльність;
- уміння бути стриманим.

Багато авторів вважають, що проблеми сучасного освітнього середовища є дуже важливими. В. Степанова та Н. Толстой створили «Інститут розвитку особистості» щодо освітніх технологій, які надають великого значення організації освітнього середовища, розуміючи єдність реальних компонентів культурного та природного походження. Тут

вважається, що «взаємодія та трансформаційна поведінка між культурою та природним середовищем створює можливості для зміни та розвитку здібностей і тенденцій людини. Змінюючи життєве середовище, індивіди набувають нової функціональної структури свідомості, а зміни середовища можуть впливати на процес розвитку людини, виробляти сприятливі чи несприятливі ефекти» [58, с.78].

У розумінні В. Рубцова «освітнє середовище» – це спільнота, що включає такі ознаки [51; 52]:

- відбувається взаємодія дітей з дорослими та дітьми;
- наявне взаєморозуміння, спілкування, рефлексія та інші важливі процеси (ставлення до власного досвіду в громаді);
- важливою особливістю стає історико-культурна композиція, яка визначає, звідки вона походить і як «рухається».

Все зводиться до того, щоб створити спосіб для цієї спільноти, прийняти цю модель як свою власну модель, тим самим створюючи її. Оскільки екологічна психологія найбільш повно засвоїла екологічні методи, вона певною мірою має свої *методологічні особливості*. В основному покладено два з них [23; 39]:

1. Ставитися до людей і довкілля як до єдиної системи.
2. Погляд, що довкілля має найбільш істотний вплив на поведінку людини: його об'єктивні характеристики більш-менш задають загальні «рамки» для розгортання індивідуальної поведінки.

У психології однією з найважливіших галузей, придатних для дослідження екологічної психології, є вивчення становлення дитячої психології в процесі взаємодії з навколишнім середовищем.

Альтернативною є позиція В. Слободчикова, який ввів у смисловий зв'язок людей категорію «наповненість спільноти», створивши умови для розвитку діяльності суб'єкта, розвитку цілого та мотиваційного середовища, а також розвитку суспільно-мотиваційного середовища, особисті здібності.

На думку вчених, середовище розуміється як сукупність умов і середовищ, що оточують людину. «Для освіти... це не зрозуміло і наперед визначено. Навколишнє середовище починається з форми, з якою вона зустрічається, і з чим вона стикається; вони починають щось проектувати та будувати разом – і як тему, і як ресурс для спільної діяльності, Між тим різні заклади, плани, дисципліни, навчальна діяльність почали формувати певні зв'язки та відносини» [56, с. 30].

З одного боку, автор закарбовує освітнє середовище в механізм розвитку дитини для визначення його мети та функціональної значущості, а з іншого – визначає, що воно виникло з основної соціальної культури. «Ці дві крайності – об'єктивність культури, внутрішній світ і сутнісна сила людини – їхня взаємодоповнюваність у процесі освіти якраз і встановлюють межі змісту та складу освітнього середовища» [57, с.174].

Аналіз основних характеристик, рівнів, типів і структури освітнього середовища дає можливість повно описати психолого-виховну реальність і виробити визначення, яке може її описати.

Формулюючи визначення, можна виходити з таких основоположних теорій, як:

1. *Теорія відносин* В. Мясичева [34], в якій категорія «відносини» визначається як вибірковий і свідомий зв'язок людини з важливим об'єктом, як потенціал, процес чи реальність психологічної реакції людини на будь-який об'єктний факт.
2. *Ідеологічна система екологічної психології*, яка розглядає школу як «соціальну екологічну систему» і визначає освітнє середовище як «систему» впливу та умов формування особистості, а також «систему» можливостей розвитку, що містяться в суспільстві та навколишньому середовищі.
3. *Антропологічний принцип* у психології розвитку, який показує, що психологічною природою системи є взаємодія навчальної діяльності, яка

створює базову частину освітнього середовища, що впливає на навчання та виховання.

Отже, *освітнє середовище* – це психолого-освітня реальність, яка включає особливі організаційні умови та можливості розвитку дитини як особистості, що містяться в соціально-просторовому середовищі, а його психологічна природа – це сукупність діяльнісно-комунікаційних форм поведінки. Цю реальність можна визначити через систему відносин між суб'єктами, які в ній беруть участь [23; 53; 56].

У його практико-орієнтованому розкритті це визначення має бути доповнено з'ясуванням сутності умов і можливостей, що забезпечують активний розвиток та формування особистості учасників навчально-виховного процесу. Як яскраво писав А. Маслоу: «Найкраще довкілля є одним із першорядних чинників самореалізації та здоров'я всього організму. Дайте організму можливість самореалізуватися. Це – як хороший наставник. Бажання та вимоги зробити вибір (залишаючи за собою право забезпечити врахування власних бажань і вимог) іншого» [28].

Отже, які основні ознаки хорошого (особистісного розвитку) середовища? Безсумнівно, що такою ознакою може бути психологічна безпека освітнього середовища.

1.2. Основні підходи до розуміння сутності психологічного комфорту та безпеки учнів в середовищі початкової школи

Питання громадської безпеки вже давно є ключовим питанням в Україні. Сьогодні люди взагалі вважають, що безпека є необхідною умовою стабільності та розвитку будь-якої системи. Цей пункт використовується для оцінки функціональних перспектив суспільства, країни, економіки, складних технологічних об'єктів і систем. Використання таких категорій, як

стабільність, живучість, стійкість завжди пов'язане із забезпеченням безпеки технічних або соціальних систем для оцінки їх ефективності та доцільності. Безпека – це стан безпеки (людей і довкілля), а також здатність відображати несприятливі зовнішні і внутрішні впливи. Людина може розвиватися лише в середовищі з певними параметрами, де одним із найважливіших параметрів є безпека.

У глобальному масштабі поняття національної безпеки включає такі складові [40]:

1. *Політична безпека* (особиста політична безпека, глобальна політична безпека, регіональна політична безпека, громадська безпека, дипломатична безпека, інформаційна безпека, поліетнічна безпека);

2. *Військова безпека* (космічна безпека, радіаційна безпека, безпека військової промисловості, безпека кордонів, морська безпека, ядерно-хімічна безпека, бактеріальна безпека);

3. *Економічна безпека* (фінансова безпека, технічна безпека, безпека населення, екологічна безпека, енергетична безпека, безпека руху, безпека людини, зовнішньоекономічна безпека);

4. *Соціальне забезпечення* (медичне забезпечення, генетична безпека, психологічна безпека, безпека споживачів, освіта, старість);

5. *Культурна безпека* (цивілізаційна та спадкова безпека, інтелектуальна безпека, безпека мистецтва та масової культури, безпека новин та засобів масової інформації, безпека покаяння).

Психологічна безпека належить до категорії соціального забезпечення. У теорії катастроф і конфліктних ситуацій глибоко вивчається ідеологічна підгрунття загроз особистої та екологічної безпеки, які визначають характер поведінки людей та міжособистісних стосунків.

Враховуючи людський чинник психологічну безпеку можна розглядати [29]:

- як питання психологічної безпеки для запобігання нещасним випадкам на виробництві;
- як професіоналізм людини, безпека в діловому спілкуванні та врахування психологічної природи загроз;
- як можливість підвищити рівень особистого захисту шляхом формування механізму безпечнішої поведінки організації.

Учасники шкільного освітнього середовища та саме освітнє середовище можуть бути суб'єктом психологічної безпеки (забезпечують її), об'єктом психологічної безпеки (затребують) або засобом забезпечення психологічної безпеки. Як соціальний інститут заклади освіти сформували систему психологічної безпеки.

Поняття психологічної безпеки в освітньому середовищі є перспективною системою, що забезпечує безпечний розвиток і психічне здоров'я учасників процесу навчальної взаємодії [15].

Основними *положеннями концепції психологічної безпеки* в освітньому середовищі є [15]:

1. Освіта – галузь людського виробництва. Це означає, що школа як соціальний інститут, що виробляє «надскладну продукцію» – людину як особистість, що самореалізується, має створити стабільні умови для її формування та використовувати технології, що мінімізують ризик шкоди її становленню та розвитку. У психологічному сенсі можна сказати, що якщо соціальні системи (у тому числі школи) створюються для контролю над людьми в умовах авторитарної системи, то в гуманістичній парадигмі вони забезпечують людям «основне відчуття задоволення» і сприяють їхньому розвитку.
2. Освітнє середовище є основною частиною освітнього простору. Освітній простір має регіональні та якісні характеристики, що може повністю задовольнити потреби розвитку, соціалізації, а також культурної ідентичності дітей та молоді, забезпечуючи при цьому їх

безпеку. Організаційною структурою, що забезпечує вирішення цих проблем, є освітня система, до складу якої входять окремі навчальні заклади, психологією та сутністю навчання яких є створення освітнього середовища. Важливою умовою розвитку освітнього середовища є його психологічна безпека. Створення єдиного освітнього простору відбувається за рахунок освітньої політики, яка спрямована на захист і зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я всіх суб'єктів системи освіти. На шкільному рівні це втілюється в систему заходів, спрямованих на запобігання загрози активному та сталому розвитку особистості. У психологічному сенсі – це створення та впровадження технологій, що підтримують психологічну безпеку освітнього середовища.

3. Існують загрози психологічній безпеці освітнього середовища. Основною загрозою взаємодії учасників є психологічна травма, яка завдає шкоди активному розвитку та психічному здоров'ю через нездатність задовольнити базові потреби, створюючи тим самим бар'єри для самореалізації.

В організаційному плані загроза здоров'ю учасників освітнього середовища спричинена нерозвиненістю системи психологічної допомоги, тому діяльність служб психологічного супроводу в системі освіти є малоефективною.

Усунення цих загроз у освітньому середовищі сприятиме зменшенню психологічної небезпеки в ньому та у більшому масштабі зменшить поширення безпекових відносин серед учасників соціального життя.

Міжособові стосунки можна розглядати як психологічну безпеку, яка викликає у учасників відчуття причетності (референтне значення оточення), переконує людину в тому, що вона поза небезпекою (без вищезгаданих загроз), зміцнює психічне здоров'я. Тому повинна бути забезпечена психологічна безпека освітнього середовища. Це забезпечення, а отже, захист

і підтримка психічного здоров'я учасників має бути пріоритетом освітніх психологічних служб. Тут повинні застосовуватися *стандарти психологічної безпеки освітнього середовища* [3; 4; 7].

Перший критерій – свобода від психологічного насильства у взаємодії всіх учасників освітнього середовища. Загроза психологічній безпеці буде полягати в тому, що учасники не визнають еталонного значення освітнього середовища, реалізуючи тим самим намір залишити його або заперечуючи його цінності та норми.

Другим критерієм психологічної безпеки освітнього середовища є його еталонний зміст, що закріплюється як ставлення до нього. Загрозою психологічній безпеці буде незадоволеність усіх учасників освітнього середовища основними характеристиками інтерактивного процесу, оскільки саме в цей процес включаються можливості та умови забезпечення розвитку особистості. Емпіричними проявами тут є: емоційний комфорт, здатність висловлювати думки; самооцінка; підтримка особистої гідності; можливості звернутися за допомогою для вирішення особистих проблем і труднощів; увага до прохань і пропозицій; допомога у виборі власних рішень.

Третім критерієм психологічної безпеки освітнього середовища є ступінь задоволеності основними ознаками інтерактивного процесу.

