

Хмельницький національний університет  
Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту  
Кафедра психології та педагогіки

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Другий (магістерський)

Освітній рівень

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО  
ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ

Назва теми

Галузь знань - 05 Соціальні та поведінкові науки

Шифр і назва галузі знань

Спеціальність - 053 Психологія

Шифр і назва спеціальності

Шифр \_\_\_\_\_

номер ІНП

Виконала: студентка II курсу, групи ППМЗ-24-2

  
Підпис

Юлія БАБІЙ

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник доктор філософ. наук, професор

  
Підпис

Валентина АФАНАСЕНКО

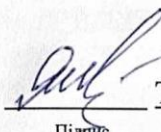
Науковий ступінь, вчене звання

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

До захисту допускаю:

Зав. кафедри психології та педагогіки

доктор психологічних наук, професор

  
Підпис

Таїсія КОМАР

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

01 серпень 2025 р.

Хмельницький, 2025

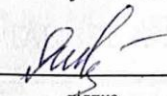
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту  
Кафедра психології та педагогіки  
Освітній рівень другий (магістерський)  
Галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»  
Спеціальність 053 «Психологія»  
Освітня програма освітньо-професійна програма «Психологія»

педагогіки

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології та

 Таїсія КОМАР  
підпис

протокол № 5 від 12 грудня 2024 р.

ЗАВДАННЯ  
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ ДИПЛОМНУ РОБОТУ  
Юлії БАБІЙ

Тема кваліфікаційної роботи: «Психолого- педагогічні умови збереження  
емоційного здоров'я школярів»

Керівник кваліфікаційної дипломної роботи: Валентина АФАНАСЕНКО,  
доктор філософських наук, професор

Ім'я, ПРИЗВИЩЕ, науковий ступінь, вчене звання

Затверджено наказом ректора університету від 25 серпня 2025 р. № 65

2. Строк подання здобувачем роботи на кафедру 01 грудня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи: матеріали звіту з переддипломної практики,  
комплекс методів та методик дослідження: методики самооцінки емоційного  
стану Уессмана- Рікса; методики діагностики емоційного стану за  
кольоровими асоціаціями (Тест Люшера); Шкала тривожності Спілбергера-  
Ханіна; Тест емоційного інтелекту Н. Холла.

4. Зміст дипломної роботи (перелік питань, які потрібно розробити): вступ,  
розділ 1 Науково-теоретичні підходи до розуміння емоційного здоров'я  
особистості, еволюція уявлень про здоров'я, психічне та емоційне  
благополуччя особистості, емоційний досвід навчально-виховного процесу як  
чинник формування емоційного здоров'я школярів, індивідуальність  
особистості як внутрішній чинник її емоційного здоров'я, емоційна зрілість  
вчителя як умова становлення емоційного здоров'я школярів, висновки до  
розділу; розділ 2 Емпіричне дослідження збереження емоційного здоров'я в  
освітньому середовищі, діагностичне дослідження показників емоційного  
здоров'я особистості, аналіз психолого-педагогічної системи навчальних  
практик з розвитку емоційного інтелекту школярів, аналіз ресурсів  
педагогічної взаємодії у збереженні емоційного здоров'я школярів, практичні



## АНОТАЦІЯ

Тема кваліфікаційної роботи «Психолого- педагогічні умови збереження емоційного здоров'я школярів»

Здобувач Юлія БАБІЙ

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник Валентина АФАНАСЕНКО

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Кваліфікаційна робота включає 64 сторінки, 5 таблиці, 3 рисунки, перелік джерел посилання складає 67 найменувань.

Ключові слова: особистість, емоційний розвиток, емоційне здоров'я, психолого-педагогічні умови, емоційний досвід, емоційна зрілість учителя, індивідуальність, емоційне благополуччя.

Об'єктом дослідження є емоційне здоров'я школярів як важливий компонент їхнього психічного благополуччя та особистісного розвитку. Предметом дослідження виступають психолого-педагогічні умови, що забезпечують ефективне збереження й підтримку емоційного здоров'я учнів у сучасному освітньому середовищі.

За результатами дослідження розроблено систему навчальних практик, спрямованих на виявлення, усвідомлення та аналіз емоційних ставлень учасників освітньої взаємодії до цінностей у різних освітніх ситуаціях – на уроці, у позакласній діяльності, у процесі міжособистісного спілкування та надано практичні рекомендації педагогам щодо збереження емоційного здоров'я у навчальному процесі

Одержані результати можуть бути використані у підготовці майбутніх учителів, психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів.

Дипломник  Юлія БАБІЙ

Дата подання кваліфікаційної дипломної роботи до захисту 01 грудня 2025 р.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1 НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ЕМОЦІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ.....	10
1.1 Еволюція уявлень про здоров'я, психічне та емоційне благополуччя особистості.....	10
1.2 Емоційний досвід навчально-виховного процесу як чинник формування емоційного здоров'я школярів.....	15
1.3 Індивідуальність особистості як внутрішній чинник її емоційного здоров'я .....	26
1.4 Емоційна зрілість вчителя як умова становлення емоційного здоров'я школярів.....	33
Висновки до розділу.....	39
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ЗДОРОВ'Я В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	41
2.1 Діагностичне дослідження показників емоційного здоров'я особистості..	41
2.2. Аналіз психолого-педагогічної системи навчальних практик з розвитку емоційного інтелекту школярів.....	53
2.3 Аналіз ресурсів педагогічної взаємодії у збереженні емоційного здоров'я школярів.....	58
2.4 Практичні рекомендації педагогам щодо збереження емоційного здоров'я у навчальному процесі.....	64
Висновки до розділу.....	66
ВИСНОВКИ .....	68
ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ.....	71
ДОДАТКИ	

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Сучасні соціокультурні, економічні та політичні умови в Україні зумовлюють підвищену увагу до проблеми емоційного здоров'я дітей шкільного віку. Емоційна сфера є базовою структурою психічного розвитку особистості, ґрунтує здатність до навчання, саморегуляції, соціальної адаптації та становлення морально-ціннісної спрямованості.

За останні роки (особливо після 2020) увага до психічного та емоційного здоров'я дітей і підлітків різко зросла: пандемія COVID-19, діджиталізація, війна і вимушені переміщення – спричинили збільшення випадків тривожних і депресивних симптомів серед школярів. Великі міжнародні огляди й моніторингові звіти, зокрема, ЮНІСЕФ, фіксують загальну тенденцію до підвищення поширеності тривожних і депресивних симптомів серед підлітків; в контексті України це зростання набуло масового характеру і супроводжується значним попитом на психосоціальну підтримку.

В умовах воєнного стану, соціальної нестабільності, вимушеної міграції, дистанційного навчання та постійного інформаційного перевантаження українські діти зазнають потужного емоційного стресу. За даними досліджень ЮНІСЕФ (2023) та ВООЗ (2024), понад 60% українських школярів виявляють ознаки підвищеної тривожності, емоційного виснаження та труднощів у саморегуляції. Це свідчить про зростання ризиків емоційних розладів та порушення соціально-психологічної адаптації дітей.

Зарубіжні емпіричні дослідження переважно фокусуються на епідеміології (поширеність психічних розладів), механізмах ризику й захисту (сімейна підтримка, шкільний клімат, резильєнтність) та оцінці ефективності шкільних інтервенцій (соціально-емоційне навчання, МНРСС-програми). Результати систематичних оглядів вказують, що комплексні шкільні програми можуть помірно знижувати симптоми тривоги й депресії та

підвищувати показники благополуччя, проте ефективність залежить від тривалості, якості імплементації й контекстуальних факторів.

Наукові дослідження українських психологів (Л. Карамушка, Н. Пов'якель, О. Мельник, В. Панок, Г. Радчук) підкреслюють, що емоційне здоров'я школярів безпосередньо пов'язане з психологічним кліматом у школі, стилем педагогічної взаємодії, рівнем підтримки сім'ї, а також із можливістю емоційного самовираження у навчальному процесі.

Водночас зарубіжні науковці (R. Lazarus, D. Goleman, S. Greenberg, M. Suldo) розглядають емоційне здоров'я як ключовий показник освітньої ефективності та розвитку життєстійкості (resilience) дитини. Вони наголошують, що формування емоційної компетентності є не лише психолого-педагогічним, а й суспільно значущим завданням, адже від цього залежить здатність майбутнього покоління діяти конструктивно у стресових ситуаціях і зберігати психічну рівновагу.

Українська наукова й прикладна література останніх років зосереджена на впливі безперервного воєнного стресу на дитяче населення: дослідження великомасштабних вибірок показали високі рівні симптомів депресії, тривоги й посттравматичного стресу серед підлітків, а гуманітарні агенції й наукові центри задокументували масове залучення дітей до програм психосоціальної підтримки. Ці дані підкреслюють критичну потребу у системних підходах до захисту здоров'я в шкільному середовищі.

Дослідження емоційного здоров'я школярів в українських реаліях зумовлене зростанням рівня емоційного напруження серед дітей унаслідок війни та соціальної невизначеності; необхідністю розробки системи психолого-педагогічної підтримки, спрямованої на розвиток емоційної компетентності й стресостійкості школярів; потребою оновлення освітньої політики з урахуванням принципів психічного та емоційного благополуччя дитини.

Таким чином, вивчення емоційного здоров'я школярів у сучасних українських умовах є науково й практично значущим завданням, яке

сприятиме формуванню гуманістично орієнтованого освітнього середовища, розвитку особистісної зрілості та психологічної безпеки молодого покоління.

Отже, сучасний науковий ландшафт вказує на високу практичну значущість досліджень емоційного здоров'я школярів в Україні, водночас демонструючи чіткі методологічні лакуни: потребу в лонгітюдних дослідженнях, уніфікації інструментарію, обґрунтовують необхідність подальших досліджень, спрямованих на розробку контекст-адаптованих, доказових шкільних стратегій підтримки психічного здоров'я дітей.

**Об'єктом дослідження** є емоційне здоров'я школярів як важливий компонент їхнього психічного благополуччя та особистісного розвитку. **Предметом дослідження** виступають психолого-педагогічні умови, що забезпечують ефективне збереження й підтримку емоційного здоров'я учнів у сучасному освітньому середовищі.

**Мета дослідження:** теоретичний аналіз та емпіричне дослідження психолого-педагогічних умов ефективного збереження й підтримки емоційного здоров'я учнів у сучасному освітньому середовищі.

Згідно мети дослідження були визначені наступні його **завдання:**

1. Здійснити аналіз зарубіжних та вітчизняних наукових джерел з проблеми емоційного здоров'я особистості.
2. Охарактеризувати сучасний стан емоційного розвитку школярів в контексті психолого- педагогічної взаємодії в освітньому середовищі.
3. Обґрунтувати систему психолого-педагогічних умов підтримки емоційного розвитку школярів та збереження емоційного здоров'я у навчальному процесі.
4. Експериментально дослідити ефективність психолого- педагогічних умов підтримки емоційного розвитку школярів та збереження емоційного здоров'я у навчальному процесі.
5. Розробити практичні рекомендації педагогам щодо збереження емоційного здоров'я у навчальному процесі.

**Гіпотеза дослідження:** збереження емоційного здоров'я школярів у навчальному процесі ґрунтують психолого-педагогічні умови гуманістично орієнтованого освітнього середовища

**Методи дослідження:**

– *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових джерел з проблеми дослідження);

– *емпіричні* (спостереження, опитування, інтерв'ю, самозвітності суб'єктів педагогічної взаємодії та метод формального експерименту. Експериментальне психологічне дослідження показників емоційної сфери проводилось за допомогою методики самооцінки емоційного стану Уессмана-Рікса; методики діагностики емоційного стану за кольоровими асоціаціями (Тест Люшера), Шкала тривожності Спілбергера–Ханіна; Тест емоційного інтелекту Н. Холла, проєктивних методів (незавершені речення, тематичні малюнки).