Психологічно безпечне освітнє середовище має еталонну цінність, задовольняє базові потреби особистості та довірливе спілкування, забезпечує психологічний захист залучених суб'єктів, створює психологічні та навчальні прийоми, засновані на психологічному насильстві в діалозі, співпраці та відмові від взаємодії. Тут важливо звернути увагу на розвиток і формування психічного здоров'я особистості. Саме тому поняття «психологічний супровід» глибоко укорінене в теорії та практиці психологічної роботи в системі освіти [29]. Товариство – це метод, який створює умови для того, щоб суб'єкт розвитку міг приймати найкраще рішення при різних життєвих виборах.

Під освітнім середовищем зазвичай розуміють систему умов формування особистості та можливостей розвитку, що містяться в соціально-просторовому предметному середовищі. Крім того, з точки зору впливу служб підтримки на освітнє середовище основна увага приділяється його соціальній психології. У психології зв'язок людини з соціальним середовищем пов'язаний з питанням становлення людини як особистості.

Якісні та кількісні характеристики зв'язку особи з соціальним середовищем, динамічні результати її соціалізації досягаються шляхом включення в усі можливі канали спілкування, а саме, до основних форм спілкування: прямого та опосередкованого. Тому комунікаційна функція виступає достатньою підставою для психологічного пояснення взаємодії людини з соціальним середовищем при її здійсненні.

Спілкування в психології розуміється як явище і процес. Однією з основних характеристик спілкування є те, що це соціальна потреба, а в разі незадоволення вона виявляється життєво важливою. Через це його можна розглядати як межу між фізіологічними потребами людини та соціальними потребами. Іншою основною характеристикою спілкування є те, що це діяльність, процес створення вимог до спільної діяльності. Нарешті, основна особливість спілкування полягає в тому, що його можна використовувати як тло для будь-якої іншої діяльності.

Усі ці комунікаційні параметри формують психологічну складову шкільного освітнього середовища, а якість їх реалізації сприятиме позитивному розвитку особистості, або спричинить деформацію, відхилення чи перешкоди для реалізації особистого потенціалу.

Аналізуючи особливості шкільного освітнього середовища, часто згадується категорія «безпека». Однією з важливих психологічних небезпек є незадоволеність важливих базових потреб особистого та довірливого спілкування. Довготривалі обмеження самореалізації учня можуть викликати

специфічні зміни в структурі його особистості, що спонукає його відчувати невпевненість у розриві, заснованому на важливих зв'язках і стосунках [28].

У психологічному розумінні середовищі шкільної безпеки – це інтерактивне середовище без прояву психологічного насильства, має еталонну цінність для суб'єктів, які займаються (з точки зору позитивного ставлення), і його характеристикою є перевага гуманітарних дисциплін як центру. Воно відбивається на емоційних, особистісних та комунікативних характеристиках суб'єктів [3]. У цьому середовищі зростає здорова людина, яка не прийматиме рішень, які завдають шкоди собі та іншим, тому це фактично безпечне середовище, тобто середовище, яке підтримує та розвиває її психічне та психологічне здоров'я. Тому можна говорити про більше показників для визначення діяльності та конкретних прийомів, які супроводжують учнів для встановлення безпечного психологічного середовища – психічного здоров'я та психологічного благополуччя.

Відповідно до рівня психологічної безпеки освітнього середовища змінюватиметься і якість психологічного самопочуття учнів. У освітньому середовищі з високим рівнем психологічної безпеки емоційний стан учнів є відносно стабільним, опорою якого є позитивні емоції та почуття, виражений інтерес до соціального середовища, впевненість у собі та здатність змінити ситуацію. Також у такому навчальному середовищі більш очевидна пізнавальна діяльність учнів, а також їхня наполегливість у вирішенні різноманітних завдань.

Що стосується власне *психологічного комфорту дитини*, то тут варто зазначити, що для нього властиве позитивне ставлення її до себе, впевненість у собі, у власних силах та доброзичливе ставлення до людей, які її оточують. Саме така атмосфера сприяє належному засвоєнню знань, високим навчальним досягненням та розвитку комунікативних якостей і здібностей учнів. Усе це забезпечується станом рівноваги, спокою, відчуттям захищеності, оптимістичною налаштованістю. Саме у стані емоційного і

психологічного комфорту дитина відкрита для різного роду контактів у шкільному середовищі. Такі умови підвищують працездатність учня на уроці, посилюють його активність, упевненість у своїх можливостях, силі. Про наявність чи відсутність психологічного комфорту у шкільному середовищі сигналізує наявність задоволення від успіху, відчуття безпеки, усвідомлення своєї значущості для інших та власної унікальності [Борисенко О. О. Методи створення позитивного психологічного мікроклімату на уроках англійської мови. *Учительський журнал онлайн*. Е Р : ВГ «Основа», 30 жовтня 2013. Режим доступу : <http://teacherjournal.com.ua/shkola/angljiska-mova-ta-literatura/17146-stattya-qmetodi-stvorennya-pozitivnogo-psixologchnogo-mkroklmatu-na-urokax-angljisko-moviq.html>]. Саме психологічний комфорт є основою сприятливого мікроклімату на уроці. Він також є фундаментом для позитивного особистісного зростання, саморозвитку, формування адекватної самооцінки учнів.

1.3. Умови забезпечення психологічного комфорту учнів в середовищі початкової школи

Деякі діти можуть навчатися практично в будь-якому шкільному середовищі. Інші потребують підтримки в оволодінні навчанням і набуттям навичок вирішення конфліктів, академічних та соціальних навичок.

Досвід показав, що школи з ефективною системою профілактики, яка наголошує на навчанні та поведінці, можуть контролювати щонайменше 80 % проблемної поведінки учнів і надавати дітям відчуття безпеки та відповідальності. Ключовою складовою шкільної системи є створення дружнього колективу, де усі учасники відчуватимуть підтримку один одного у спілкуванні, тренуванні поведінкових навичок у складних і проблемних

ситуаціях, налагодженні системи поведінкової підтримки. Акцент робиться на позитивному досвіді, який учні можуть отримати під час міжособової та учбової взаємодій у школі. Похвала і повага, стосунки та успіхи в навчанні забезпечують позитивне ставлення до школи та себе.

Алгоритм психологічної підтримки учнів для уникнення негативних наслідків такий [36]:

1. Отримати інформацію. Важливо розуміти існування деструктивних наслідків та їх негативних впливів, розуміти можливості піддатися їм і розуміти їх слабкі сторони. Розуміння факту руйнівного впливу може знизити ймовірність піддатися йому. Більшість деструктивних ефектів розраховані на несподіваність та автоматичні реакції, але якщо реципієнт усвідомлює їх, контролювати їх набагато складніше.

2. Уникати потенційних джерел загроз. Деструктивні наслідки легше запобігти, ніж попередити. Як правило, найбільш відповідний спосіб забезпечити психологічну безпеку – це уникати ситуацій, які можуть мати негативний вплив. Варто зауважити, що люди схильні до використання деструктивних технологій. З точки зору можливості потрапити в «пастку», до найбільш небезпечних можна віднести участь у різноманітних масових заходах. Актуальним для учнів (особливо підлітків) є їх інтеграція в неформальні групи, вразливих (у тому числі деструктивних) лідерів або використання методів групового тиску (у тому числі деструктивних).

3. Виявлення руйнівного впливу. Існує кілька способів виявлення спроб руйнівного впливу. Вони можуть спиратися на власний організм [36] або емоції [1; 48; 61], порівнювати вербальні сигнали співрозмовника з невербальними [33], виділяти типові фрази та дії [15; 38], аналізувати логіку ситуації [40] тощо. Проаналізувавши методи виявлення спроб деструктивного впливу, з'ясовується, що при спробі використання будь-якого з них об'єкт, що охороняється (особливо якщо це дитина) неминуче

зіткнеться з деякими труднощами: не зможе використовувати їх в емоційному стані.

Спроби впливати можна виявити за багатим життєвим досвідом (це не характерна характеристика школярів) або за результатами спеціального навчання. Учням важливо не розуміти всі існуючі методи ідентифікації впливу, а використовувати деякі з найбільш зрозумілих і простих у використанні навичок.

4. *Гнучка поведінка.* Під гнучкістю в ситуаціях з деструктивними наслідками мається на увазі позбавлення від стереотипів. Гнучкість поведінки включає вміння творчо мислити, високе почуття відповідальності (інтринсизм) і впевненість у власній поведінці.

Термін «*творчість*» означає здатність генерувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних рішень у мисленні та швидко вирішувати проблемні ситуації. Із двох видів творчості – тематики та суспільства – цікавим є переважно останній. Творча людина зазвичай не підходить на роль слухняного виконавця. У разі деструктивного впливу творчі методи дозволяють уникнути автоматичного впливу поведінки. У більшості випадків важливий ініціатор впливу.

Внутрішній контроль, коли людина схильна нести відповідальність за свій успіх чи невдачу, а не за інших чи оточення, називається *інтерналізмом*. Людина, яка вважає себе відповідальною за своє щастя, докладе всіх зусиль, щоб забезпечити свій психологічний комфорт в умовах руйнівного впливу. Крім того, якщо суб'єкт все-таки стає його жертвою, ця особливість допомагає правильно оцінити наслідки руйнівного впливу і тим самим ефективніше протистояти в майбутньому.

Впевненість – це здатність відстоювати власні інтереси, захищати себе, а не обмежувати інтереси інших. Впевненість у собі у разі деструктивних впливів виявляється у тому, що об'єкт, що охороняється, має здатність запобігати непотрібним впливам, має високу мотивацію уникати його, але

водночас має високий рівень психологічної культури, а також може не дозволити йому впасти у руйнівну дію [22].

Багато дослідників помічали [15; 16], що ці якості розвиваються протягом усього життя людини. Тому поведінка дітей (у тому числі школярів) відрізняється від поведінки дорослих з меншою гнучкістю.

5. *Запобігання деструктивним впливам.* Існує багато методів психологічного захисту від руйнівного впливу. Слід зазначити, що лише знання цих технологій не дає відчуття психологічної безпеки. Важливе вміння застосовувати їх до конкретних життєвих ситуацій. Ці навички можна набути, аналізуючи ситуації, які передбачають руйнівну поведінку в реальному житті або під час навчання.

6. *Здобуття та оновлення життєвого досвіду.* На цьому етапі формується досвід, отриманий від спілкування з агресором, що може підвищити стійкість до руйнівного впливу. Почуття безпеки є результатом психологічного захисту. При успішному застосуванні технологій, які виявляють та усувають психологічні загрози та небезпеки, можна досягти високого рівня захисту.

Використання неефективних або неадекватних методів психологічного захисту призведе лише до низького рівня захисту (мається на увазі високий ступінь вразливості), що не гарантує збереження та нормального функціонування індивідів у деструктивних умовах. Завдяки широкому спектру методів психологічного захисту людина може забезпечити власну безпеку в більшості ситуацій з руйнівним впливом [20].

Для створення доброзичливої атмосфери в школі в плані рекомендується включати навчання творчим методам вирішення конфліктів. Так само, як діти вчать читати і писати, вони також повинні навчитися спілкуватися зі своїми однолітками та дорослими та мирним шляхом вирішувати міжособистісні конфлікти. Це може бути організовано на спеціальних курсах, спрямованих на розвиток соціальних навичок, або може

бути організовано з багатьох тем, пов'язаних із вирішенням конфліктів, прийняттям рішень, повагою та прийняттям інших, підвищенням статусу активних учасників та створенням мирного середовища. Спеціально підготовлені курси включають ефективне спілкування, емоційне вираження, здатність справлятися з негативними емоціями, навички самоконтролю та саморегуляції, управління поведінкою, вирішення конфліктів, взаємодію, розуміння та прийняття індивідуальних та культурних відмінностей. Варто використовувати різні інтерактивні форми навчання: групові дискусії, рольові ігри, розповіді, навчальні ігри, тренінги тощо [17].

Дружня атмосфера школи формується на двох рівнях соціального та фізичного середовища. *Соціальне середовище* включає загальноприйняті норми і правила, встановлені серед учнів, батьків і учителів. *Фізичне середовище* передбачає організацію та встановлений режим роботи фізико-технологічних просторів. Ефективна дисциплінарна система має бути простою, позитивною, загальноправильною та зрозумілою, яка допомагає зрозуміти, як поводитися в конкретній ситуації, і просто налаштувати її (йти, не бігти). Їх має бути небагато, вони повинні запам'ятовуватися та відповідати соціальним навичкам. Від її підтримки значною мірою залежить успіх програми створення дружньої атмосфери в школі. Хтось у школі повинен мати відповідні навички, час і повноваження, щоб допомогти вчителям і психологам організувати навчальні простори та процеси, а також допомогти учням створити умови для застосування та закріплення набутих навичок. Крім дітей, ефективним є залучення до навчання працівників школи, вчителів та працівників охорони. Також добре запросити батьків взяти участь у заходах та провести кілька групових зборів. Зазвичай вчителям необхідна додаткова психологічна підготовка, щоб зрозуміти, як найефективніше спілкуватися з учнями та як навчити їх конструктивному вирішенню конфліктів [16; 33; 48].

Перед організацією тренінгів та командування слід вивчити психологічну атмосферу школи. Існуюча технологія дозволяє визначити емоційний стан групи (психологічну атмосферу), що відображає відносини, що складаються в колективі, характер ділової співпраці, ставлення до основних життєвих подій [3; 4; 9; 11].

Незадовільна атмосфера в команді характеризується незадоволенням собою, почуттям тривоги та розчарування, відкиданням іншими членами команди, поганою роботою, відсутністю емоційного контакту та взаєморозуміння. Це наочно свідчить про те, що необхідно вживати будь-яких заходів для покращення емоційного зв'язку та піднесення командного духу освітньої організації, а також проведення ряду тренінгів, спрямованих на підтримку та розвиток дружньої атмосфери в школі.

Шкільна команда діє за принципом «точка-точка» і може відігравати важливу роль у створенні безпечного освітнього середовища, створенні доброї психологічної атмосфери, запобігання та зниження рівня насильства. Ці команди беруть активну участь у створенні шкільних посередницьких служб. Учителі та працівники школи мають створити умови для формування та навчання «груп однолітків», процедур медіації та методів медіації, щоб надалі застосовувати ці знання та вміння для вирішення суперечок та запобігання конфліктам між однолітками. Служби шкільного примирення не лише допомагають подолати та запобігти впровадженню шкільною громадою системи різних форм поганих стосунків у шкільному середовищі, а й сприяють поширенню моделі конструктивної взаємодії як необхідної умови психологічної безпеки всіх учасників. Навчальний процес [23].

Розділ II.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УМОВ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОМФОРТУ В СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. Організаційне та методичне забезпечення дослідження

У роботі *метою дослідження* стало наступне:

- вивчити особливості стану соціально-психологічних умов забезпечення психологічного комфорту учнів у освітньому середовищі;
- оцінити особливості виховного впливу на учнів;
- дослідити упевненості школярів у собі;
- оцінити психічний стан учнів;
- здійснити диференціальну діагностику депресивного стану та станів, близьких до депресії.

Для проведення емпіричного дослідження було сформовано вибірку з 40 учнів, які навчаються у третьому класі (19 дівчат і 21 хлопець) Чернівецька спеціалізована школа I-III ступенів фізико-математичного профілю №6 Чернівецької міської ради (по 20 учнів з двох паралельних класів для подальшого співставлення результатів). Ця вибірка є доцільною, оскільки відповідає меті та основним критеріям дослідження (безпосередньо пов'язана з освітнім середовищем; відповідає певній віковій категорії), а також достатньою для того, щоб зробити відповідні висновки. Усі дослідження проводились за умови конфіденційності, анонімності та добровільної згоди учасників.

Для дослідження застосовано такі *методики*:

- 1) Методика «Стиль виховання» (у модифікації Р. Овчарової) [31].

- 2) Методика «Впевненість у собі» (С. Райдаса) [22].
- 3) Методика «Оцінка психічних станів» (Г. Айзенка) [42].
- 4) Шкала депресії (В. Цунга) [44].
- 5) Авторська анкета «Психологічний комфорт учнів у шкільному середовищі».
- 6) Проективна методика «Чоловічки на дереві».

Мета модифікації Р. Овчарової в методиці «**Стиль виховання**» – дослідити стиль виховання, якого дотримуються класні керівники досліджуваних дітей. Для виконання вказівок методики класним керівникам було запропоновано вибрати один із трьох варіантів відповіді на 10 запитань. Відповіді порівнювались з ключем, розраховувались бали та були зроблені висновки на основі цього.

Таблиця 2.1.

Тестові норми методики «Стиль виховання»

№ запитання	Бали за відповідь «А»	Бали за відповідь «Б»	Бали за відповідь «В»
1.	2	3	1
2.	3	1	2
3.	2	3	1
4.	2	1	3
5.	3	2	1
6.	1	2	3
7.	2	3	1
8.	3	1	2
9.	1	2	3
10.	2	1	3

Для оцінки рівня впевненості в собі дітей молодшого шкільного віку використовується метод дослідження впевненості в собі (С. Райдаса). За

допомогою закритих запитань виявляли рівень впевненості випробовуваних у собі.

Дітям було надано 30 тверджень з описом різних типів поведінки та п'ять можливих відповідей. На кожне твердження діти вказували ступінь згоди або незгоди.

Опрацювання результатів здійснене за таким ключем:

5 балів – для мене це дуже характерно, опис дуже вірний;

4 бали – для мене це досить характерно, скоріше так, ніж ні;

3 бали – для мене це частково характерно, частково – ні.

2 бали – для мене це не характерно, скоріше ні, ніж так.

1 бал – – для мене це зовсім не характерно, опис не правильний».

Відповіді учнів порівнювалися із ключем, кожній відповіді ставився відповідний бал і на підставі цього робилися висновки.

Методика «*Оцінка психічних станів*» (Г. Айзенка) дозволила виміряти показники наступних емоційних станів: тривожність, фрустрація, агресивність та ригідність. В процесі виконання методики пропонувалися описи різних психічних станів, які необхідно було уважно прочитати.

Даний тест містить 40 тверджень та три можливі відповіді. Якщо цей стан часто фіксується у досліджуваного, то це оцінюється в 2 бали, якщо спостерігається зрідка, оцінюється в 1 бал, якщо взагалі не підходить – 0 балів.

Таблиця 2.2

Можливі відповіді до методики «Оцінка психічних станів»

Не згоден	Швидше згоден, ніж незгоден	Згоден
0	1	2

Тест «*Шкала депресії*» (В. Цунга). Зазначений тест розроблений в Університеті Дюка психіатром В. Цунгом. Він адаптований у відділенні наркології НДІ ім. Бехтерева автором Р. Балашовою. Опитувальник

розроблений з метою застосування для диференційної діагностики депресивних станів і станів, які є близькими до депресії тощо.

В тестуванні наявні 20 чинників, за якими можна визначити відповідно 4 рівні депресії. В тесті присутні 10 позитивних питань та 10 – негативних. Кожне окреме питання оцінюється від 1 до 4 балів.

A (1) – ніколи, або рідко

B (2) – інколи

C (3) – часто

D (4) – майже завжди або постійно

Авторська анкета «Психологічний комфорт учнів у шкільному середовищі» (додаток E). Анкета складається з 20 запитань, спрямованих на виявлення ступення благополучного перебування учнів в освітньому просторі та з'ясування причин наявного психологічного дискомфорту.

Проективна методика «Чоловічки на дереві» [32] спрямована на дослідження шкільної мотивації та адаптації. Застосовується для школярів, з метою перевірки, як вони освоїлися в школі.

2.2. Результати діагностики особливостей забезпечення психологічного комфорту учнів

2.2.1. Аналіз результатів дослідження стилів виховного впливу. У цьому дослідженні була застосована методика «Стиль виховання» модифікація Р. Овчарової, запропонована респондентам у вигляді спеціальних бланків (додаток A). Результати цього дослідження наведені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Узагальнені результати дослідження наявних виховних впливів у класних керівників, за кількістю учнів

Бали	Стиль виховання	Клас А (бали)	Клас Б (бали)
25-30	демократичний	20	-
20-24	авторитарний	-	20

Отже, з таблиці 2.3 видно, що у класі А переважаючим є демократичний стиль виховання, а паралельному класі – авторитарний. Це означає, що вчитель класу А застосовує сприятливіший виховний вплив, він завжди охоче спілкується з учнями і завжди готовий вислухати думку кожної дитини. Учні відчувають любов і турботу вчителя і готові прийняти допомогу. Діти зазвичай почувуються комфортно в такому середовищі. Учитель надає допомогу лише тоді, коли це дійсно необхідно, і заохочує дітей робити те, що вони можуть зробити в різних ситуаціях.

У класі Б учитель зазвичай вважає, що не потрібно враховувати думку учнів. Такі учителі з домінуванням авторитарного стилю спілкуються з учнями через погрози чи встановлення умов, тобто піклуються переважно про себе, а не про дітей, чії потреби відкидають. Дитина живе цим почуттям, вважає його безглуздом, не враховує свої потреби та почуття. Такі вчителі вважають, що можна застосовувати всі види покарань, кричати на дітей тощо.

2.2.2. Опис результатів дослідження впевненості учнів в собі. Це дослідження було здійснене шляхом застосування методики «впевненості у собі». Бланк відповідей, наданий респондентам для цього дослідження, наведений в додатку Б. Результати наведені в таблиці 2.4. і графічно показані на рисунку 2.1.

Таблиця 2.4.