– *методи кількісної та якісної обробки даних.*

**Практичне значення дослідження** виявляється в можливості використання в процесі підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до професійної діяльності

**Експериментальна база дослідження.** Дослідження проводилось на базі Хмельницької загальноосвітньої школи. До участі у дослідженні було залучено

**Апробація результатів дослідження** відбувалась шляхом публікації наукової статті. Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи також обговорювались на Всеукраїнській науково-практичній конференції

**Структура роботи:** кваліфікаційна дипломна робота магістра складається зі вступу, двох розділів, висновків, переліку джерел посилання (60 найменувань) та одного додатка. Загальний обсяг кваліфікаційної дипломної роботи магістра складає 84 сторінки машинописного тексту (основна частина – 63 сторінки).

# РОЗДІЛ 1 НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ЕМОЦІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

## 1.1 Еволюція уявлень про здоров'я, психічне та емоційне благополуччя особистості

Одним із фундаментальних показників життєдіяльності людини є здоров'я, що розглядається як інтегральна характеристика гармонійної взаємодії організму із зовнішнім середовищем. У медичному розумінні здоров'я трактується як природний стан організму, що забезпечує узгодженість і саморегуляцію фізіологічних систем, а також стабільність внутрішнього балансу у динамічних умовах довкілля.

Людська природа у своїй основі є здоровою, адже саме через реалізацію природних потенцій особистість забезпечує гармонійне існування в суспільстві. Як зазначав А. Маслоу, саме «здорові люди створюють здорову цивілізацію», а розвиток фізичного й психологічного благополуччя індивіда є умовою формування гуманістичного, зрілого суспільства. Отже, підвищення рівня здоров'я окремої людини є засобом побудови кращого соціального світу.

Термін «психічне здоров'я» набув наукової актуальності після доповіді Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ, 1979) «Психічне здоров'я та психосоціальний розвиток дітей», у якій уперше було підкреслено нерозривний взаємозв'язок психічного, фізичного, соматичного та соціального благополуччя особистості. Експерти ВООЗ наголошували на потребі створення сприятливих умов виховання та освіти, які запобігають відхиленням у розвитку й сприяють гармонійному становленню психіки дитини. Особлива увага приділялася ролі сімейного середовища та шкільної освіти у формуванні психосоціального здоров'я підростаючого покоління.

Подальші дослідження, зокрема праці І. Дубровіної та її наукової школи, обґрунтували доцільність виокремлення поняття «психологічне здоров'я», яке має ширший зміст і охоплює медичні, філософські, соціальні

та педагогічні аспекти. На відміну від психічного здоров'я, психологічне розглядається як система внутрішніх станів, почуттів, установок і відносин, що забезпечують цілісність особистості. Турбота про психологічне здоров'я передбачає зосередженість на внутрішньому світі дитини – її емоціях, інтересах, переживаннях, ставленні до себе, до інших і до світу загалом.

Вивчення закономірностей емоційного розвитку дітей дало підстави науковцям ввести у науковий обіг ще одне поняття – «емоційне здоров'я», що розглядається як структурний компонент психологічного благополуччя. Воно характеризує здатність особистості до адекватного переживання, вираження та регуляції емоцій, а також до гармонійної взаємодії з навколишнім світом.

У сучасній психолого-педагогічній літературі розвиток людини розглядається як центральна категорія, однак мета цього розвитку не завжди визначена чітко. Особливо недостатньо дослідженими залишаються завдання емоційного розвитку, що часто сприймається як допоміжний або вторинний процес. Внаслідок цього в суспільній свідомості утвердився стереотип, згідно з яким найефективнішою поведінкою у критичних ситуаціях є стриманість або емоційна нейтральність. Це призводить до недооцінки ролі емоцій у забезпеченні життєвої ефективності, самореалізації та психологічної стійкості.

Сучасні дослідження фокусуються переважно на негативних емоційних станах – тривожності, агресії, фрустрації, депресії, які потребують корекційної або консультативної допомоги. Однак позитивна сторона емоційного життя – радість, любов, інтерес, почуття гармонії – залишається менш вивченою. Така диспропорція у фокусі досліджень може обмежувати розуміння повноти емоційного функціонування людини.

Емоційне життя людини є динамічною, багаторівневою системою, у якій взаємодіють зовнішній та внутрішній світи. Вони функціонують автономно, але водночас тісно пов'язані між собою. Різноманіття емоційного досвіду передбачає широкий спектр переживань – від негативних до

позитивних, від страху до радості, від гніву до любові. Саме така амплітуда почуттів збагачує емоційну пам'ять, формує зрілу особистість і сприяє її саморозвитку. Повноцінність життя людини оцінюється не лише тривалістю існування, а й глибиною її емоційних переживань, прагненням до самовдосконалення та здатністю до внутрішньої гармонії.

Сучасна психологічна наука зосереджена на вивченні структурних і функціональних утворень психіки, які мають принципове значення для розуміння механізмів інтеграції психічних процесів, станів і явищ. У межах системного підходу визнано, що жоден із психічних процесів не може існувати ізольовано – кожен з них функціонує як елемент єдиної, цілісної системи особистісного буття. Власне цілісність, системність та інтегративність є ключовими характеристиками психологічного здоров'я людини. Показово, що поняття «цілісність», «зцілення» і «здоров'я» мають спільний етимологічний корінь, що підкреслює їхній глибинний зв'язок у контексті філософії людського буття.

Разом з тим, наявність інтегративності не завжди є ознакою психічної норми. Як свідчать праці Е. Фромма, подібна «цілісність» може спостерігатися і при патологічних формах розвитку – гіпохондричному, істеричному чи руйнівному типі особистості. Це вказує на необхідність глибшого аналізу умов і механізмів формування справді здорової інтеграції психічних структур, яка забезпечує гармонійність, а не патологічну замкненість внутрішнього світу людини.

Цілісність як ознака психічного здоров'я охоплює весь спектр людського досвіду – свідомого і несвідомого, когнітивного та афективного. Як зазначав Ж. Піаже, афективні процеси лише частково усвідомлюються суб'єктом: людина переживає почуття, не завжди розуміючи їхнє походження чи динаміку. Аналогічна ситуація спостерігається і в когнітивній сфері – результати пізнавальної діяльності усвідомлюються, проте внутрішні механізми, які ними керують, залишаються поза межами рефлексії. Таким

чином, психічна діяльність є багаторівневою системою, де свідомі та несвідомі процеси перебувають у постійній взаємодії.

Важливим положенням психології розвитку є твердження, що першим об'єктом пізнання для дитини стає інша людина, а не предметний світ. Тому прояв здоров'я набуває соціального виміру – він реалізується у взаємодії, спілкуванні, включеності у суспільне життя. Людина є не ізольованою істотою, а соціальною системою, носієм образу людства.

На думку П. Гальперіна, психічне відображення дійсності виступає найвищою формою адаптації до середовища, оскільки воно дає людині можливість передбачати події, прогнозувати наслідки й робити свідомий вибір. Завдяки цій здатності індивід діє не лише у межах наявних умов, а й у полі потенційних можливостей, що створює простір для розвитку, самореалізації та творчості.

У контексті даного підходу емоційне здоров'я постає як інтегративний феномен, що об'єднує когнітивні, мотиваційні, поведінкові та афективні компоненти. Емоційна сфера не лише відображає ставлення людини до навколишнього світу, але й виконує регулятивну функцію, забезпечуючи узгодженість внутрішніх процесів із зовнішніми вимогами середовища.

У структурі емоційної регуляції можна виокремити кілька рівнів:

Особистісний рівень – найвищий, пов'язаний із саморозвитком, творчою активністю, усвідомленням власних цілей і сенсів життя. На цьому рівні емоційна регуляція слугує засобом індивідуалізації та духовного зростання.

Соціально-нормативний рівень характеризується орієнтацією на прийняті суспільні норми, цінності, правила і культурні стандарти.

Ситуаційно-орієнтаційний рівень забезпечує мобільність і гнучкість поведінки «тут і тепер», дозволяючи швидко адаптуватися до змінних обставин.

Таке багаторівневе розуміння емоційної регуляції дозволяє дослідити зв'язки між емоційним досвідом особистості, соціокультурним контекстом і

внутрішніми психічними структурами. У цьому сенсі емоційне здоров'я можна розглядати як динамічну систему, що забезпечує гармонію між людиною та світом, між її переживаннями, цінностями і діяльністю.

На рівні повсякденної взаємодії емоції виконують сигнально-оцінну функцію: страх, здивування, інтерес або радість забезпечують швидке орієнтування в середовищі, формують поведінкові реакції, підтримують цілісність досвіду. У процесі соціалізації під впливом виховання, культури, норм і очікувань формується узагальнений емоційний досвід, який виявляється у стереотипних формах реагування – почутті провини, сорому, співчуття тощо.

Провідна роль у формуванні емоційного досвіду належить комунікації, оскільки саме через взаємодію людина навчається розпізнавати, інтерпретувати та регулювати власні почуття. Процеси емоційного навчання супроводжують соціальну адаптацію та розвиток емпатії. У різних культурах ці процеси мають специфічні особливості, однак загальним для них є прагнення до адаптивної узгодженості між внутрішніми станами та соціальними нормами.

На вищому рівні емоційної організації виникає життєва творчість – здатність до смислотворення, до осмисленого вибору і створення власного життєвого шляху. Емоційно здорова особистість зберігає внутрішню гнучкість, уміння поєднувати різні стани, переживання й потенційні можливості, що дозволяє їй не лише адаптуватися, а й активно трансформувати себе і світ.

Як зазначають Ф. Василюк, А. Прохоров, В. Лебединський, В. Зінченко, дослідження емоційної сфери вимагає аналізу внутрішніх системних зв'язків емоцій із когнітивними, мотиваційними та ціннісними структурами. Лише у такому цілісному підході можливе розуміння того, яку роль відіграють як негативні, так і позитивні емоції у розвитку особистості, якою є їхня конструктивна або деструктивна функція, і як вони сприяють досягненню психологічної зрілості.

## **1.2 Емоційний досвід навчально-виховного процесу як чинник формування емоційного здоров'я школярів**

Проблема емоційності педагогічної діяльності привертає увагу дослідників ще з кінця XIX – початку XX століття. Серед перших її розробників варто назвати П. Каптерєва, О. Нечаєва, М. Ланге. Зокрема, М. Ланге – автор «емоційної теорії уваги» – підкреслював, що об'єкт, який викликає емоційний відгук, миттєво привертає увагу суб'єкта, займаючи центральне місце у полі свідомості, тоді як усе інше відходить на периферію сприйняття. Потужні емоції, за його спостереженнями, звужують свідомість, концентруючи її на одному домінантному переживанні.

Ідея емоційності педагогічної взаємодії отримала подальший розвиток у працях представників гуманістичної педагогіки – Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинського, які розглядали емоційний компонент навчання як провідний чинник розвитку особистості дитини, її пізнавальної активності та внутрішньої мотивації до навчання.

Емоційне напруження, або хвилювання, розглядається як специфічна реакція організму на зміни у внутрішньому стані чи зовнішньому середовищі. Його головна функція – мобілізація психічних і фізичних ресурсів, підвищення ефективності діяльності та концентрації уваги. Підвищення рівня емоційного збудження супроводжується активізацією рухових, вегетативних і когнітивних процесів, що виражається у посиленні асоціативних зв'язків, потоці думок і прагненні до дії [1].

Залежно від оцінки ситуації емоційні переживання можуть мати позитивний або негативний характер. Позитивні емоції сприяють прагненню до взаємодії та контактів, тоді як негативні активізують поведінкові реакції уникнення або захисту. Водночас негативні емоції, попри свою дезорганізуючу дію на поточну діяльність, виконують адаптивну функцію – вони сигналізують про загрозу, спонукають до пошуку способів відновлення психологічної рівноваги й мобілізують ресурси для подолання труднощів.