Результати дослідження впевненості учнів різних класів, %

<i>Рівень упевненості у собі</i>	<i>Кількість учнів</i>	<i>%</i>	<i>Кількість учнів</i>	<i>%</i>
	Група класу А		Група класу Б	
дуже невпевнений у собі	1	5	2	10
скоріше не впевнений, аніж впевнений	3	15	4	20
середнє значення впевненості	7	35	10	20
впевнений у собі	7	35	3	15
занадто впевнений	2	10	1	5
<i>Загалом</i>	<i>20</i>	<i>100</i>	<i>20</i>	<i>100</i>

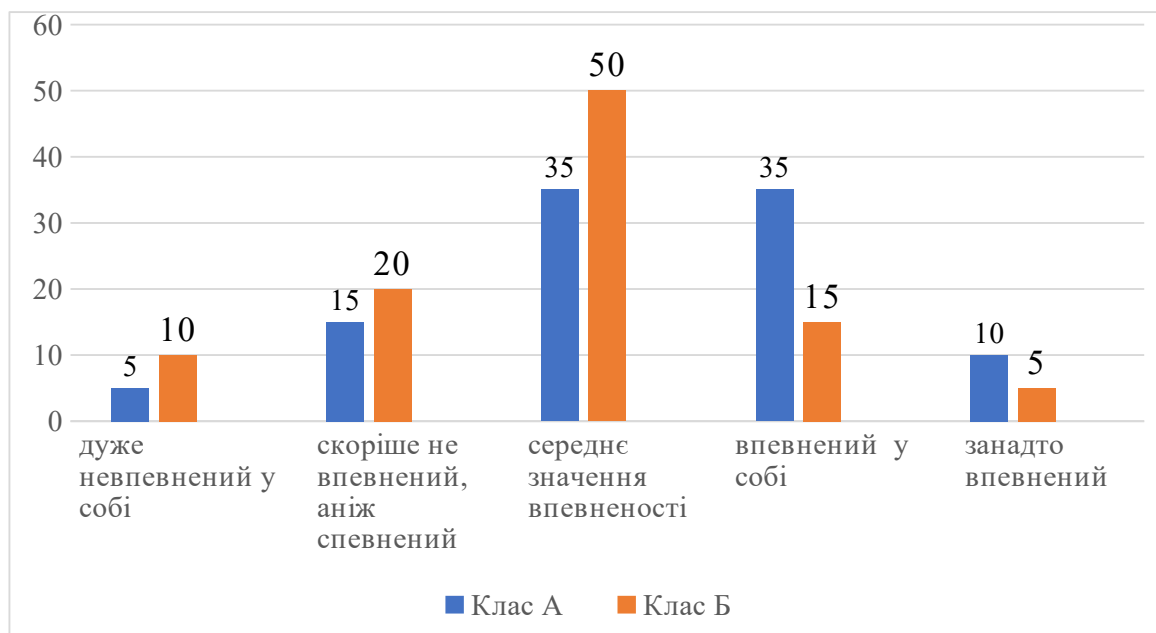


Рис. 2.1. Співставлення результатів дослідження упевненості у собі учнів різних класів, %

Як показано на рисунку 2.1, в класі А одна учениця дуже невпевнена в собі, в той час як в класі Б таких учнів двоє. На 5 % учнів в класі А менше,

які скоріше не впевнені в собі, аніж впевнені. На 15 % учнів в класі Б більше дітей, які мають середнє значення впевненості в собі. На 20 % учнів в класі Б менше впевнених у собі дітей, ніж в класі А. Занадто впевнених дітей в класі А двоє дітей в класі Б одна дитина. Таким чином маємо, що в класі Б більше невпевнених в собі дітей, ніж в класі А.

Результати дослідження стану впевненості у собі відповідно до статевої належності продемонстровано в таблиці 2.5. та на діаграмі (рис. 2.2).

Таблиця 2.5.

**Результати дослідження стану впевненості у собі дівчат та хлопців,
%**

<i>Рівень</i>	<i>Кількість учнів</i>	<i>%</i>	<i>Кількість учнів</i>	<i>%</i>
	дівчата		хлопці	
дуже невпевнений у собі	1	5,2	2	9,5
скоріше не впевнений, аніж впевнений	2	10,5	5	23,9
середнє значення впевненості	8	42,2	9	42,9
впевнений у собі	6	31,6	4	19,0
занадто впевнений	2	10,5	1	4,7
<i>Загалом</i>	<i>19</i>	<i>100</i>	<i>21</i>	<i>100</i>

Як показує діаграма 2.2, одна дівчинка дуже невпевнена в собі одна дівчина, серед хлопців 2 учнів (9.5 %), дуже невпевнені у собі. Скоріше невпевнені в собі, аніж впевнені двоє дівчат (10.5%), та п'ятеро хлопців (23.8%). Середнє значення впевненості мають восьмеро дівчат (42.1%), та дев'ятеро хлопців (42.8%). На 2 учениць серед дівчат більше впевнених у собі ніж серед хлопців. Занадто впевнених у собі двоє дівчат (10,5 %), та один хлопець(4,7 %).

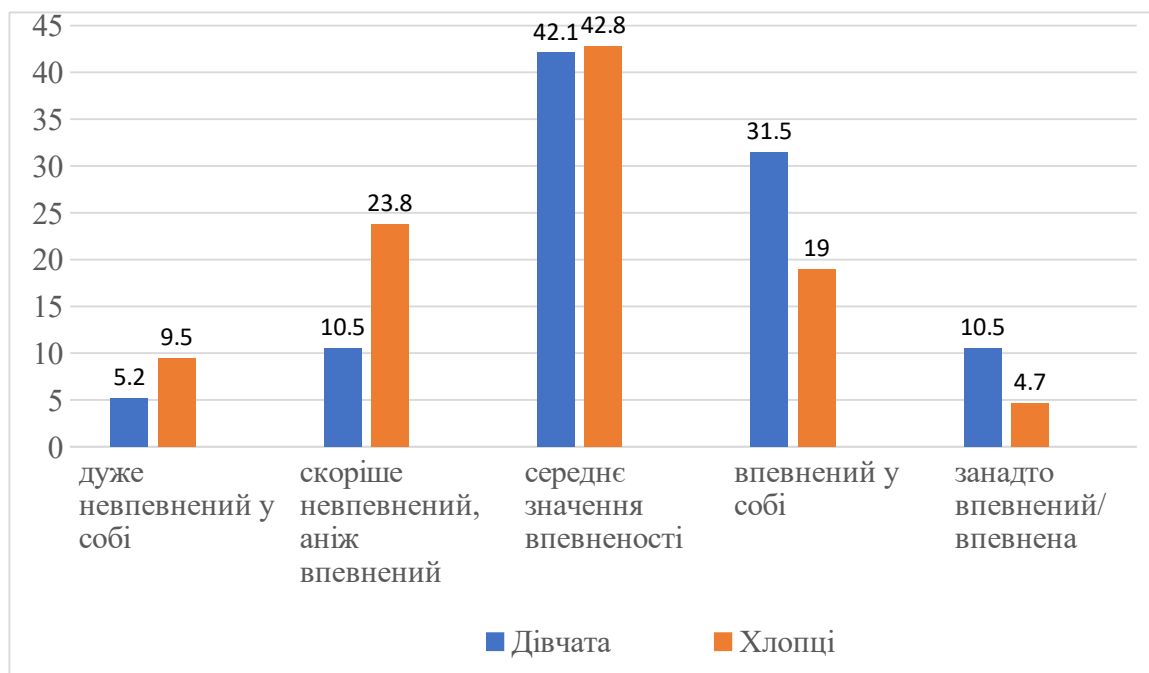


Рис. 2.2. Співставлення результатів дослідження впевненості в собі дівчат і хлопців, %

Отже, виявляється, що серед дівчат більше впевнених в собі дітей, ніж серед хлопців.

2.2.3. Показники оцінювання психічних станів в учнів. У цьому дослідженні використано методику «оцінки психічного стану» (Г. Айзенка), а бланк відповідей наведено у додатку Б. Зведені результати різних класів наведено в таблиці 2.6 і графічно показано на рисунку 2.3.

Таблиця 2.6.

Співставлення результатів дослідження психічних станів в учнів, у балах

Показники психічних станів	середній бал	
	Учні класу А	Учні класу Б
тривожність	10,2	10,8
фрустрація	9,8	10,5
агресивність	10,2	10,4
ригідність	9,8	10,2

Оцінка психічного стану показала, що рівень тривожності, депресії, агресивності та ригідності учнів класу Б був вищим, ніж у учнів класу А. Так тривожність у досліджуваних учнів з класу Б на 0,6 бала вище, фрустрація – на 0,7 бали, агресивність на 0,2 бали, ригідність на 0,4 бали. На перший погляд здається, що особливої різниці немає, але слід зазначити, що аналізується середній бал вибірки.

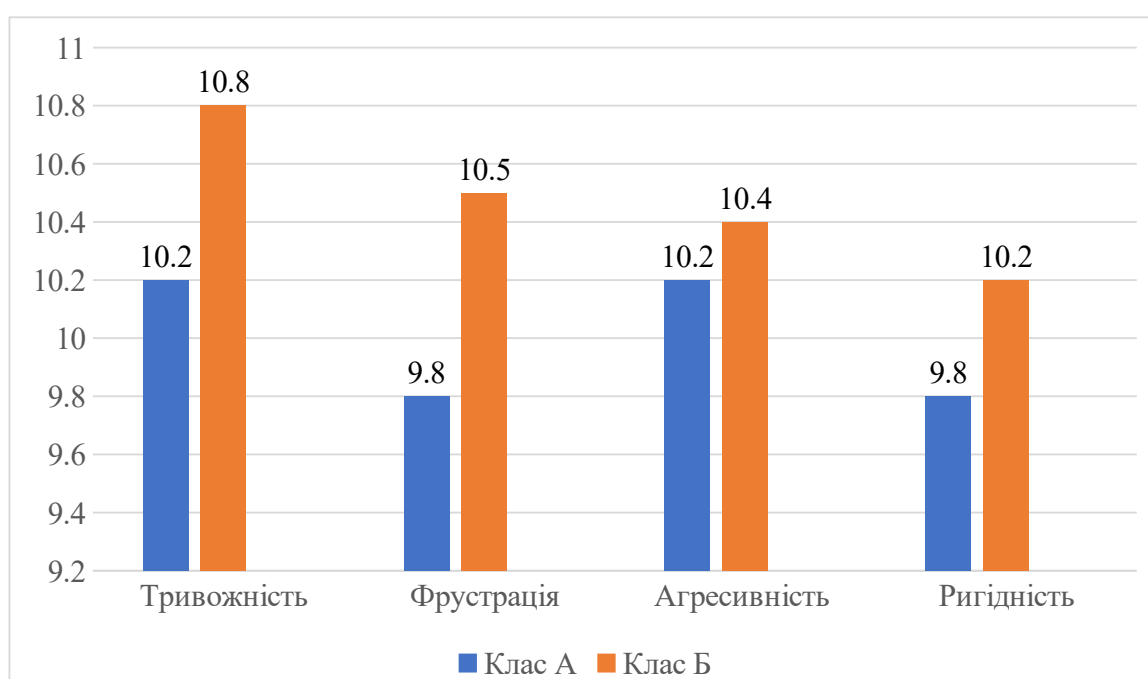


Рис. 2.3. Співставлення показників психічного стану учнів досліджуваних класів.

Наявні також показники оцінки психічного стану дівчат та хлопців. Зведені результати наведені у таблиці 2.7. а також на рисунку 2.4.

Таблиця 2.7.

Співставлення результатів дослідження психічного стану дівчат і хлопців, у балах

Назви станів	середній бал	
	дівчата	хлопці
тривожність	10,4	10,6
фрустрація	10,1	10,2
агресивність	9,9	10,7
ригідність	9,8	10,2

Оцінка психічного стану показала, що у дівчат показники тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності нижчі, ніж у хлопців. Так тривожність у хлопців на 0,2 бала вище, фрустрація – на 0,1 бала, агресивність на 0,8 бали, ригідність на 0,4 бала. На перший погляд здається, що особливої різниці немає, але слід зазначити, що аналізується середній бал вибірки.

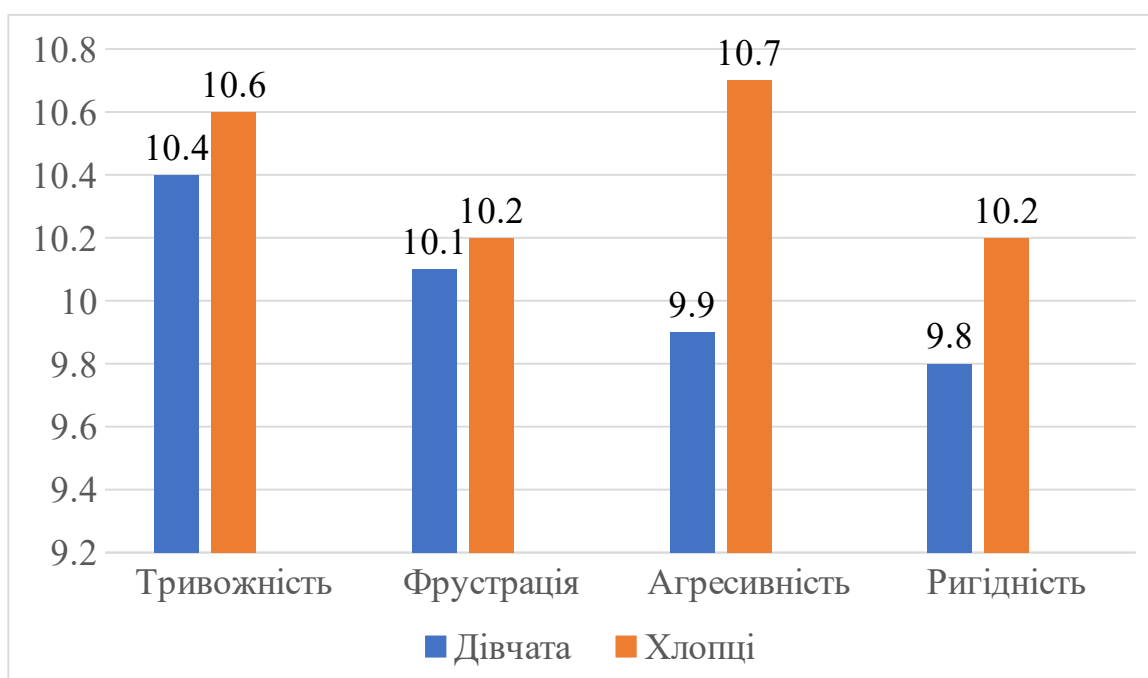


Рис. 2.4. Порівняння результатів дослідження психічного стану дівчат і хлопців, у балах.

2.2.4. Опис результатів дослідження про ступінь депресії в учнів початкової школи. Тут використовується тест «Шкала депресії» (В. Цунга). Бланк відповідей до даної методики представлено у додатку Г. Зведені результати наведені у таблиці 2.8. і на рисунку 2.5

Таблиця 2.8.

Порівняння показників щодо прояву депресії у учнів різних класів

Рівень прояву депресії	Учні класу А		Учні класу Б	
	кількість осіб	%	кількість осіб	%
Депресія відсутня	15	75	11	55
Легка депресія	4	20	8	40
Маскована депресія	1	5	1	5
Депресивний стан	0	0	0	0

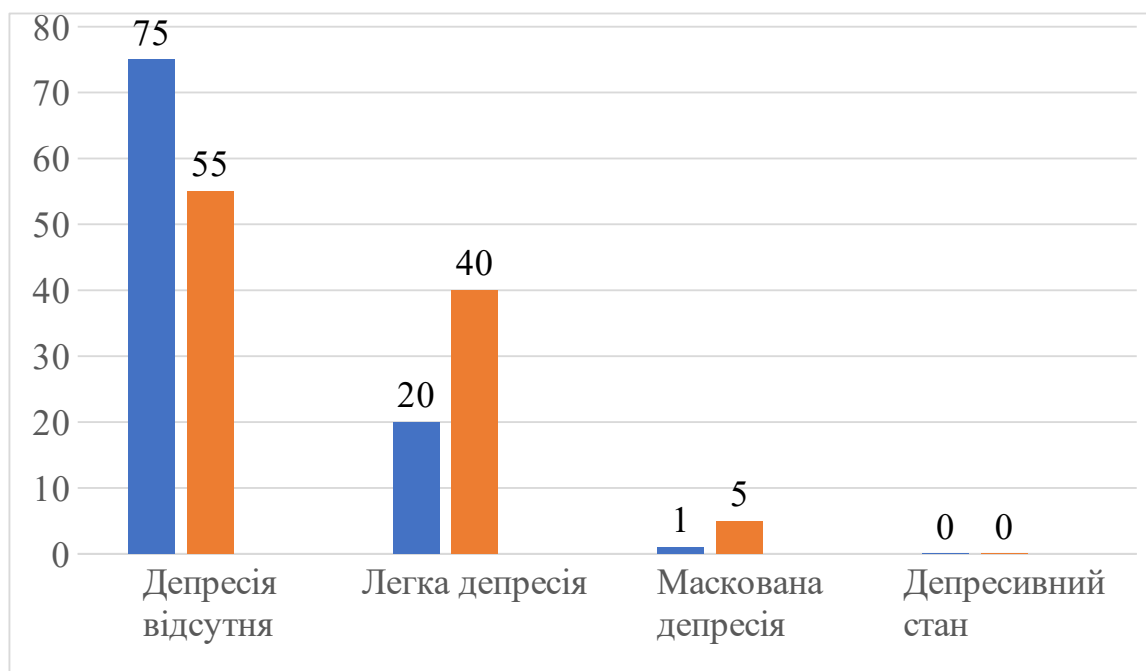


Рис. 2.5. Порівняння показників різних рівнів прояву депресії в учнів, %

Отримані дані свідчать, що депресивний стан відсутній в жодній з груп вибірки. Маскована депресія присутня у 5 % учнів класу А та у 5 % учнів класу Б. Легка депресія у учнів класу Б у 40 % випадків, в той час у учнів класу А вона на 20 % менше. За результатами опитувальника була

діагностована відсутність депресії у 75 % учнів класу А, в той час як у учнів класу Б даний показник склав 55 %, тобто на 20 % менше.

Зведені результати дослідження різних рівнів депресії у дівчат та хлопців наведені у таблиці 2.9 і на рисунку 2.6.

Таблиця 2.9.

Порівняння показників депресії у дівчат і хлопчиків

Рівень прояву депресії	Дівчата		Хлопці	
	кількість осіб	%	кількість осіб	%
Депресія відсутня	14	70	12	60
Легка депресія	5	25	7	35
Маскована депресія	1	5	1	5
Депресивний стан	0	0	0	0

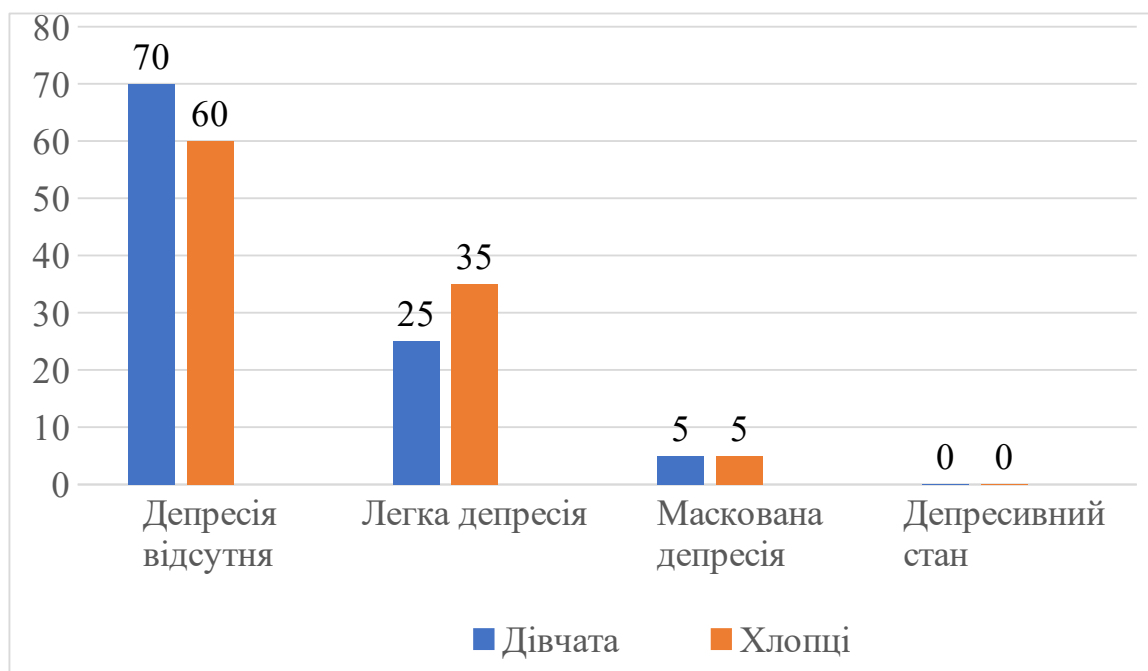


Рис. 2.6. Порівняння показників різних рівнів прояву депресії у дівчат та хлопців, %

Отримані дані показали, що депресивний стан не спостерігається в жодній з груп вибірки. Маскована депресія присутня у 5 % дівчат та у 5 % хлопців. Легка депресія у 35 % хлопців, в той час як у дівчат вона становила

25%, тобто на 10 % менше. За результатами опитувальника була діагностована відсутність депресії у 60 % хлопців, в той час як у дівчат даний показник склав 70 %, тобто на 10 % більше.

2.2.5. Результати анкетного дослідження. Проведене анкетне опитування у класі А демонструє, що 95 % учнів класу вважають атмосферу у класі позитивною, 5 % – не надто позитивною. Ті самі 95 % дітей вважають, що вчитель не ділить дітей на хороших та поганих. І лише одна дитина з класу вважає, що поділ існує. Абсолютно всі діти почуваються у класі на рівні з іншими. На уроках 90 % учнів почуваються комфортно і тільки у 10 % це відбувається не завжди. На уроках спокійно почуваються 40 % респондентів класу А, захищено – 55 %, схвильовано 5 %. 85 % опитаних учнів класу А вважають всі свої потреби у школі задоволеними, 10 % – не завжди задоволеними, 5 % – не задоволеними. Вчителя як порадника сприймають 100 % учнів. Другом вчителя вважають 95 % учнів та можуть до нього звернутися за допомогою при потребі. І лише один учень вчителя другом не вважає. Завжди почуті вчителем 95 % учнів і не почуті – 5 %. Цікаво відвідувати уроки 90 % учнів, не завжди буває цікаво 10 %. 85 % учнів вважають, що вчитель вміє заохотити до навчання, 10 % вважають, що не завжди і 5 %, що він не вміє це робити. Забезпечені всім необхідним на уроках 100 % учнів класу А. 80 % учнів мають багато друзів та люблять спілкуватись з однокласниками. 10 %, не мають багато друзів, 10 % не люблять спілкуватись з однокласниками. 90 % вважають свій клас дружнім, 10 % – не надто дружнім. 85% опитаних дітей легко засвоюють матеріал на уроці. 15 % учнів не завжди легко можуть засвоїти програмовий матеріал. Щодо улюблених предметів, ситуація така: математика – 30 %, українська мова – 25 %, англійська мова – 35 %, музичне мистецтво – 5 %, природознавство – 5 %. Предмет, який не подобається: математика –15 %, англійська – 10 % учнів. Найбільше учні люблять, коли вчитель пояснює,

заохочує до навчання. Найбільше не люблять контрольні та домашні завдання. Їм цікаво, коли на уроці ілюстраційно викладається матеріал, їх залучають до обговорення.