Важливу роль у виникненні емоцій відіграють як специфічні, так і неспецифічні стимули середовища. Специфічні сигнали безпосередньо впливають на емоційно-регуляторні механізми, тоді як неспецифічні створюють стан очікування, готуючи особистість до потенційних емоційних реакцій. Саме такі приховані механізми зумовлюють формування сталих моделей емоційної регуляції, що проявляються у типовій поведінці людини в подібних ситуаціях [9; 47].

Навчальна діяльність школяра часто супроводжується підвищенням емоційного напруження, яке за відсутності належної підтримки може перерости у тривогу чи страх. Наукові спостереження (В. Кочубей, Є. Новікова) свідчать, що помірний рівень тривожності є природним супутником пізнавальної активності, адже оптимальна тривога стимулює навчальну мотивацію і підвищує результативність навчання [47, с. 55].

Страх і тривога у шкільному середовищі відображають передбачення можливої невдачі або соціального несхвалення. Вони часто є наслідком системи оцінювання, порівняння результатів між учнями та високої значущості досягнень у шкільному житті. Емоційна напруга може посилюватися вже на етапі вступу до школи, коли діти вперше стикаються з диференціацією за здібностями та конкуренцією, а пізніше – із постійним контролем, публічним оцінюванням і переживанням статусу «успішного» або «невдалого» учня.

Таким чином, емоційність навчального процесу має подвійний характер: з одного боку, вона є природним рушієм пізнавальної активності, а з іншого – потенційним джерелом емоційного виснаження. Від рівня емоційної культури педагога, його здатності створювати психологічно комфортне середовище та підтримувати позитивний емоційний клімат залежить не лише навчальна успішність, а й емоційне здоров'я школярів.

Система моніторингу навчальних досягнень у школі часто створює передумови для класифікації учнів за рівнем успішності – на «сильних», «середніх» і «слабких». У літературі зазначається, що саме іспити є одним із

ключових чинників виникнення навчальної тривожності [18; 24]. Подібні форми надмірно відповідального контролю можуть спричиняти у дітей із недостатньо сформованими навичками емоційної саморегуляції почуття страху, внутрішню дезорганізацію, аж до панічних реакцій, що негативно позначається на їхній пізнавальній активності.

Педагогічна взаємодія також може бути джерелом шкільних страхів. Учні нерідко бояться викликати роздратування або гнів педагога, який несвідомо утверджує своє право на інтелектуальне домінування, контроль за пізнавальною діяльністю та оцінювання «правильності» відповідей. Як зазначають О. Романова та Л. Гребенщиков, ініціатива дитини, спрямована на самостійне пізнання, може сприйматися дорослими як недоречна чи небезпечна [28, с. 49]. Унаслідок цього знання починає асоціюватися не зі свободою, а з владою та відповідальністю, що провокує емоційне напруження.

А. Маслоу звертав увагу на те, що допитливі, мислячі студенти, які прагнуть до глибшого розуміння, іноді сприймаються як «загроза» авторитету викладача, що породжує у них відчуття небезпеки та емоційної ізоляції [19, с. 93]. Такий досвід часто закарбовується в емоційній пам'яті дитини, зумовлюючи уникання подібних ситуацій у майбутньому [].

Феномен емоційного зараження також має значення для формування шкільних страхів. У навчальних групах емоційний стан окремих учнів може впливати на всіх інших, створюючи колективну атмосферу тривожності. Труднощі в навчанні перетворюються на джерело взаємних звинувачень і формують у школярів відчуття безсилля – «ми все одно цього не зрозуміємо, бо нам не пояснюють» [24].

Страхи, пов'язані з навчальною діяльністю, мають різну природу: це може бути страх публічного виступу, роботи з технікою, читання складних текстів, виконання математичних завдань чи прояву власної ініціативи. Усі ці форми страхів об'єднує переживання власної некомпетентності або можливості помилки, що підкріплює навчальну тривогу [5; 18; 21; 39].

Для розуміння ролі тривожності у процесі навчання важливо розмежовувати її об'єктивні й суб'єктивні чинники. Навчальне середовище само по собі містить численні джерела стресу, але надмірно формалізована педагогічна взаємодія, що ігнорує емоційний компонент спілкування, підсилює тривогу, особливо в дітей із недостатнім рівнем емоційного самоконтролю. Як зазначають психологи, емоційність є невід'ємною складовою пізнання, адже саме афективна сфера – настроїв, почуття, мотиви – виступає регулятором поведінки.

У психології прийнято розрізняти ситуативну тривогу – короткочасний адаптивний стан, що сигналізує про небезпеку, – і особистісну тривожність, як стійку рису, що відображає готовність реагувати занепокоєнням на потенційно загрозливі події.

На думку Ф. Василюка, для глибшого розуміння емоцій доцільно використовувати поняття «переживання» як прояв внутрішньої боротьби людини за збереження життєвої цілісності: «Переживання — це боротьба проти неможливості життя, певною мірою — проти смерті в житті» [5, с. 78].

Л. Виготський підкреслював, що розвиток емоційних функцій відбувається системно – у взаємозв'язку з усією структурою особистості [6]. Пережита тривога залишає «слід» у емоційній пам'яті, який може знову активізуватися в подібних обставинах.

К. Горні відзначала амбівалентну природу страхів: у деяких випадках вони виконують орієнтувальну й мобілізуючу функції, а в інших – спричиняють дезадаптацію та руйнують соціальні зв'язки. Вона наводила приклади того, як страх може блокувати інтелектуальну чи творчу ініціативу людини [33, с. 61].

Минулі емоційні переживання – страхи й тривоги – інтегруються у формування емоційних образів світу та «Я», визначаючи їх емоційне забарвлення [6; 12; 23]. Позитивний образ себе й навколишнього середовища підтримує відчуття успіху, відкритості, здатності любити та бути прийнятим [6; 32; 33]. А. Маслоу наголошував, що емоційна зрілість і здатність до

любові – не менш значущі риси, ніж інтелектуальні здібності [19, с. 142]. Цей підхід перегукується з ідеями Л. Виготського, який підкреслював значення переживань і почуттів у процесі навчання.

Таким чином, позитивний емоційний образ «Я» пов'язаний із позитивним сприйняттям шкільного середовища. Якщо учень відчуває емоційне благополуччя, школа стає для нього «територією радості». Це узгоджується з поглядами В. Сухомлинського, який називав свою школу саме «школою радості», та з ідеями В. Глассера й А. Дрехера про взаємозалежність емоційного стану дитини й ефективності освітнього процесу. Як зазначає В. Глассер, «людина, впевнена у своїх силах, долає труднощі, і навіть складність не викликає в неї страху».

Проблематика емоційного розвитку людини та особливостей її реагування у критичних ситуаціях однією з перших стала предметом експериментального вивчення у працях К. Левіна. У низці його експериментів досліджуваним пропонували завдання, які не мали реального вирішення – наприклад, отримати предмет із відстані, що перевищувала можливості досягнення. В інших випадках, після повідомлення про участь у «дослідженні пам'яті», випробуваних раптово просили виконати зовсім іншу дію – танець або дегустацію їжі. Спостереження показали, що емоційні реакції учасників таких ситуацій були діаметрально протилежними. Одні зберігали внутрішній спокій, демонстрували гнучкість мислення: у випадках, коли ситуація вимагала рішення, – фантазували, а коли передбачала розвагу – виявляли грайливість та позитивний настрій. Інші ж реагували афективно – проявляли роздратування, збентеження, агресивні висловлювання, неадекватну поведінку.

У результаті Левін виокремив два типи емоційної регуляції поведінки. Перший характеризується здатністю особистості дистанціюватися від ситуації, «піднятися над полем» і знайти внутрішні ресурси для її подолання. Така поведінка опосередковується внутрішньоособистісними механізмами, ґрунтується на творчому пошуку нових смислів та збереженні позитивних

емоцій. Другий тип – «польовий» або ситуаційно залежний, – зумовлений зовнішніми впливами середовища, раптовістю та невідповідністю очікувань, що провокує переважно негативне емоційне забарвлення досвіду [17; 18].

Образ реальності, який формується у свідомості людини, нерідко відрізняється від об'єктивного середовища. Точність його відображення, уміння інтерпретувати зовнішні сигнали та передбачати зміни залежать від орієнтаційно-дослідницької діяльності суб'єкта. Як показали праці Д. Гальперіна, тип орієнтовної діяльності суттєво впливає на становлення індивідуальних особливостей психічної організації людини [7].

Ф. Василюк розглядав переживання як єдність інтелектуального та емоційного аспектів життєвого досвіду, виділяючи чотири домінуючі типи: гедоністичний, реалістичний, ціннісний і творчий.

- *Гедоністичний тип* заперечує наявність проблеми, підтримуючи ілюзію благополуччя («нічого страшного не сталося»). Він відображає наївну, захисну позицію, що веде до регресії – прагнення задоволення без урахування умов реальності.
- *Реалістичний досвід* ґрунтується на адаптації до несприятливого середовища, ціною відмови від минулих планів чи принципів.
- *Ціннісний тип* дозволяє зберігати моральну стійкість і життєву мудрість навіть у безнадійних обставинах, хоча часто супроводжується споглядальністю.
- *Творчий досвід* виявляється у здатності активно долати критичні ситуації, трансформуючи їх у джерело саморозвитку [5].

Переживання критичних ситуацій є закономірним етапом розвитку людини будь-якого віку, однак у шкільному періоді воно має особливості, пов'язані з обмеженим досвідом і схильністю до узагальнення часткових знань. Для дитини будь-які зміни у звичному середовищі можуть сприйматися як особиста катастрофа, що сприяє формуванню комплексу неповноцінності. Подолання кризових станів передбачає внутрішню перебудову особистості – зміну її ставлення до себе і світу, формування

нового динамічного стереотипу. Якщо цей стереотип набуває стабільності, він стає основою емоційної зрілості та стійкості особистості.

Системна структура емоційної сфери школярів була предметом дослідження низки авторів [12; 23; 24; 26; 35]. Встановлено, що порушення гармонійного емоційного розвитку може призводити до депресивного типу світосприйняття, формування феноменів, описаних у термінах «психологія програшу», «невротичний розвиток», «конфліктна особистість» [7; 21; 26].

Такі учні усвідомлюють власні невдачі й часто відчують їх як доленосні. В. Глассер зауважував, що кількість людей із «психологією переможеного» зростає, і витoki цього феномена найчастіше пов'язані саме зі шкільним досвідом, коли невдачі у навчанні формують стійке відчуття безнадії та безсилля [24; 26, с. 10].

Нерідко така тривожність має прихований характер. Зовні подібні учні виглядають «зручними» – дисциплінованими, слухняними, орієнтованими на схвалення дорослих. Вони прагнуть здобути симпатію вчителя, охоче виконують його вимоги, але за зовнішньою адаптивністю приховується глибока емоційна залежність і внутрішній страх втратити позитивне ставлення. Ця залежність, закріплюючись у дитинстві, у дорослому віці може перерости у стійкий тривожний тип особистісного розвитку [16; 50].

Тривога виявляється у надмірній занепокоєності щодо власного іміджу та прагненні підтримувати позитивне враження про себе. Людина з високим рівнем тривожності часто сприймає себе як жертву несправедливого ставлення з боку оточення. Такі переживання нерідко провокують виникнення афекту помсти, що може закріпитися у вигляді стійкої риси характеру – мстивості.

В експериментальному дослідженні Обучі та Камбари (1970) було виявлено механізми емоційної реакції на несправедливість. Учасники, які відчували себе об'єктами неправомірного ставлення, демонстрували тенденцію до відплати, обираючи дії, спрямовані на заподіяння більшого дискомфорту іншому. Дослідники зробили висновок, що відчуття власної

жертвенності активізує агресивні імпульси, спрямовані на відновлення внутрішнього почуття справедливості. Таким чином, коли людина сприймає ситуацію як несправедливу, посилюється емоційна напруга, а прихований гнів, обурення й агресія стають типовими реакціями на переживання тривоги [47].

Проблема дитячої тривожності й її вторинних проявів вимагає не лише описового аналізу, а й інтеграції в систему психолого-педагогічних умов, що забезпечують збереження емоційного здоров'я школярів. У структурі формування психічних функцій виділяють три типи процесів: спонтанне формування, цілеспрямоване формування та самоформування.

Спонтанний розвиток, хоча й неконтрольований, відіграє важливу роль у становленні особистості, адже неможливо запрограмувати всі впливи соціального середовища. Проте саме визнання спонтанності розвитку надає особливої значущості цілеспрямованому формуванню емоційної сфери. Організація педагогічних умов має бути орієнтована на створення середовища, що сприяє гармонізації емоційного світу учнів і формуванню емоційного здоров'я як здатності зберігати позитивне ставлення до світу навіть у критичних обставинах.

Небезпека формування негативного емоційного ставлення до світу виникає вже в ранньому дитинстві. З. Фройд пояснював джерело тривоги як наслідок безпорадності дитини перед зовнішніми загрозами. З віком тривога набуває соціального змісту, пов'язаного із розвитком суперого – внутрішнього морального контролю, що формує почуття сорому й провини.

Е. Еріксон підкреслював, що навчання в школі є етапом соціалізації, коли дитина засвоює культурні норми та цінності через діяльність. Однак саме цей період несе небезпеку формування відчуття безпорадності, якщо школяр стикається з труднощами в оволодінні соціально значущими навичками [23].

Формування емоційного світу може відбуватися як у контексті авторитарного, так і діалогічного педагогічного спілкування. Авторитарна

взаємодія базується на «тиранії обов'язку», коли обидві сторони – учитель і учень – переживають тривогу, провину й страх невідповідності «ідеальному стандарту» [4; 18; 38]. Б. Братусь зазначав, що розрив між ідеальними та реальними цілями діяльності породжує внутрішню напруженість, яка може трансформуватися у стан тривоги [4].

Л. Славіна інтерпретувала емоційні спалахи школярів як механізм розрядки внутрішньої напруги й несвідомої самокритики. За її даними, навіть нейтральні зауваження вчителя можуть викликати в дитини афективну реакцію, що проявляється у порушенні дисципліни або відмові від діяльності [29].

Дослідження вітчизняних психологів доводять, що особистість є динамічною системою смислових утворень, які визначають мотиваційну структуру діяльності та її емоційний зміст. Емоції, як форма переживання смислу, слугують показником внутрішнього стану людини та забезпечують мобілізацію психічних і фізичних ресурсів у критичних ситуаціях [12; 14; 17; 25].

Представники психоаналітичного напрямку розглядають негативну афективність як провідний чинник функціонування людської психіки. Джерела психічної напруги, за їх підходом, не зумовлені безпосередньо зовнішніми або соціальними детермінантами, а мають внутрішній характер. Дисгармонія особистісної структури пояснюється амбівалентністю свідомості та розщепленням її на два виміри – «зовнішнє» і «глибинне» Я. Перше виступає захисним, ідеалізованим і грандіозним конструктом, тоді як друге відображає справжню, але залежну та недостатньо розвинену сутність особистості (Дж. Боулбі, Д. В. Віннікотт). Почуття тривоги виникає не стільки у сфері діяльності чи взаємодії, скільки у прагненні швидкого досягнення успіху та реалізації нереалістичних амбіцій (А. А. Моделл).

Процеси особистісного становлення, включно з емоційним розвитком, не можуть розгортатися виключно в межах однієї, єдиної свідомості. Вони передбачають співіснування та взаємодію кількох свідомісних центрів.

Адекватність сприйняття соціальних відносин, уміння розрізняти їхні різні аспекти прямо залежать від рівня емоційного благополуччя та особистісної зрілості.

У дошкільному віці соціальні відносини представлені двома основними системами – «дитина–дорослий» і «дитина–діти». На початкових етапах вони існують паралельно, майже не перетинаючись: взаємини у дитячому колективі не впливають на контакти з дорослими, а емоційний стан дитини повністю залежить від гармонії сімейного середовища. З початком навчання структура відносин у системі «дорослий–дитина» ускладнюється, у ній виокремлюються дві взаємопов'язані підсистеми — «дитина–учитель» і «дитина–батьки» [22].

Стаючи самостійними, ці нові соціальні структури виконують власні функції та набувають особливих характеристик. Система «дитина–учитель» перетворюється на центральну ланку розвитку особистості: саме вона визначає емоційне благополуччя школяра та його ставлення до навчання [22]. Таким чином, взаємини з учителем поступово трансформуються у відносини з суспільством у цілому, формуючи систему нормативних очікувань і вимог.

Разом із тим процес оволодіння соціальними нормами супроводжується внутрішнім напруженням. Стремління відповідати зразку «ідеального учня» часто призводить до втрати щирості у спілкуванні та пригнічення емоційної чутливості. Якщо педагог демонструє непослідовність або необ'єктивність, у свідомості дитини формується образ «несправедливого» дорослого, що провокує недовіру та знижує мотивацію до навчання.

Шкільне середовище містить низку чинників, що зумовлюють емоційне напруження. Для одних учнів воно стає джерелом розвитку адаптивних механізмів, для інших – причиною тривожності, страхів і стійких негативних переживань, які набувають домінуючого характеру.

Емоційний стан дитини, її здатність долати напруження нерозривно пов'язані з процесами формування самостійності. Згідно з Е. Еріксоном, автономність людини визначається рівнем захисту її внутрішнього світу та

здатністю зберігати психологічні межі власного «Я». Витоки автономії сягають раннього дитинства, коли дитина починає самостійно діяти, усвідомлюючи свою індивідуальність і самоцінність. Надмірний контроль, гіперопіка чи постійна критика дорослих породжують у неї почуття безсилля та невпевненості.

Навчальний процес, як природне середовище розвитку, характеризується множинністю динамічних впливів, що підтримують або підсилюють емоційну напругу. Поведінка учня в ситуаціях страху чи тривоги (К. Левін, Д. Славіна) розглядається як наслідок інтеріоризації попереднього досвіду.

У сучасних наукових дослідженнях емоційний розвиток школярів здебільшого трактується як індивідуальний процес, пов'язаний з адаптивною поведінкою та дотриманням соціальних норм. Водночас педагогічні умови, технології взаємодії й особистісний розвиток становлять цілісну систему чинників, що визначають формування емоційного здоров'я. Неврахування цього взаємозв'язку звужує розуміння механізмів як виникнення тривоги, так і формування нових ресурсів розвитку.

Вирішальну роль у виникненні страхів і відчуття небезпеки відіграють природні умови навчання та характер педагогічної взаємодії. Освітнє середовище може бути як підтримувальним – сприяючи формуванню гармонійного емоційного світу, так і деструктивним – провокуючи розвиток невротичних чи гіпохондричних тенденцій. Тому особливого значення набуває створення інноваційних педагогічних технологій діалогічного типу, які не лише формують адекватне сприйняття життєвих обставин, а й сприяють розвитку впевненої, саморегульованої поведінки, що допомагає змінювати власну систему відносин і долати несприятливі ситуації.

Концепція оптимального рівня тривожності як умови навчання потребує уточнення. Важливо розмежувати вплив об'єктивних умов навчального середовища та педагогічних засобів взаємодії. Якщо перші неминуче містять елементи напруження, то другі покликані забезпечити

внутрішню рівновагу та духовне благополуччя. Емоції як ідеальна форма внутрішньої діяльності учня, на відміну від реактивної поведінки, можуть розвиватися лише в атмосфері безпечної, довірливої співпраці.

### **1.3 Індивідуальність особистості як внутрішній чинник емоційного здоров'я**

Емоційний розвиток учнів шкільного віку зумовлюється не лише зовнішніми соціальними впливами, а й стійкими внутрішньоособистісними структурами, що формують емоційно-ціннісну сферу особистості. Емоційне життя людини має надзвичайну психологічну варіативність, а емоційне здоров'я виступає системним утворенням, яке забезпечує становлення індивідуального емоційного світу дитини.

Як зазначає А. Асмолов, індивідуальність постає як сукупність смислових відносин та ставлень особистості до світу, що ґрунтуються на антропогенетичних передумовах, здатних забезпечити орієнтацію у системі цінностей і способах поведінки в ситуаціях, насичених мотивами. Вона реалізується через активність і комунікацію в культурі, набуваючи форми способу життя, значущого для конкретної людини [2, с. 6]. Індивідуальні риси, навіть за їх очевидної унікальності, мають системну природу, оскільки виникають і розвиваються у межах певної соціокультурної системи. Як підкреслює дослідник, системні якості індивідуальності не є «глибинними» чи несвідомими феноменами, а радше історико-культурними формаціями, що виявляються тим виразніше, чим розвиненішим є суспільство, у якому живе людина [2, с. 27].

У працях В. Мерліна запропоновано поняття «цілісна індивідуальність», яку він розглядав як саморегулюючу та самоорганізовану систему, утворену взаємодією різних рівнів психічних структур. Продовжуючи цю традицію, В. М. Русалов виокремив два основні рівні інтегральної індивідуальності:

- диференціально-психофізіологічний – нижчий рівень, що охоплює властивості тіла та темпераменту;
- диференціально-психологічний – вищий рівень, який включає особистісні та соціокультурні характеристики.

В. Velous деталізував цю модель, визначивши чотири рівні інтегральної індивідуальності: психодинамічний (первинні властивості), вторинний (інтелектуальні показники), особистісний і метаіндивідуальний. У його дослідженнях школярів було виокремлено дві групи за рівнем мотивації до успіху. Результати факторного аналізу показали, що у високомотивованих учнів домінує вищий рівень інтеграції індивідуальності, тоді як у школярів із низькою мотивацією – переважають психофізіологічні показники [1].

Емоційна сфера у межах цієї моделі охоплює такі параметри:  
психодинамічний рівень – емоційна збудливість і стабільність;  
особистісний рівень – афектотимія, боязкість, м'якість, підозрілість;  
метаіндивідуальний рівень – доброзичливість, життєрадісність, сором'язливість, агресивність, адекватність самооцінки.

Ці результати підтверджують, що емоційна сфера особистості є не лише продуктом природних властивостей, а й результатом соціокультурної інтеріоризації, регуляції та контролю з раннього дитинства. Вона формується через систему міжособистісних відносин і визначає способи самовираження, які можна позначити як «техніку особистісного існування».

Темперамент і характер у науковій літературі розглядаються як взаємодоповнюючі складові цієї техніки: темперамент виступає динамічною основою емоційності та активності, тоді як характер формується внаслідок засвоєння соціальних відносин. На цій підставі виділяються два інтегративні типи особистості – гіпертимічний і психастенічний.

Для представників гіпертимічного типу характерні постійно піднесений настрій, життєрадісність, висока активність і соціальна комунікативність. Такі школярі швидко адаптуються, проявляють ініціативу, однак іноді порушують дисципліну через надмірну самостійність. Психастенічний тип,

навпаки, характеризується підвищеною тривожністю, схильністю до нав'язливих страхів і сумнівів, постійною потребою в контролі ситуації. Для таких дітей типовими є соматичні скарги, порушення сну, зниження апетиту. Захисною формою від тривоги часто стають ритуалізовані дії або забобонні звички (А. Лічко). Особливо вразливим періодом для психастенічних дітей є перші роки навчання, коли вимоги школи вступають у конфлікт із попереднім дитячим досвідом [].

Емоційна збудливість, або емоційна чутливість, у концепції Р. Пресса визначається як одна зі структурних характеристик темпераменту, що становить психодинамічну основу особистості. Емоції забезпечують готовність організму до дії, мобілізуючи ресурси для адаптації. За спостереженнями Н. Лейтеса, під час емоційної активації нервова система демонструє іншу якість функціонування, ніж у звичайному стані неспання, що дає підстави трактувати активацію як спільну основу мотивації та емоційних процесів.