Отже, в загальному по класу А можна говорити про те, що більшість учнів (близько 90 %) в цілому почуваються комфортно і безпечно в шкільному середовищі. Тут наявні незначні проблеми, які за належного корекційного впливу можна подолати.

За результатами опитування респондентів, які навчаються в класі Б з'ясовано, що атмосферу на уроці позитивно вважають 80 % учнів, а 20 % – не надто позитивною. 75 % учнів зазначають, що вчитель ніяким чином не ділить учнів, 25 % вважають, що поділ існує. 90 % учнів класу почуваються на рівні з іншими, 10 % вважають себе гіршими за інших (враховуючи результати навчання). Комфортно на уроках почуваються 75 % учнів, не завжди комфортно – 5 %, не почуваються комфортно 20 % учнів (через ставлення вчителя). У школі спокійно почуваються 25 % учнів, схвильованими є 30 %, захищеними себе вважають 30 % і нудьгують 15 %. 80 % опитаних дітей класу Б зауважують, що їхні потреби у школі задоволені, 15 % вказують на те, що це відбувається не завжди і 5 % вважають свої потреби у школі не задоволеними. Вчителя як порадирика сприймають 75% учнів, 25 % незручно звертатись за порадою до нього. 75 % респондентів класу Б вважають вчителя другом, а 25 % не готові при потребі звернутися до вчителя. Завжди почуті вчителем 75 % учнів і 25 % – не почуті. Цікаво відвідувати уроки 70 % учням, у той час, як 30 % не цікаво це робити, тому що вчитель не завжди цікаво пояснює. 70 % опитаних дітей класу Б вважають, що вчитель вміє заохотити до навчання, а 20 % так не вважають. 10 % учнів зауважують, що вчитель не вміє заохотити до навчання через невдалий стиль викладання матеріалу. Абсолютно всі діти класу Б забезпечені всім необхідним на уроках. 80 % учнів мають багато друзів та люблять спілкуватись з однокласниками. 15 % не мають багато друзів, 5 % не

люблять спілкуватись з однокласниками. 85 % учнів класу Б вважають свій клас дружнім, 15 % – не надто дружнім. 75 % учнів легко засвоюють матеріал, у 25 % є проблеми із засвоєнням. Улюблений предмет, який зазначають учні: математика – 20 %, українська мова – 35 %, англійська мова – 25 %, музичне мистецтво – 10 %, природознавство – 10 %. Найбільше не люблять учні такі предмети, як: англійська мова (15 %), математика (10 %). Найбільше діти люблять, коли вчитель їх хвалить та ставить справедливі високі оцінки. Найбільше не люблять, коли вчитель підвищує голос, занадто швидко пояснює матеріал та не люблять виконувати домашні завдання. Дітям цікаво, коли вчитель заохочує та підтримує.

Отже, у класі Б учні також перебувають у досить комфортному шкільному середовищі, однак наявна частина, яка відчуває дискомфорт і потребує відповідних змін, які би покращили їх відчуття психологічної захищеності в шкільному середовищі. Можливим стає співставлення результатів анкетування відповідно до пунктів анкети.

Щодо того, яка атмосфера панує в класі під час уроків, то більш позитивною вона виявляється в класі А. В класі Б учитель більшою мірою поділяє учнів на хороших і поганих, тобто привласнює їм ярлики. У класі Б менше учнів почуваються у ставленні до них на рівні з усіма. Співставлення результатів за цими аспектами представлено у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

**Співставлення результатів позитивних відповідей на запитання
1-3 анкети, %**

Питання	А	Б
Під час уроків у класі панує позитивна атмосфера	90	80
Вчитель не поділяє учнів на хороших та поганих	95	75
Почуваюсь у класі на рівні з іншими учнями	100	90

Щодо самопочуття в школі загалом вочевидь більш комфортна ситуація в класі А (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Співставлення результатів самопочуття учнів під час уроків, %

	Комфортне самопочуття	Не комфортне самопочуття	Не завжди комфортне самопочуття
Клас А	90		10
Клас Б	75	20	5

Як демонструє таблиця, у класі Б, на відміну від класу А, наявний відсоток учнів, як почувуються на уроках некомфортно. Причиною цього, на їх думку, є не зовсім справедливе ставлення до них з боку учителя. У класі А така проблема відсутня.

Щодо самопочуття учнів у школі, то тут розподіл відповідей здійснено за варіантами «спокійно», «схвильовано», «захищено», «нудно».

Таблиця 2.12

Співставлення результатів самопочуття учнів у школі, %

	почуваюсь спокійно	почуваюсь схвильовано	почуваюсь захищено	почуваюсь нудно
Клас А	40	5	55	
Клас Б	25	30	30	15

Як видно з таблиці 2.12, самопочуття учнів у школі набагато краще у класі А, де позитивні результати презентують 95 % опитаних учнів, а ось у класі Б таких учнів менше – 55 %.

Щодо задоволення потреб дітей навчальним закладом, то тут також відстежується деяка відмінність (табл. 2.13).

Таблиця 2.14

Співставлення результатів задоволеності потреб учнів, %

	Потреби задоволені	Потреби не завжди задоволені	Потреби не задоволені
Клас А	85	10	5
Клас Б	80	15	5

У ступені задоволеності потреб учнів наявна незначна відмінність з перевагою у позитивний бік у класі А.

У сприйнятті учителя, як порадирика, можна також співставити результати по обох класах (табл. 2.15).

Таблиця 2.15

Ступінь довірливих стосунків між учнями і вчителем у співставленні у двох класах, %

	Сприймаю учителя, як порадирика	Мені не зручно звернутися за порадою до учителя
Клас А	100	
Клас Б	75	25

Таблиця наявно демонструє перевагу довірливих стосунків між учнями і вчителем у класі А, у той час, як у класі Б у 25 % учнів є труднощі у їх встановленні.

Щодо дружніх стосунків між учителем та учнями, то вони також наявні більшою мірою у класі А (табл. 2.16).

Таблиця 2.16

**Співставлення наявності дружніх стосунків між учнями і вчителем у
двох класах, %**

	Стосунки дружні	Дружні стосунки відсутні
Клас А	95	5
Клас Б	75	25

Ступінь уважного ставлення учителя до учнів у співставленні по класах наведено у таблиці 2.17.

Таблиця 2.17

Співставлення уважного ставлення учителя до учнів у двох класах, %

	Ставлення уважне	Ставлення неуважне
Клас А	95	5
Клас Б	75	25

При співставленні того, наскільки цікаво учням відвідувати уроки, результати виявилися такими, що у класі Б на 20 % більше учнів, яким уроки відвідувати не цікаво (табл. 2.18).

Таблиця 2.18

Співставлення інтересу до відвідування уроків у двох класах, %

	Цікаво	Не зовсім цікаво
Клас А	90	10
Клас Б	70	30

Уміння вчителів заохотити учнів до навчання має також своє відсоткове відображення (табл. 2.19).

Таблиця 2.19

Співставлення результатів що уміння учителя заохотити учнів до навчання, %

	Уміє заохотити	Не завжди уміє заохотити	Не уміє заохотити
Клас А	85	10	5
Клас Б	70	20	10

Щодо заохочення учителем учнів до навчання, на 15 % гірша ситуація у класі Б.

Усі учні забезпечені усім необхідним (табл. 2.20).

Таблиця 2.20

Співставлення забезпеченості учнів усім необхідним у двох класах, %

	забезпечені	Незабезпечені
Клас А	100	
Клас Б	100	

У таблиці 2.21 наведено дані щодо наявності друзів у класному колективі.

Таблиця 2.21

Співставлення наявності друзів в учнів, %

	Є багато друзів	Немає багато друзів	Не дуже люблять спілкуватись з однокласниками
Клас А	80	10	10
Клас Б	80	15	5

Тут зрозуміло, що клас А у порівнянні з класом Б можна назвати більш згуртованим щодо дружніх стосунків та прагнення до спілкування з однокласниками.

Таблиця 2.22

Співставлення думок учнів щодо того, чи вважають клас дружнім, %

	Клас дружній	Клас не дуже дружній	Між однокласниками виникають суперечки
Клас А	90	10	
Клас Б	85	15	

Таблиця 2.22 показує, що обидва класи є досить згуртованими і дружніми з незначною позитивною перевагою у класі А.

Таблиця 2.23

Співставлення легкості засвоєння учнями учбового матеріалу, %

	Легко	Не зовсім легко
Клас А	85	15
Клас Б	75	25

Усі наведені раніше особливості обумовили те, що у класі Б. учні важче засвоюють програмовий матеріал, тобто на його успішність впливають усі розкриті вище чинники та умови (табл. 2.23).

Таким чином, більш позитивна атмосфера панує в класі А. Враховуючи відповіді учнів класу А, можна дійти висновку, що поділу дітей на хороших та поганих не існує, натомість в класі Б такий поділ є. Абсолютно всі діти з класу А, почуваються на рівні з іншими, а в класі Б є діти, які почуваються гірше за інших. Учні з класу А почуваються більш комфортно, ніж учні з класу Б. Майже однакова кількість учнів в обох класах вважають, що їхні потреби задоволені. Вчителя, як порадника сприймають абсолютно всі учні класу А, але в класі Б не всі учні вважають вчителя порадником. Майже всі діти з класу А, вважають вчителя другом і можуть звернутися за порадою при необхідності. В класі Б багато дітей вчителя другом не вважають та не готові звернутися при необхідності. Завжди почуті вчителем майже всі учні класу А, натомість в класі Б, 5 дітей не почуті вчителем. Цікаво відвідувати уроки майже всім учням щ класу А, в класі Б, 6 учням не завжди цікаво на уроках. Вчитель класу А вміє заохотити до навчання 85% учнів, вчитель класу Б лише 70%. Учні обох класів забезпечені всім необхідним на уроках. Однакова кількість учнів з класу А та Б мають багато друзів та люблять спілкуватись з однокласниками. Учні обох класів вважають свій клас дружнім. 75 % учнів класу Б легко засвоюють матеріал, в класі А легко

засвоїти матеріал 85 % учням. Улюблені предмети в обох класах: математика, українська мова, англійська мова, музичне мистецтво, та природознавство. Найбільше учні люблять, коли вчитель пояснює та заохочує до навчання. Учні в класі А не люблять контрольні роботи та домашні завдання, в класі Б – коли вчитель занадто швидко пояснює та підвищує голос. Учні обох класів цікаво, коли вчитель заохочує до навчання та підтримує.

2.2.6. Опис результатів дослідження шкільної мотивації та адаптації. Спочатку варто навести результати по класу А.

Учень номер 1: на даний момент почувається комфортно, в школі нормальний рівень адаптації. Хочє бути на місці чоловічка під номер 12, означає що дитина прагне більш дружньої підтримки та спілкування.

Учень номер 2: на даний момент присутнє бажання подолання перешкод. Хочє бути на місці чоловічка під номером 16- дитині необхідна підтримка.

Учень номер 3: на даний момент почувається дружньо, товарисько. Хочє бути на місці чоловічка під номером 15- потребує більш комфортного стану та адаптації.

Учень номер 4: на даний момент присутнє бажання подолання перешкод. Хочє бути на місці чоловічка під номером 18- потребує більш комфортного стану та адаптації.