У дослідженні, проведеному серед підлітків, встановлено позитивний зв'язок між динамічними характеристиками емоційності та показниками активації. Учні було розподілено на дві групи – із позитивною та негативною емоційною домінантою. Для першої групи були характерні нижчі рівні фізіологічної активації, що автор інтерпретувала як прояв стабільного емоційного самоконтролю. У період статевого дозрівання відбувається глибока перебудова емоційної сфери, зумовлена розширенням соціальних контактів і розвитком почуття дорослості як нової форми самосвідомості. Ця перебудова супроводжується зростанням здатності до емоційної регуляції.

Отже, емоційний розвиток школяра – це багаторівневий процес, який охоплює психофізіологічні, особистісні та соціокультурні чинники. Його оптимальне функціонування забезпечується гармонійною взаємодією біологічних передумов, соціального досвіду та педагогічних впливів, що

створюють основу для формування емоційно зрілої та психологічно стабільної особистості.

Сформований та стабільний механізм емоційного регулювання виступає одним із чинників гармонізації соціальних відносин, забезпечуючи гуманізацію, передбачуваність і безпечність міжособистісного простору. Якщо індивід сприймає поведінку іншої людини як цінність і орієнтується на неї у власних реакціях, це сприяє кращому розумінню мотивів дій та прогнозуванню поведінки у соціальних ситуаціях.

Стійкість емоційних проявів визначається наявністю стабільних ставлень, що знімають потребу у постійному свідомому контролі поведінки в типових обставинах. Водночас зміни звичного середовища часто актуалізують ці установки, виявляючи їхній вплив на поведінку. Ставлення виконують адаптивну функцію, оскільки сприяють адекватному сприйняттю реальності та збереженню внутрішньої рівноваги особистості.

У структурі ставлення традиційно виділяють три компоненти: оцінний (емоційно-ціннісне ставлення – любов чи неприязнь до об'єкта), когнітивний (переконання у властивостях об'єкта) та поведінковий (готовність діяти певним чином стосовно об'єкта) [1].

Формування індивідуальних траєкторій розвитку емоційної сфери відбувається значною мірою на несвідомому рівні, під впливом глибинних механізмів, які не завжди усвідомлюються суб'єктом. Людина часто не усвідомлює джерела власних емоцій і не пов'язує їх із попереднім досвідом. Такі несвідомі емоційні установки формуються в процесі міжособистісної взаємодії, особливо у ранньому дитинстві, і суттєво визначають подальший розвиток особистості.

У класичних експериментах А. Бандури, Д. Росса і С. Росса було емпірично підтверджено значення соціального навчання у виникненні агресивних моделей поведінки. Дослідники створили кілька експериментальних ситуацій, у яких діти спостерігали агресивні дії дорослих щодо ляльки – безпосередньо, через фільм або комікс. Після цього діти

демонстрували вільну гру, під час якої виявляли різні форми агресивності. Найвищий рівень агресивної поведінки спостерігався у групі, де приклад агресії подавався через кінематографічне зображення, що підтверджує високу ефективність візуального моделювання [1].

Р. Барон і Д. Річардсон підкреслювали, що навіть безневинні, на перший погляд, активні ігри, які супроводжуються змаганням або штовханиною, можуть слугувати способом формування моделей агресивної поведінки [47].

Окремий різновид емоційно-оцінного ставлення становить турбота, яка є базовим досвідом людського існування. Як показали дослідження Р. Шпіца, відсутність турботи та емоційного контакту у немовлят призводить до апатії, регресу розвитку та навіть фізичного виснаження. Турбота про себе та інших є фундаментом емоційного благополуччя особистості. За словами Р. Мея, «справжнє життя починається тоді, коли ми відчуваємо, що нам щось небайдуже» [1, с. 313].

Емоційно-оцінний досвід формує специфіку соціальної взаємодії підлітків із ровесниками, зумовлюючи поділ на категорії «свої» та «чужі». До представників «своєї» групи підлітки схильні виявляти довіру та позитивне ставлення, тоді як до «чужих» – настороженість або неприйняття.

Як показали дослідження емоційні оцінки, що інтегруються у структуру ставлень, залишаються надзвичайно стабільними. У спільних ігрових ситуаціях діти, яких однолітки раніше вважали «неприємними», продовжували демонструвати агресивну поведінку незалежно від нових умов взаємодії. Це свідчить про сталість соціально-емоційних установок і тенденцію до їх самопідкріплення у соціальних групах.

Відповідно до концепції М. Лернера, люди схильні інтерпретувати події через призму «віри у справедливий світ». Такий когнітивно-емоційний механізм забезпечує психологічне відчуття порядку, але водночас може призводити до виправдання негативних подій, що трапляються з іншими («він заслужив свою долю») [6]. У його експерименті учасники, які бачили,

що винагороду отримав не той, хто її заслужив, схилилися до того, щоб раціоналізувати це рішення, приписуючи переможцеві вигадані позитивні риси.

Таким чином, емоційне ставлення виконує складну адаптивну функцію, одночасно слугуючи механізмом регуляції поведінки, стабілізації соціальних зв'язків і підтримання відчуття справедливості та безпеки у світі людських взаємин.

Самоздійснення індивідуальності в межах певної «техніки життя» визначає домінуючу емоційного благополуччя людини, яка функціонує гармонійно, або, навпаки, формує депресивно-іпохондричне ставлення до себе й світу. Індивідуальна стратегія життєдіяльності й життєтворчості при цьому виступає одночасно і передумовою, і результатом розвитку особистості.

Сучасна психологічна наука не має єдиної інтерпретації співвідношення понять «індивідуальність» і «особистість». Індивідуальне розглядається як неповторне, унікальне, що надає людині одиницності; воно проявляється ще з перших днів життя дитини, у тому числі в її емоційних реакціях. Індивідуальність може мати як особистісний, так і доперсональний рівень прояву. Однак, якщо індивідуальний підхід зводиться лише до формального врахування відмінностей (наприклад, розподіл дітей за результатами тестування без урахування їхнього особистісного вибору чи творчого потенціалу), він втрачає гуманістичний зміст.

Справжній індивідуальний підхід ґрунтується на цілісному розумінні внутрішнього світу особистості. Згідно з особистісним підходом, будь-яке психічне явище – процес, стан, властивість чи діяльність – має розглядатися у системі взаємозв'язків, смислів, мотивів та цілей. Відтак і стратегія емоційного розвитку не може бути зрозуміла поза контекстом діяльності, у якій вона реалізується. У ситуації загрози людина може демонструвати «надситуативну» активність – тобто дії, що перевищують потреби пристосування: альтруїзм, групову ідентифікацію, наднормативну поведінку.

Такі прояви він розглядав як «особистісні вклади», завдяки яким особистість впливає на інших, продовжуючи своє існування у їхніх змінах.

А. Асмолов пропонує розглядати розвиток дитини поза дихотомією «зовнішнє – внутрішнє». Новонароджений, потрапляючи у «світ людини», засвоює соціальні впливи й на основі емоційного відгуку формує власне розуміння світу. Як зазначав учений, дитина, звертаючись із запитанням «що це?», очікує не лише назви предмета, а й емоційно-оцінного підтвердження його значення.

Поняття «образ світу» у психології описує інтегровану систему уявлень і переживань людини. Цей образ має прогностичний характер – він не лише відображає теперішнє, а й проектує можливе майбутнє, структуруючи поточну діяльність і визначаючи її зміст.

Емоційне здоров'я як індивідуальний стиль життя забезпечується саморозвитком і здатністю особистості створювати власні «інструменти» зростання (Л. Виготський). Гармонія між внутрішнім і зовнішнім світом визначає психологічне благополуччя; її порушення спричиняє тривогу й страхи. У цьому контексті тривога може виконувати мобілізуючу функцію, актуалізуючи мужність і прагнення до самоствердження.

Разом із тим справжнє самоствердження забезпечується не самим переживанням тривоги, а переходом до нових рівнів функціонування – від реальної дії до ідеальної форми існування. Ідеалізація бажаного майбутнього, описана Ю. Лотманом як «романтичний егоцентризм», виступає засобом пошуку нових способів осмислення дійсності й подолання кризових ситуацій.

Емоційне здоров'я не означає байдужості до складних життєвих обставин. Навпаки, воно пов'язане зі здатністю керувати власними емоціями, зберігати цілісність і знаходити внутрішню рівновагу. Психодинамічні особливості, зокрема тривожність як властивість темпераменту, перестають бути визначальними, якщо людина здатна свідомо регулювати свої емоційні стани. Щастя в такому розумінні – це внутрішній ресурс, що виникає

внаслідок інтеграції різних рівнів психічного функціонування та усвідомленого вибору «техніки життя».

Стратегія емоційного розвитку визначається індивідуальними особливостями, але не зводиться лише до темпераменту чи фізіологічних характеристик. Емоційно здоровою може бути людина з будь-яким темпераментом і навіть із певними фізичними обмеженнями. Отже, емоційне здоров'я – це особистісна життєва гіпотеза, що забезпечує здатність долати труднощі, відновлювати внутрішню рівновагу, підтримувати стабільність і творчу спрямованість власного буття.

#### **1.4 Емоційна зрілість вчителя як умова становлення емоційного здоров'я школярів**

Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що її основою є спілкування, яке передбачає постійну емоційну взаємодію між учителем і вихованцем. Саме тому питання емоційної зрілості педагога стає ключовим у контексті професійної ефективності. Дослідники (Г.Костюк, В. Зінченко, Е. Помиткін, Л. Мітіна та ін.) підкреслюють, що рівень емоційної зрілості вчителя безпосередньо впливає на якість педагогічної діяльності, а також на здатність до самоорганізації і життєтворчості (В. Ляудіс, С. Смирнов, С. Rogers, А. Maslow).

Окрему увагу дослідники приділяють таким компонентам, як саногенне мислення, емпатія й емоційна стійкість (Ю. Гіппенрейтер, Є. Козлова). Зазначається, що емоційна напруженість є однією з провідних характеристик педагогічної праці, а саме вона спричиняє підвищений ризик психоемоційного виснаження та розвитку синдрому емоційного вигорання (Н. Берток, Т. Форманюк, Dunham). Серед педагогів доволі часто фіксуються стани фрустрації, низька стресостійкість і знижена фрустраційна толерантність у порівнянні з іншими професійними групами.

Професійна діяльність учителя передбачає не лише навчальну, а й психологічну підтримку емоційного здоров'я учнів, що потребує від педагога

високого рівня саморефлексії, усвідомлення власних почуттів і довіри як до себе, так і до дітей. Тому емоційна компетентність, здатність долати кризові стани та підтримувати власне емоційне благополуччя є невід'ємними складовими професійно важливих якостей учителя.

Рівень ефективності діяльності значною мірою залежить від ступеню психічної напруги. Як показали дослідження Д. Гебба, оптимальна напруга сприяє підвищенню активності, тоді як її надлишок призводить до виснаження. За відсутності професійних викликів педагог може відчувати нудьгу та емоційну апатію, тоді як надмірні вимоги породжують тривогу, зниження працездатності, помилки у когнітивній діяльності й, у підсумку, – емоційне вигорання.

Сфера педагогічної праці є однією з найбільш стресогенних, адже в ній постійно діють численні емоційні подразники. За К. Левітаном, емоційне напруження для вчителя – не виняток, а повсякденна закономірність, що проявляється у процесі прийняття педагогічних рішень, вибору методів впливу, вирішення конфліктів, оцінювання та стимулювання учнів.