Учень номер 5: на даний момент дитина почувається комфортно, учень адаптований. Хочє бути на місці чоловічка під номером 10 – прагнення до кращої адаптації.

Учень номер 6: на даний момент дитина почувається дружньо. Хочє бути на місці чоловічка номер 15 – прагне більшої адаптації.

Учень номер 7: на даний момент стійке положення, хоче досягти успіхів, але без труднощів. Хоче бути схожим на чоловічка під номером 15- прагне більшої адаптації.

Учень номер 8: на даний момент учень почувається відсторонено, занурюється в себе. Хоче бути схожим на чоловічка під номером 10- прагнення до кращої адаптації.

Учень номер 9: на даний момент дитина відчуває дружню підтримку. Хоче бути на місці чоловічка під номером 15- потребує більшої адаптації.

Учень номер 10: на даний момент дитина почувається товарисько. Хоче бути на місці чоловічка під номером 16 – у дитини виникає бажання бути підтриманим.

Учень номер 11: на даний момент дитина почувається комфортно. Хоче бути на місці чоловічка під номером 20 – присутня установка на лідерство, а також завищена самооцінка.

Учень номер 12: на даний момент дитина почувається дружньо. Хоче бути на місці чоловічка під номером 15 – потребує більшого комфорту.

Учень номер 13: на даний момент дитина не надто сконцентована, присутнє бажання розважатися. Хоче бути на місці чоловічка під номером 10 – почуття відстороненості.

Учень номер 14: на даний момент присутнє бажання подолання перешкод. Хоче бути на місці номер 20 – присутня установка на лідерство, а також завищена самооцінка.

Учень номер 15: на даний момент відчувається замкнутість та відчуження. Хоче бути на місці чоловічка під номером 15 – потреба в комфорті.

Учень номер 16: на даний момент стійке положення, хоче досягти успіху, але без труднощів. Хоче бути на місці чоловічка під номером 10 – потреба в комфорті.

Учень номер 17: на даний момент присутнє бажання подолання перешкод. Хочє бути на місці чоловічка під номером 6 – підтверджується бажання подолання перешкод.

Учень номер 18: на даний момент дитина не надто сконцетрована, присутнє бажання розважатися. Хочє бути на місці чоловічка під номером 10 – потребує більш комфортних умов.

Учень номер 19: на даний момент дитина почувається дружно і товарисько. Хочє бути на місці чоловічка номер 12, що підтверджує товариськість.

Учень номер 20: на даний момент відчуває підтримку. Хочє бути схожим на чоловічка під номером 20 – присутня установка на лідерство, завищена самооцінка.

По класу Б результати такі:

Учень номер 1: на даний момент почувається комфортно. Хочє бути схожим на чоловічка під номером 20 – присутня установка на лідерство та завищена самооцінка.

Учень номер 2: на даний момент присутня установка на подолання перешкод. Хочє бути схожим на чоловічка під номером 18 – потребує більшого комфорту.

Учень номер 3: на даний момент присутнє бажання на подолання перешкод. Хочє бути на місці чоловічка під номером 10 – потребує більшого комфорту та адаптації.

Учень номер 4: на даний момент учень почувається відсторонено, занурений в себе. Хочє бути на місці чоловічка під номером 10 – потребує більшого рівня адаптації.

Учень номер 5: на даний момент почуття відстороненості та замкнутості. Хочє бути на місці чоловічка під номером 15 – потребує більшого комфорту.

Учень номер 6: дитина почувається комфортно на даний момент. Хоче бути схожим на чоловічка під номером 20 – установка на лідерство, завищена самооцінка.

Учень номер 7: на даний момент стійке положення, бажання досягти успіхів, але без труднощів. Хоче бути на місці чоловічка під номером 12 – потребує дружньої підтримки.

Учень номер 8: на даний момент дитина не надто сконцентрована. Хоче бути на місці чоловічка під номером 18 – потребує більш комфортного стану та адаптації.

Учень номер 9: на даний момент присутнє бажання на подолання перешкод. Хоче бути на місці чоловічка під номером 6 – підтверджує бажання на подолання перешкод.

Учень номер 10: на даний момент дитина почувається відсторонено, занурений в себе. Хоче бути на місці чоловічка під номером 10 – потребує більшого рівня адаптації.

Учень номер 11: на даний момент почуття відсторонення та замкнутості. Хоче бути на місці чоловічка під номером 15 – потребує більшого комфорту.

Учень номер 12: на даний момент відчувається достатній рівень підтримки. Хоче бути схожим на чоловічка під номером 15 – потребує більшого рівня адаптації.

Учень номер 13: на даний момент дитина відчуває дружню підтримку. Хоче бути на місці чоловічка під номером 18 – підтверджує дружню підтримку.

Учень номер 14: на даний момент дитина не надто сконцентрована. Хоче бути на місці чоловічка під номером 4 – потребує більшої впевненості.

Учень номер 15: на даний момент стомлюваність та невеликий запас сил. Хоче бути на місці чоловічка під номером 11 – бажання отримати дружню підтримку.

Учень номер 16: на даний момент почувається комфортно. Хоче бути схожим на чоловічка під номером 20 – присутня установка на лідерство та завищена самооцінка.

Учень номер 17: на даний момент дитина почувається товарисько. Хоче бути на місці чоловічка під номером 16 – у дитини виникає бажання бути підтриманим.

Учень номер 18: на даний момент стійке положення, хоче досягти успіхів, але без труднощів. Хоче бути схожим на чоловічка під номером 15- прагне більшої адаптації.

Учень номер 19: на даний момент почувається дружньо, товарисько. Хоче бути на місці чоловічка під номером 15- потребує більш комфортного стану та адаптації.

Учень номер 20: на даний момент присутнє бажання подолання перешкод. Хоче бути на місці чоловічка під номером 16- дитині необхідна підтримка.

Отже, за отриманими результатами можна зробити наступні висновки: учні класу А почуваються набагато комфортніше на даний момент, ніж учні класу Б. Дружньо почуваються 7 дітей класу А та 4 дітей класу Б. Установки на подолання перешкод присутні в 4 учнів класу А та 4 учнів класу Б. Стійке положення на досягнення успіху порівну присутнє в учнів обох класів. Стомлюваність, невеликий запас сил присутній в однієї дитини з класу Б. Враховуючи бажання дітей опинитись на місці чоловічків на дереві, можна зробити такі висновки: більшість учнів класу Б прагнуть до вищого рівня комфорту та адаптації, вищого рівня підтримки. Учні класу А почуваються більш комфортно, присутній запит на товарищкість, дружні відносини та лідерство.

2.2.7. Результати математико-статистичної обробки результатів емпіричного дослідження. Для перевірки гіпотези за допомогою методів статистичного розрахунку використовується коефіцієнт кореляції Пірсона. Розглядаються такі показники: рівень впевненості в собі, тривожності, депресії учнів як найбільш типових характеристик психологічного комфорту.

Розрахунок коефіцієнта кореляції Пірсона між досліджуваними показниками здійснювався за формулою [33]:

$$r = \frac{\frac{1}{N-1} \sum (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\left[\frac{1}{N-1} \sum (x_i - \bar{x})^2 \right] \left[\frac{1}{N-1} \sum (y_i - \bar{y})^2 \right]}} \quad (1)$$

де x_i та y_i – значення кожної окремої ознаки; \bar{x} – середнє значення для ознаки № 1; \bar{y} – середнє значення для ознаки № 2; $i = 1, 2, 3 \dots N$ – послідовні пари «перша ознака – друга ознака».

Розрахунок дисперсії проводиться за формулою:

$$D = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2}{n-1} \quad (2)$$

Розрахунки коефіцієнта Пірсона показані у додатку Д. Результати розрахунку наведені в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Результати розрахунку коефіцієнта Пірсона

	$T_{\text{емп}}$	$T_{\text{крит при 0,05}}$
рівень впевненості	2,842	2,102
тривожність	2,203	2,101
депресія	0,042	2,102

Оскільки умова $T_{\text{емп}} > T_{\text{крит}}$ при 0,05 виконується у двох варіантах із трьох розрахованих, то можна стверджувати, що впевненість в собі та почуття психологічного комфорту учнів залежать від стилю виховного впливу вчителя.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз та емпіричні дослідження, проведені в роботі, дозволяють зробити наступні висновки:

1. Освітнє середовище у роботі розглядається як категорія, що характеризує розвиток дітей у контексті соціально-культурної об'єктивності, що визначає її мету та функціональне призначення. Його можна розглядати як підсистему соціально-культурного середовища, сукупність історичних чинників, середовища, контексту та умов навчання, як особливу організацію розвитку особистості учнів. Феномен освітнього середовища розглядається з точки зору сучасного розуміння освіти як сфери суспільного життя та середовища як виховного чинника. Соціальна якість освітнього середовища визначається особливостями взаємин між учасниками пов'язаної освітньої групи, ступенем єдності ціннісної орієнтації у взаєминах.
2. З погляду об'єкту дослідження в роботі умови психологічного комфорту учнів розглядаються як забезпечення рівня індивідуальної захищеності учня шляхом формування механізмів організації більш безпечного середовища. Учасники шкільного освітнього середовища та саме освітнє середовище можуть бути суб'єктом психологічної безпеки (забезпечують її), об'єктом психологічної безпеки (потребують її) або засобом забезпечення психологічної безпеки.
3. Освітнє середовище розглянуто як система формування особистості та можливостей розвитку, що міститься в соціально-просторовому предметному середовищі.
4. «Безпечне шкільне психологічне середовище» – інтерактивне середовище без проявів психологічного насильства, яке має еталонну цінність для залучених суб'єктів (позитивне ставлення до нього), характеризується гуманістичним центром серед його учасників та відображається в

емоційних, особистісних та комунікативних характеристиках її суб'єкта. У такому середовищі росте здорова людина, вона не прийматиме рішень, які завдають шкоди собі та іншим, тому це фактично безпечне середовище – збереження, підтримання та розвиток психічного здоров'я та психологічного благополуччя його учасників.

5. Під психологічним комфортом розуміється сукупність відносин, що впливають на зміст стосунків і визначають спрямованість психічного стану кожного члена колективу. Концепція «здорового психічного клімату» включає не тільки емоції, а й психологічні чинники, такі як почуття, емоції, командна воля, громадська думка. Основні характеристики психологічного комфорту колективу можна поділити на такі основні показники: задоволеність міжособистісними відносинами, процесом роботи та управлінням, загальний настрій, згуртованість (навколо мети діяльності), свідомі дисципліна.
6. Результати емпіричного дослідження показують наступні характеристики створення умов психологічного комфорту учнів в середовищі початкової школи демонструють, що:
 - а) в класі А демократичний стиль виховного впливу, в класі Б – авторитарний, це зумовлює різне відчуття психологічного комфорту;
 - б) в учнів різних класів відмінні показники впевненості у собі, зокрема в класі А більший відсоток учнів, які впевнені у собі;
 визначено різні прояви психічних станів у учнів: в учнів класу Б наявні вищі значення за такими показниками, як тривожність, агресивність, ригідність і також стану фрустрації з переважанням депресії в класі Б; рівень психологічного комфорту в шкільному середовищі різний у дівчат і хлопців, а саме:
 - дівчата виявились більш впевненими, ніж хлопці;
 - у хлопців переважають значення прояву таких психічних станів як: тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність;

- у хлопців вищим є показник на депресії,
 - е) в загальному по класу А можна говорити про те, що більшість учнів (близько 90 %) в цілому відчувають комфортно і безпечно в шкільному середовищі. Тут наявні незначні проблеми, які за належного корекційного впливу можна подолати.
 - ж) у класі Б учні також перебувають у досить комфортному шкільному середовищі, однак наявна частина, яка відчуває дискомфорт і потребує відповідних змін, які би покращили їх відчуття психологічної захищеності в шкільному середовищі.
 - з) щодо того, яка атмосфера панує в класі під час уроків, то більш позитивною вона виявляється в класі А. В класі Б учитель більшою мірою поділяє учнів на хороших і поганих, тобто привласнює їм ярлики. У класі Б менше учнів відчувають ставлені до них на рівні з усіма.
 - к) більшість учнів класу Б прагнуть до вищого рівня комфорту та адаптації, вищого рівня підтримки. Учні класу А відчувають більш комфортно, присутній запит на товариськість, дружні відносини та лідерство.
 - л) розрахунок коефіцієнта кореляції Пірсона показує, що ступінь впевненості в собі та умови психологічного комфорту учнів залежать від виховного впливу вчителя.
7. У цілому можна побачити, що підтвердилася гіпотеза про те, що стиль виховного впливу вчителя впливає на почуття психологічного комфорту учнів в середовищі початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев В. А. (2000). Психология здоров'я : пути становления новой отрасли человекознания. *Психология здоров'я*. Под ред. Г. С. Никифорова. СПб. С. 10-85.
2. Аникеева Н. П. (1989). Психологический климат в коллективе. М., 1989. 224 с.
3. Баева И. А. (2002). Тренинги психологической безопасности в школе. СПб. : Речь, 2002. 251 с.
4. Безопасность образовательного пространства : Препринт. (2011) В. Иванов. Н. Склянова. И. Плющ. Н. Шелетин. А. Гусев. Новосибирск. 2011. 386 с.
5. Березюк О. С. (2003). Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями : Монографія. Житомир : ЖДПУ, 2003. 174 с.
6. Борисенко О. О. (2013). Методи створення позитивного психологічного мікроклімату на уроках англійської мови. *Учительський журнал онлайн*. Е Р : Режим доступу : <http://teacherjournal.com.ua/shkola/angljiska-mova-ta-literatura/17146-stattya-qmetodi-stvorennja-pozitivnogo-psixologchnogo-mkroklmatu-na-urokax-angljisko-moviq.html>
7. Бурдые П. (1994). Начало. М., 1994. 288 с.
8. Воронцова В. Г. (1997). Постдипломное образование педагога : гуманитарно-аксиологический подход. автореф. дис. ...канд..пед.наук. СПб., 1997. 154 с.
9. Введение в психодиагностику : учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. завед. (1997). Под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. М., 1997. 304 с.

10. Власенко О. М. (2015). Особливості розвитку освітнього середовища педагогічного навчального закладу. *Проблеми освіти : збірник наукових праць*. Вип. 84. Житомир-Київ, 2015. С. 82-85.
11. Выготский Л. С. (1982). *Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 2 «Проблемы общей психологии»*. Под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1982. 504 с.
12. Гибсон Д. (1988). *Экологический подход к зрительному восприятию*. Д. Гибсон. Пер. с англ. Общ. ред. и вступ. ст. А. Д. Логвиненко. М. : Прогресс, 1988. 464 с.
13. Груздева Н. В. (2001). *Методологические подходы к созданию образовательного пространства школы. Образовательная среда школы : проблемы и перспективы развития*. СПб. С. 67-79.
14. Дидактична модель професійної діяльності майбутнього фахівця в умовах інноваційного освітнього простору (концептуальний підхід) (І частина) : монографія. (2013). За ред. О. С. Березюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 200 с.
15. Зарубин В. Г., Макаридина В. А., Алмазова Н. И. (2008). *Социальная комфортность как средство оптимизации образовательной среды. Образование XXI века : проблемы, прогнозы, модели, проекты*. СПб. 202 с.
16. Зимняя И. А. (2009). *Педагогическая психология : учебник для вузов*. Издание второе, доп., испр. и перераб. М. : Университетская книга; Логос. 384 с.
17. Кавтарадзе Д. Н. (1996). *Учебная игра как адаптивная среда. Тезисы Первой Российской конф. по экологической психологии*. М., 1996. С. 33-49.
18. Климов Е. А. (1997). *Психология*. М., 1997. 288 с.
19. Ковалев Г. А. (1993). *Психологическое развитие ребенка и жизненная среда. Вопросы психологии*. №1. С. 41-49.

20. Ковалев Г. А. (1980). Активное социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения. Автореф. дис... канд. психол. наук. М. 477 с.
21. Коменский Я. А. та ін. (1988). Педагогическое наследие. М. : Педагогика. 416 с.
22. Кораблина Е. П., Акиндинова И. А. (2001). Искусство исцеления души : Этюды психологической помощи : Пособие для практических психологов. Под ред. Е. П. Кораблиной. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Изд-во «Союз». С. 212-233.
23. Корчак Я. (1990). Право ребенка на уважение. Педагогическое наследие. М., 1990. 439 с.
24. Кузьмина Н. В. (1970). Методы исследования педагогической деятельности. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та. 114 с.
25. Кузьмина Н. В. (1961). Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та. 98 с.
26. Макаренко А. С. (2016). Моя система воспитания. Педагогическая поэма. М. : Изд-во АСТ. 183 с.
27. Лутошкин А. Н. (1981). Эмоциональный потенциал коллектива. М. 128 с.
28. Маслоу А. (1982). Самоактуализация. *Психология личности*. Тексты. М. : Изд-во МГУ. С. 108-117.
29. Менг Т. В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза: Автореф. дис ... канд. пед. Наук / Т. В. Менг. – СПб., 1999. – 23 с.
30. Менг Т. В., Лабунская Н. А. (2001). Образовательная среда : подходы к раскрытию понятия. *Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития*. СПб. : Союз. С. 3-23.
31. Методи діагностики психічного розвитку дітей. (2014). За ред. А. А. Палія. Івано-Франківськ : Симфонія форте. 652 с.

32. Методика «Дерево з чоловічками». ЕР : режим доступу <https://kerchtt.ru/uk/metodika-derevo-s-chelovechkami-test-zadanie-test-derevo-s-chelovechkami/>
33. Митина Л. М. (1994). Учитель как личность и профессионал (психологические и этические проблемы). М., 1994. 216 с.
34. Мясищев В. Н. (2000). Понятие личности в аспектах нормы и патологии. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. Сост. Л. В. Куликов. СПб. 416 с.
35. Новые ценности образования : тезаурус для учителей и школьных психологов. (2014). Под ред. Н. Б. Крыловой. М. 110 с.
36. Носков Ю. Г. (2018). Опасность и безопасность с позиции деятельностного подхода. *Безопасность*. №1-2 (41). С. 170-179.
37. Общая психодиагностика. (2007). Ред. А. А. Бодалев. В. В. Столин. М. 304 с.
38. Овчарова Р. В. (2003). Практическая психология образования : учеб. пособие для студ. психол. фак. Университетов. М. : Издательский центр «Академия». 448 с.
39. Панов В. И. (2004). Экологическая психология : Опыт построения методологии. Научное издание. Монография. М. : Наука. 197 с.
40. Практическая психология образования. (1997). Под ред. И. В. Дубровиной. М. 517 с.
41. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. (2000). Под ред. И. В. Дубровиной. Екатеринбург. 176 с.
42. Психология состояний. Хрестоматия. (2004). Ред. проф. А. О. Прохоров. М. : ПЕР СЭ; СПб. : Речь. 608 с.
43. Радионова Н. Ф. (1989). Взаимодействие педагогов и старших школьников. Л. 84 с.
44. Райгородский Д. Я. (2011). Практическая психодиагностика : Методики и тесты. М. : Бахрах-М. 672 с.

45. Раудсепп М. (1989). Субъект и поддерживающая среда. *Средовые условия развития*. Под. ред. Т. Нийта. Таллин, 1989. 194 с.
46. Реан А. А., Коломинский Я. Л. (2000). Социальная педагогическая психология. СПб. : Издательство «Питер». 416 с.
47. Реан А. А., Бордовская Н. в., Розум С. И. (2000). Психология и педагогика : учебник для вузов. СПб. : Питер. 432 с.
48. Риттельмайер К. (1988). Архитектоника школы: как ученики переживают школьные здания. Пер. с нем. Калуга. 117 с.
49. Рогов Е. И. (2006). Настольная книга практического психолога в образовании. М. 384 с.
50. Рогов Е. И. (1998). Учитель как объект психологического исследования. М. 496 с.
51. Рубцов В. В. (1996). Основы социально-генетической психологии. М.; Воронеж. 384 с.
52. Рубцов В. В. (1997). Развитие образовательной среды региона. М. 370 с.
53. Скибинский С. (1997). Право на уважение ребенка. *Педагогика уважения* : мат-лы семинара «Причины и сущность неуважения к детям и подросткам в наших обществах – от насилия к уважению : поиск и опыт педагогов России и Германии». СПб. С. 8-9.
54. Сластенин В. А., Тамарина Н. В. (1986). Психологические проблемы подготовки учителя к коллективной педагогической деятельности. *Вопросы психологии*. №3. С. 63-70.
55. Сластенин В. А. (2008). Методика воспитательной работы : ученик. М.: АCADEMIA. 360 с.
56. Слободчиков В. И. (1996). О понятии образовательная среда в концепции развивающего обучения. *Тезисы Первой Российской конф. по экологической психологии*. М. 230 с.

57. Слободчиков В. И. (1997). Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школы*. Вып. 7. «Инноватор». М. С. 172-176
58. Сорока Г. І. (2002). Сучасні виховні системи та технології : навч.-метод. посіб. Х. 128 с.
59. Степанова В. В., Толстых Н. Н. (2000). Школа развития индивидуальности (основные положения образовательной технологии). *Прикладная психология*. №4. С. 37-44.
60. Тарасов С. В. (2001). Школьник в современной образовательное среде. СПб. 139 с.
61. Тарасов С. В. (2001). Теоретическо-методологические основы становления мировосприятия школьников в условиях современной социокультурной среды. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб. 358 с.
62. Тревога и тревожность. (2001). Сост. и общ. ред. В. М. Астапова. СПб. : Питер. 256 с.
63. Тряпицына А. П. (2014). Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб. : Питер. 347 с.
64. Фельдштейн Д. И. (1989). Психология развития личности в онтогенезе. М. : Наука. 200 с.
65. Шевелев А. Н. (2001). Социально-политическая история образования как составная часть историко-педагогического понимания категории «образовательная среда». *Образовательная среда школы : проблемы и перспективы развития*. СПб. 222 с.
66. Штейнер Р., Штокмаер К. Материалы в учебные программы вальдорфских школ. Под ред. Д. Виноградова. М. 260 с.
67. Ясвин В. А. (2001). Образовательная среда : от моделирования к проектированию. М. 366 с.
68. Ясвин В. А. (2000). Экспертиза школьной образовательной среды. М. 2000. 230 с.

69. Schnore L.F. (1961). The Myth of Human Ecology. *Sociological Inquiry*.
№ 31. P. 128-139.
70. Zung W. W. K. (1965). A self-rating depression scale. *Arch Gen Psychiatry*.
№ 12. P. 63-70.