Дані анкетування, проведеного Р. Макаревичем, свідчать, що більшість педагогів (понад 66%) перебувають у стані емоційної напруги протягом більшої частини робочого часу. Найбільш стресогенними є ситуації, пов'язані з проведенням уроків, комунікацією з учнями, організацією позакласної діяльності. Понад половина опитаних учителів повідомили про зниження результативності праці, появу дратівливості, хронічної втоми, а у 20% спостерігалися нехарактерні помилки в роботі. Також зафіксовано погіршення пам'яті, уваги, мислення, апатію та бажання ізолюватися після робочого дня. Основні вимоги до професійної ролі педагога, які зумовлюють емоційну напругу:

- необхідність одночасного утримання уваги на кількох об'єктах – плані уроку, поведінці класу, власних реакціях;
- висока точність і швидкість запам'ятовування та відтворення інформації;

- уміння супроводжувати мовлення невербальними засобами – мімікою, жестами, інтонацією;
- тривале фізичне напруження, пов'язане зі статичною позою;
- очікування емоційної нейтральності у спілкуванні з учнями, необхідність приховувати власні емоції;
- збільшення навантаження через заміщення колег, варіативність навчальних програм;
- надмірна кількість перевірки письмових робіт, що скорочує час на відпочинок і відновлення.

Таким чином, емоційна напруга, стрес, перевантаження та професійна відповідальність створюють умови для розвитку емоційного виснаження педагогів, що актуалізує необхідність системної психолого-педагогічної підтримки їхнього емоційного здоров'я та формування навичок емоційної саморегуляції.

У педагогічній діяльності дослідники виокремлюють кілька типів емоціогенних ситуацій, які впливають на психологічний стан учителя та якість його професійного функціонування. До них належать:

- ситуації, пов'язані з реалізацією навчального змісту, що виникають у процесі пояснення складного для засвоєння матеріалу, при отриманні неочікуваних або неадекватних запитань, а також під час відмови учнів брати участь у навчальній взаємодії;
- ситуації міжособистісної взаємодії з учнями, до яких належать прояви грубості, конфліктні епізоди, порушення дисципліни чи навчальних норм;
- ситуації у взаєминах з колегами та адміністрацією, що зумовлені перевантаженістю педагогів додатковими дорученнями, надмірним контролем, оціночними судженнями чи критичною поведінкою колег;
- ситуації внутрішнього саморегулювання, пов'язані з необхідністю подолання власних кризових станів, зокрема страхів, тривоги, гніву тощо [].

У значної частини педагогів рівень соціальної адаптованості є близьким або навіть нижчим, ніж у осіб із підвищеною тривожністю,

схильних до невротичних розладів. Саме недостатня соціальна адаптація, зумовлює підвищену конфліктність у професійному середовищі, що супроводжується почуттями провини, образи та внутрішньої напруженості. Також встановлено, що зі збільшенням педагогічного стажу спостерігається зниження рівня соціальної адаптації та фрустраційної толерантності [].

Проблему співвідношення соціальних і моральних аспектів особистісного буття педагога, рівня усвідомлення тривожних мотивів та тенденцій егоцентричного самоствердження досліджувала Н. Берток. Серед її респондентів 50 % становили викладачі закладів вищої освіти та шкільні вчителі. Внаслідок проведеного аналізу дослідниця виокремила чотири типові варіанти професійних стереотипів:

- егоцентричне месіанство;
- егоцентричне придушення та знецінення іншого;
- неконструктивне змагання з колегами, рівними за статусом;
- прагнення до емоційної підтримки й схвалення з боку оточення.

Реалізація мотивів самоствердження, за спостереженнями Н. Берток, відбувається залежно від соціально-рольових позицій педагога. У взаємодії з учнями це часто проявляється через позицію наставника, який демонструє власну перевагу, застосовує жорсткий контроль і регламентацію, а іноді формує у вихованців почуття меншовартості. У стосунках із колегами егоцентричний стереотип виявляється у схильності до критики їхньої професійної компетентності, тоді як у взаєминах із адміністрацією він набуває форми уникнення відкритих конфліктів і використання емоційно-особистісних впливів для здобуття переваг у професійному середовищі [].

В контексті педагогічної діяльності частим проявом є тривожна особистість. У концепції когнітивної психотерапії А. Бека тривожна особистість розглядається як система взаємопов'язаних когнітивних установок, емоційних реакцій і поведінкових стратегій, що визначають специфічний спосіб переживання реальності. Вона характеризується схильністю до надмірного контролю, гіперрефлексії та домінування

оцінювального мислення, яке породжує відчуття небезпеки й невпевненості у власних можливостях.

Однією з ключових ознак є перфекціонізм – установка на досягнення недосяжних стандартів як єдино можливого способу самоствердження. Для таких осіб характерне дихотомічне мислення типу «успіх або поразка», що формує постійний внутрішній тиск і залежність самооцінки від результатів діяльності. Вони схильні до життя під «тиранією повинностей», переживають хронічне невдоволення собою, а в ситуаціях можливої невдачі часто виявляють феномен «емоційного паралічу» – уникання активності через страх не досягти ідеального результату.

Не менш показовою рисою є емоційна залежність, яка проявляється у сильній чутливості до соціальної оцінки та потребі у зовнішньому схваленні. Тривожна особистість постійно коригує свою поведінку відповідно до очікувань оточення, що знижує рівень автономії й формує відчуття неповноцінності у разі розбіжності між власною та зовнішньою оцінками.

Характерною для тривожного типу є також катастрофічна інтерпретація подій. Мислення такого типу орієнтоване на потенційні загрози, перебільшення можливих втрат, що супроводжується переживанням безпорадності й браком контролю над ситуацією. У міжособистісних стосунках це проявляється в недовірі, очікуванні ворожості чи байдужості з боку інших. Когнітивна атрибуція при цьому деформується: успіх пояснюється випадковими зовнішніми обставинами, а невдача – власними вадами чи помилками.

Важливою, але латентною складовою є витіснена ворожість, що набуває форми прихованої агресії, підозрливості чи потреби у психологічному домінуванні. Вона часто маскується під демонстративну ввічливість або надмірну формальність у спілкуванні.

Прагнення підтримувати «благополучний фасад» є ще однією особливістю тривожної особистості. Вона намагається створити зовнішню ілюзію успішності, самоконтролю та гармонії, приховуючи внутрішню

невпевненість і страх соціального осуду. Паралельно формується установка на жорстку нормативність – суворе дотримання правил і традицій, що компенсує страх помилки та забезпечує суб'єктивне відчуття безпеки.

Дослідження Ш. Амонашвілі [4], У. Глассера [5], В. Зінченка [11], та інших науковців демонструють, що підвищена тривожність у педагогів істотно впливає на структуру «Я-образу» й професійну ефективність. Зокрема, Р. Берн [3] вказував, що негативна Я-концепція вчителя часто пов'язана з отождненням себе з авторитарними ролями, що породжує ригідність, контрольовану агресію та прагнення самоствердження через зовнішню владність і вимогливість.

У контексті педагогічної взаємодії емоційна врівноваженість, гнучкість мислення й здатність до емпатійного спілкування виступають ключовими чинниками професійної успішності. Освітній процес завжди супроводжується емоційним «обміном» між учителем і учнями, у якому педагог виступає не лише носієм знань, а й моделлю емоційного реагування. Тому рівень його емоційної стабільності безпосередньо визначає психологічний клімат класу та якість освітньої взаємодії.

### ***Висновки до першого розділу***

Дослідження емоційної сфери особистості засвідчує, що феномен емоцій належить до фундаментальних антропологічних тем, оскільки безпосередньо пов'язаний із природою людського буття. Емоції становлять предмет міждисциплінарного осмислення, яке інтегрує філософію, соціологію, психологію, педагогіку, медицину, фізіологію та мистецтво. Такий широкий науковий контекст свідчить про універсальність емоцій як явища, що поєднує біологічні, психологічні та культурно-ціннісні аспекти існування людини.

У сучасному суспільстві спостерігається тенденція до раціоналізації людської діяльності, у межах якої емоції часто розглядаються як другорядні або навіть деструктивні чинники. Подібна позиція призводить до їх

придушення, що формує емоційно збіднену, надмірно раціоналізовану модель поведінки. Водночас сучасна наука дедалі переконливіше доводить, що саме емоційна сфера є базовою умовою ефективності діяльності, міжособистісної взаємодії та гармонійного розвитку особистості. Отже, вивчення конструктивної ролі емоцій у формуванні життєвої стратегії людини набуває особливої міждисциплінарної актуальності.

Натуралістичні та психофізіологічні дослідження демонструють цілісність емоційного світу людини з функціонуванням різних систем організму – нервової, ендокринної, соматичної, біохімічної та генетичної. Взаємозв'язки між цими рівнями є взаємними та багаторівневими, проте спостерігається певна фрагментарність у вивченні емоцій у межах окремих галузей знань, що ускладнює формування єдиної інтегративної теорії.

Психологічна концепція емоцій базується на культурно-історичному підході, який розглядає емоційний розвиток як процес інтеріоризації соціального досвіду, засвоєння емоційних норм і саморегуляції через саморефлексію. Формування емоційного багатства, за Виготським, є не стихійним, а закономірним процесом саморозвитку, у якому людина виступає активним суб'єктом власних переживань.

У сучасних наукових підходах дедалі більшої уваги приділяється синтетичному аналізу емоційної сфери, який дозволяє розглядати емоції не як побічне явище («епіфеномен»), а як ключовий регулятор психічної активності. Такі дослідження спрямовані на розкриття механізмів емоційної рівноваги, полярності емоційних станів і закономірностей переходу від негативних до позитивних переживань.

Особливого значення в цьому контексті набуває поняття «емоційного здоров'я», яке розглядається як структурна складова психологічного здоров'я людини. Емоційне здоров'я передбачає інтеграцію ситуативних і стабільних емоційних станів, орієнтацію на гармонійне самосприйняття, позитивне ставлення до світу, здатність до конструктивного переживання негативних емоцій та їх трансформації в позитивно забарвлені почуття. Саме воно

забезпечує сталість, внутрішню рівновагу та цілісність емоційного буття особистості.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ЗДОРОВ'Я В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

#### **2.1 Діагностичне дослідження показників емоційного здоров'я особистості**

З метою діагностики був обраний та застосований в емпіричному дослідженні діагностичний інструментарій: методика В. Уессмана – Д. Рікса, тест емоційного інтелекту Н. Холла, методика «Шкала тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна», методика М. Люшера (Тест кольорових асоціацій)

До емпіричного дослідження було залучено 68 учнів 6-7 класів та 16 учителів.

У контексті вивчення емоційного здоров'я та особистісного благополуччя особливого значення набуває дослідження суб'єктивного відчуття задоволеності життям як інтегративного показника психологічної стабільності особистості. Методика В. Уессмана – Д. Рікса є одним із найпоширеніших психодіагностичних інструментів, що дає змогу оцінити цілісну систему емоційно-ціннісного ставлення людини до власного життя.

Її використання обґрунтовується тим, що суб'єктивна задоволеність життям виступає важливим індикатором психоемоційного балансу, самореалізації та гармонії між очікуваннями й досягненнями особистості. З позицій сучасної гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл) вона відображає рівень узгодженості між реальним та ідеальним «Я», ступінь прийняття себе та світу, що є базовими умовами психологічного здоров'я.

Методика В. Уессмана – Д. Рікса має психометрично перевірену структуру і дозволяє виявити як загальний рівень життєвої задоволеності, так і специфічні її компоненти – когнітивно-оцінні, емоційні та поведінкові аспекти. Завдяки цьому вона забезпечує комплексне розуміння внутрішнього

світу досліджуваного і дає змогу зіставляти його суб'єктивні оцінки з об'єктивними показниками адаптації.

У педагогічній психології застосування методики є виправданим з огляду на те, що рівень емоційного благополуччя педагога безпосередньо впливає на ефективність міжособистісної взаємодії, професійну мотивацію та здатність до саморегуляції. Висока задоволеність життям свідчить про наявність стійкої системи цінностей, оптимістичного світосприйняття та розвиненої емоційної рефлексії – характеристик, які визначають потенціал особистісного і професійного зростання вчителя.

Методика В. Уессмана – Д. Рікса є також дієвим засобом моніторингу динаміки емоційного стану упродовж навчального року чи корекційного впливу. Її результати можуть бути використані для виявлення ризику професійного вигорання, станів хронічної втоми чи зниження життєвого тону. У поєднанні з іншими методами (наприклад, шкалою Бека, опитувальниками емоційної зрілості чи самооцінки) вона створює можливість багатовимірного аналізу психологічного благополуччя.

Отже, вибір даної методики зумовлений її валідністю, універсальністю та діагностичною точністю у визначенні суб'єктивного компоненту емоційного здоров'я, що робить її особливо цінною для психолого-педагогічних досліджень, спрямованих на аналіз особистісного функціонування педагогів у професійному середовищі.

Таблиця 2.1 – Результати діагностики суб'єктивного відчуття задоволеності життям педагогів

Рівень задоволеності життям	Кількість осіб	% від вибірки	Узагальнена характеристика
Високий	4	25 %	Відзначаються емоційною стабільністю, внутрішнім спокоєм, гармонією у стосунках
Середній	5	33 %	Має місце баланс між позитивними та негативними оцінками життя
Низький	7	42,0 %	Характеризується емоційною втомою, схильністю до песимізму, незадоволеністю собою

Отримані результати свідчать, що більшість респондентів (33,7 %) мають середній рівень задоволеності життям, що вказує на відносну

емоційну врівноваженість і тенденцію до адаптивного ставлення до життєвих труднощів. Високий рівень виявлено у 25 % опитаних, що може свідчити про високий рівень емоційного здоров'я, позитивне світосприйняття та внутрішню гармонію. Низький рівень задоволеності (42,0 %) демонструють учасники, які мають ознаки емоційної виснаженості, що може бути пов'язано із зовнішніми стресогенними чинниками або внутрішніми конфліктами.

Таким чином, результати за методикою В. Уессмана – Д. Рікса дозволяють виявити індивідуальні відмінності в емоційному стані, що є основою для подальшої психокорекційної та педагогічної роботи, спрямованої на підтримку емоційного здоров'я школярів чи педагогів.

Таблиця 2.1 – Результати діагностики суб'єктивного відчуття задоволеності життям учнів

<b>Рівень задоволеності життям</b>	<b>Кількість осіб 68</b>	<b>% від вибірки</b>	<b>Узагальнена характеристика</b>
Високий	16	31,3 %	Відзначаються емоційною стабільністю, внутрішнім спокоєм, гармонією у стосунках
Середній	32	40,7 %	Має місце баланс між позитивними та негативними оцінками життя
Низький	20	25,0 %	Характеризується емоційною втомою, схильністю до песимізму, незадоволеністю собою

Результати засвідчують, що більшість респондентів (40,7 %) мають середній рівень суб'єктивного відчуття задоволеності життям на основі відносної емоційної врівноваженості і належної адаптації до життєвих труднощів. Високий рівень виявлено у 31,3 % опитаних, що може свідчити про високий рівень емоційного здоров'я, позитивне світосприйняття та внутрішню гармонію. Низький рівень задоволеності (25,0 %) демонструють учні з ознаками емоційної виснаженості через стресогенні умови чи внутрішні конфлікти.

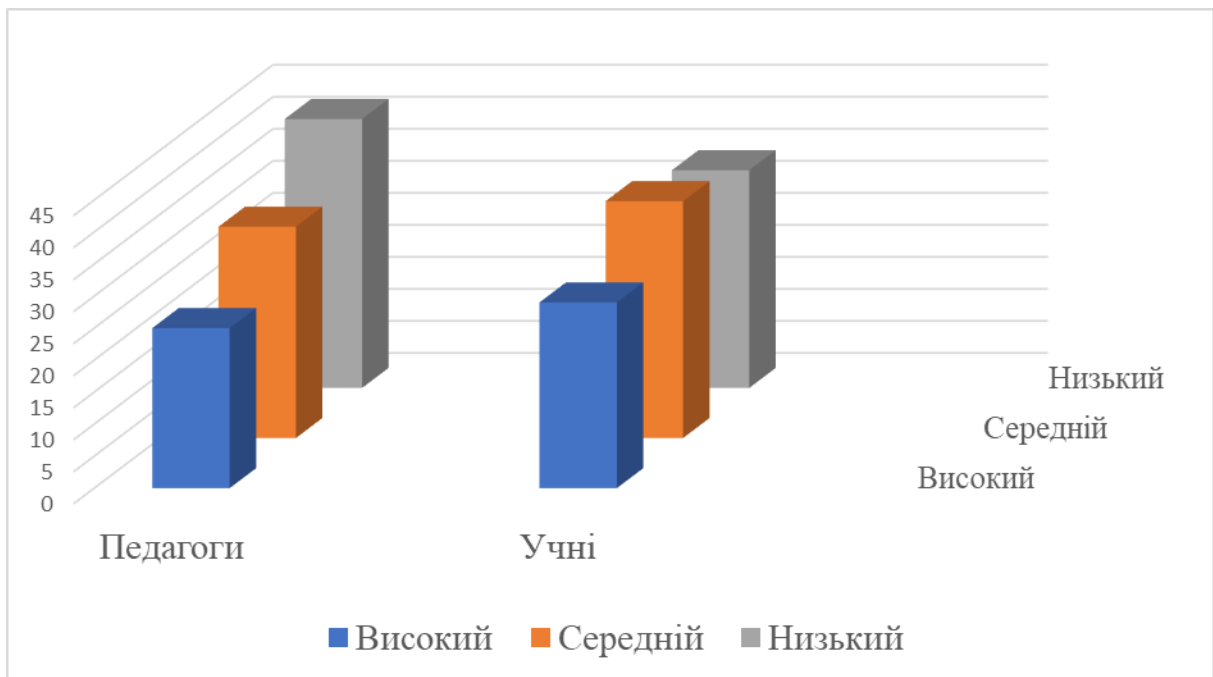


Рис. 2.1 – Співставлення результатів діагностики суб'єктивного відчуття задоволеності життям педагогів і учнів

У контексті дослідження емоційного здоров'я школярів доцільним є застосування тесту емоційного інтелекту Н. Холла (N. Hall, 1999), який дозволяє комплексно оцінити рівень розвитку емоційної сфери особистості. Ця методика ґрунтується на уявленні про емоційний інтелект як інтегральну властивість особистості, що забезпечує адекватне сприймання, розуміння, регуляцію та використання емоцій у міжособистісній взаємодії та саморозвитку.

Тест Н. Холла охоплює п'ять ключових компонентів емоційного інтелекту: емоційна обізнаність – здатність розпізнавати власні емоції та емоційні стани інших людей; керування емоціями – уміння контролювати емоційні імпульси, зберігати внутрішню рівновагу в стресових ситуаціях; самомотивація – спроможність спрямовувати емоції на досягнення цілей, долати труднощі;

емпатія – здатність до розуміння емоцій і потреб інших людей; розпізнавання емоцій інших – уміння встановлювати гармонійні стосунки, адекватно реагувати на почуття співрозмовників.

Методика дозволяє не лише кількісно оцінити рівень розвитку емоційного інтелекту, а й виявити дисбаланс між окремими його складовими, що особливо важливо у віці шкільного становлення, коли формується емоційна саморегуляція та соціальна компетентність.

Застосування тесту Н. Холла у дослідженні емоційного здоров'я школярів дає можливість: виявити індивідуальні особливості емоційного реагування та спілкування; визначити рівень сформованості емоційної зрілості; діагностувати ризики емоційного виснаження, тривожності чи соціальної дезадаптації; обґрунтувати психолого-педагогічні умови, що сприяють розвитку емоційної компетентності.

Методика є валідною та надійною, широко використовується у вітчизняній і зарубіжній психологічній практиці (А. Карпов, Д. Гоулман, Л. Рибалко, Н. Коваль, О. Власова), адаптована до українських умов і відповідає сучасним вимогам до дослідження емоційної культури особистості.

Отже, тест емоційного інтелекту Н. Холла є адекватним інструментом для виявлення рівня емоційної компетентності школярів, а його результати можуть бути використані як психодіагностична основа для подальшого формувального експерименту чи розробки програм емоційного розвитку.

Таблиця 2.3 – Узагальнені результати дослідження рівня емоційного інтелекту школярів (за методикою Н. Холла)

№	Компоненти емоційного інтелекту	Показники високого рівня (%)	Показники середнього рівня (%)	Показники низького рівня (%)	Характеристика результатів
1	Емоційна обізнаність	31,2	50,0	18,8	Більшість учнів достатньо усвідомлюють власні емоційні стани, проте у частини спостерігається емоційна нечутливість.
2	Управління емоціями	25,0	46,9	28,1	Помірна здатність контролювати емоційні реакції; в окремих випадках — імпульсивність, труднощі саморегуляції.
3	Самомотивація	37,5	40,6	21,9	Учні з високою самомотивацією проявляють цілеспрямованість; низькі показники свідчать про знижену наполегливість.
4	Емпатія	34,4	46,9	18,7	Виявлено достатній рівень співпереживання, але в окремих підлітків — емоційна байдужість до почуттів інших.
5	Розпізнавання емоцій інших	28,1	53,1	18,8	Переважає середній рівень соціальної чутливості; у частини школярів виявлено труднощі у невербальному розумінні емоцій.
	Середній інтегральний показник EI	31,2	47,5	21,3	Домінує середній рівень розвитку емоційного інтелекту; спостерігається потреба у цілеспрямованому формуванні емоційної компетентності.

Дані є узагальненими (n=68, учні середнього шкільного віку). Рівні визначено відповідно до ключа методики Н. Холла:

Високий рівень — 70–100 % від максимально можливого балу;

Середній рівень — 40–69 %;

Низький рівень — менше 40 %.

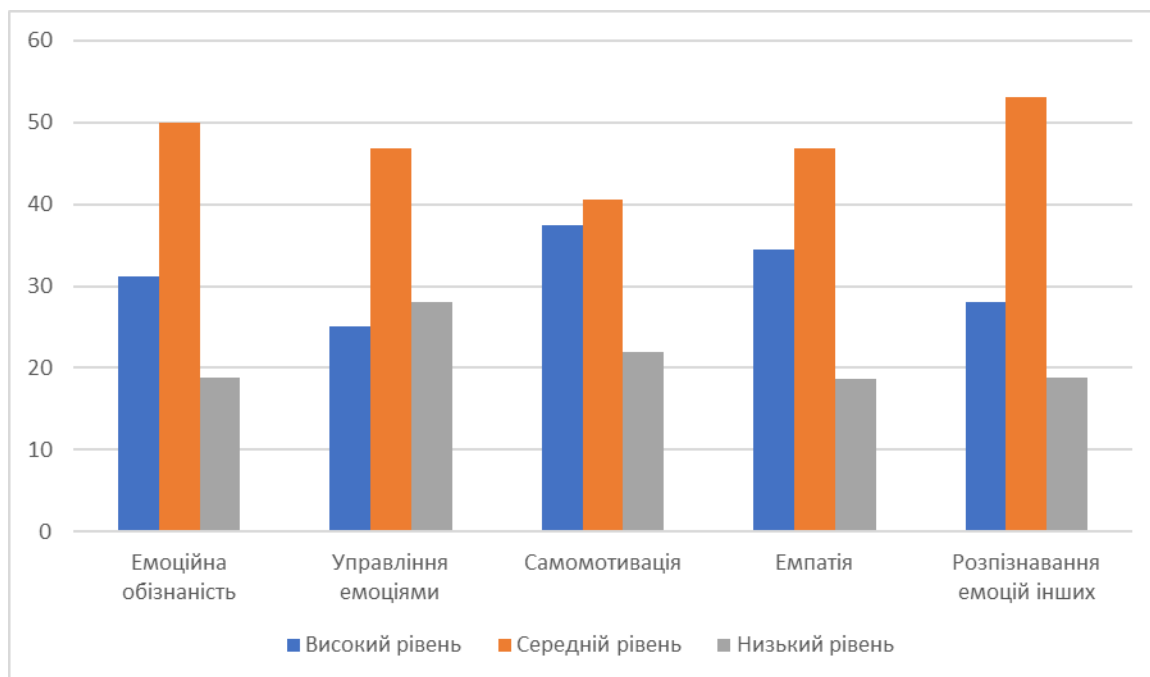


Рис. 2.2 – Результати дослідження рівнів показників емоційного інтелекту учнів

Отримані результати свідчать, що більшість досліджуваних мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту, що загалом є типовим показником для школярів даної вікової категорії. Найвищі результати зафіксовано за шкалами самотивації та емпатії, що вказує на достатню здатність учнів до внутрішнього контролю поведінки та емоційного відгуку на переживання інших. Водночас нижчі показники за шкалами управління емоціями та розпізнавання емоцій інших свідчать про труднощі у сфері емоційної саморегуляції та соціальної перцепції. Це може проявлятися у підвищеній імпульсивності, труднощах у встановленні конструктивних міжособистісних стосунків, недостатній гнучкості у реагуванні на стресові ситуації. Таким чином, результати підтверджують необхідність психолого-педагогічного супроводу розвитку емоційного інтелекту, зокрема через формування навичок усвідомлення, регуляції й конструктивного вираження емоцій у навчальному процесі

Шкала тривожності Спілберґера–Ханіна є однією з найнадійніших і найвалідніших психодіагностичних методик для вивчення емоційного стану особистості, зокрема проявів ситуативної (реактивної) та особистісної

(сталої) тривожності. Її цінність полягає в тому, що вона дозволяє не лише виявити загальний рівень напруженості, а й розмежувати тимчасові емоційні реакції на стресові обставини та глибинні індивідуально-психологічні особливості тривожності як риси характеру.

У контексті дослідження емоційного здоров'я школярів ця методика є особливо релевантною, оскільки шкільне середовище виступає потужним джерелом емоційного навантаження – через навчальні вимоги, соціальні очікування, міжособистісну конкуренцію. Саме тому визначення рівнів тривожності дозволяє:

оцінити емоційну стабільність учня та його здатність до саморегуляції в умовах стресу;

виявити потенційні ризики розвитку емоційного виснаження, психосоматичних порушень, або навчальної дезадаптації;

побудувати індивідуальні програми психолого-педагогічного супроводу з урахуванням рівня тривожності та типу емоційного реагування.

Методика є універсальною і має чіткі кількісні критерії оцінювання, що забезпечує можливість порівняння результатів у динаміці (до і після реалізації психопрофілактичних заходів). Крім того, шкала успішно адаптована до українських реалій, що робить її науково обґрунтованим інструментом для вивчення емоційного благополуччя дітей і підлітків.

Таким чином, використання шкали Спілбергера–Ханіна в магістерському дослідженні дозволяє об'єктивно оцінити рівень емоційної напруги школярів, виявити внутрішні тенденції до тривожності як емоційного фону, а також сформулювати науково підтверджені висновки щодо психолого-педагогічних умов збереження емоційного здоров'я у шкільному середовищі.

Таблиця 2. 4 – Узагальнені результати дослідження рівнів тривожності школярів (за методикою Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, n = 68)

№	Рівень тривожності	Ситуативна тривожність (С-Т)	Особистісна тривожність (О-Т)	Кількість респондентів (осіб)	% від загальної вибірки	Характеристик а емоційного стану
1	Низький рівень	20–30 балів	20–30 балів	3	18,7 %	Емоційно врівноважені, спокійно реагують на стресові ситуації, демонструють високу стійкість до напруження.
2	Середній рівень	31–45 балів	31–45 балів	9	56,3 %	Помірна емоційна напруженість, що не заважає адаптації; іноді виникають труднощі саморегуляції.
3	Високий рівень	46 балів і вище	46 балів і вище	4	25,0 %	Підвищена тривожність, часте відчуття напруження, внутрішнього неспокою, емоційна вразливість.
<b>Усього</b>		—	—	16	100 %	—

Більшість школярів (56,3%) характеризуються середнім рівнем ситуативної та особистісної тривожності, що свідчить про відносну емоційну стабільність і здатність до адаптації в навчальному середовищі. Проте 25 % учнів мають високий рівень тривожності, що вказує на необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи – формування навичок саморегуляції, розвитку впевненості у власних силах, зниження емоційного напруження. Низький рівень тривожності (18,7%) засвідчує наявність емоційної врівноваженості та гармонійного типу реагування у невеликої частини вибірки.

Отже, отримані результати підкреслюють значущість розвитку емоційної компетентності та стресостійкості школярів як ключових складників їх емоційного здоров'я.

Методика кольорових виборів М. Люшера належить до проєктивних психодіагностичних інструментів, що дають змогу виявити глибинні, неусвідомлені емоційні стани, рівень адаптації та психофізіологічне напруження особистості. Її цінність полягає у тому, що колірні переваги людини не залежать від раціонального контролю і, отже, є індикаторами внутрішнього стану, емоційної врівноваженості та ступеня задоволеності базових потреб.

В основі тесту лежить положення про те, що сприйняття кольору є універсальною психофізіологічною реакцією, тісно пов'язаною з афективними процесами. Згідно з концепцією М. Люшера, кожен колір відображає певний тип емоційного реагування:

- синій – спокій, задоволення, потребу в гармонії;
- зелений – наполегливість, самоконтроль, стабільність;
- червоний – енергію, активність, прагнення до досягнень;
- жовтий – оптимізм, відкритість, надію;
- сірий – нейтральність, відсторонення;
- чорний – протест, заперечення;
- фіолетовий – чуттєвість, мрійливість;
- коричневий – тілесний комфорт, потребу у безпеці.

Методика особливо цінна у дослідженні емоційного здоров'я школярів, оскільки:

- Не потребує вербальних відповідей, що робить її доступною для дітей різного віку, навіть із труднощами у самовираженні.
- Відображає не лише актуальний емоційний стан, а й психологічні тенденції – пригнічення, перевтому, тривожність, приховані конфлікти.
- Сприяє комплексній оцінці рівня емоційної адаптації у навчальному середовищі, визначенню рівня стресу, фрустрації та міжособистісного напруження.

- Дає змогу визначити індивідуальні ресурси емоційного саморегулювання, що має безпосереднє значення для організації психолого-педагогічного супроводу.
- У контексті магістерського дослідження методика Люшера використовується для оцінювання емоційного стану школярів з метою:
  - виявлення рівня емоційної стабільності та напруженості;
  - співвіднесення кольорових переваг із показниками емоційного інтелекту та тривожності;
- визначення динаміки змін емоційного стану на різних етапах педагогічного впливу (початковий, проміжний, підсумковий зрізи).

Таким чином, тест Люшера є інформативним, надійним і швидким інструментом для дослідження емоційної сфери учнів. Його застосування сприяє глибшому розумінню внутрішнього світу школяра, допомагає педагогові та психологу оптимізувати умови навчання і виховання, зберегти психоемоційне благополуччя дитини.

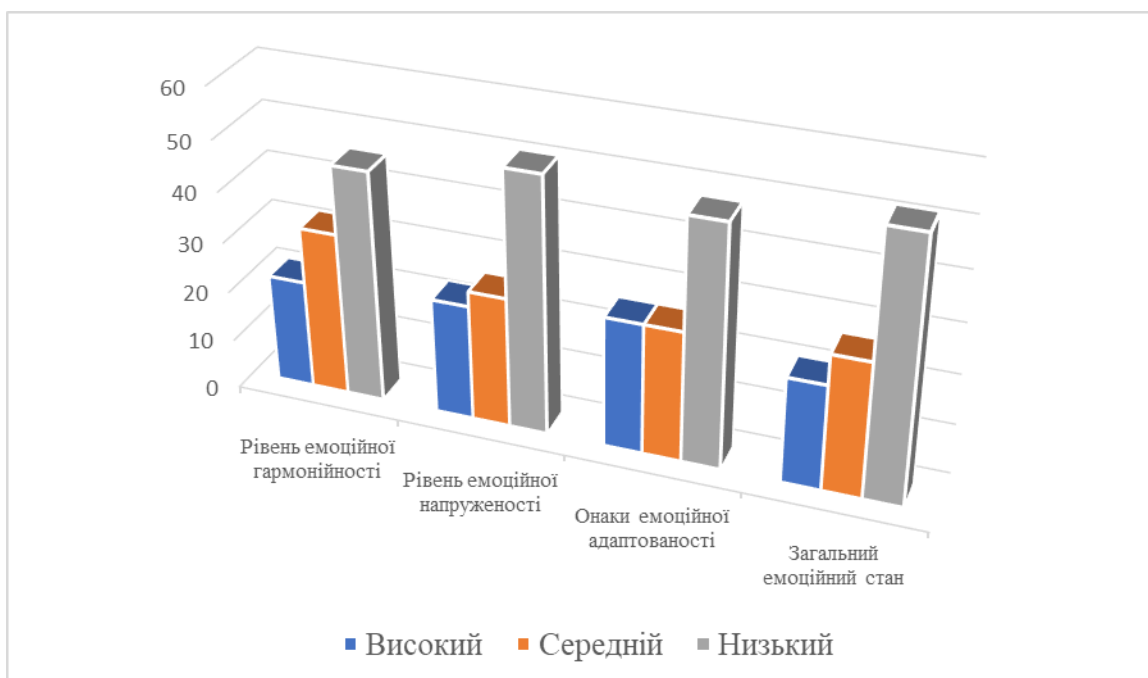


Рис. 2.3– Узагальнені результати діагностики емоційного стану (тест М. Люшера)

Високий рівень емоційної гармонійності виявлено у 21,5 % досліджуваних, що свідчить про стійкий позитивний емоційний фон, високу здатність до саморегуляції та адаптації.

Середній рівень – у 28,5 % дітей, які загалом адаптовані, проте мають схильність до короткочасних емоційних коливань.

Низький рівень гармонійності (висока напруженість) – у 51 % респондентів; для них характерні ознаки перевтоми, тривожності, потреба у підтримці з боку дорослих.

Таким чином, результати тесту М. Люшера підтверджують доцільність його використання для виявлення емоційного дисбалансу, напруження та динаміки емоційних станів у дітей у процесі психолого-педагогічного супроводу.

## **2.2. Аналіз психолого-педагогічної системи навчальних практик з розвитку емоційного інтелекту школярів.**

Навчальна діяльність за своєю природою передбачає постійне функціонування емоційного чинника, який проявляється у формі почуттів, настроїв та переживань. Емоції виконують регулятивну функцію у процесі пізнання, визначаючи рівень мотивації, уваги та працездатності учня. Однією з типових реакцій психіки на нову інформацію або інтелектуальну перешкоду є стан тривоги, який можна розглядати як природну емоційну відповідь організму на когнітивну невизначеність.

Для емоційно зрілої особистості така реакція стає стимулом до діяльності – вона прагне змінити первинний емоційний стан, шукає способи подолання труднощів, прогнозує розвиток подій та планує власні дії. Отже, джерелом емоційних переживань виступає сама людина, яка формує цілісне емоційне світовідчуття – оптимістичне або песимістичне, активно-творче чи пасивно-споглядальне. Саме через цю внутрішню динаміку визначається

характер сприйняття світу – як складного, багатовимірного простору або як спрощеної, обмеженої картини реальності.

З метою формування в учнів здатності до емоційного самопізнання та рефлексії, було розроблено систему навчальних практик, спрямованих на виявлення, усвідомлення та аналіз власних емоційних ставлень до цінностей у різних освітніх ситуаціях – на уроці, у позакласній діяльності, у процесі міжособистісного спілкування. Такі практики сприяють перетворенню ділової взаємодії між учителем та учнем у особистісно забарвлене спілкування, що підвищує ефективність навчального процесу та розвиває емоційний інтелект школярів.

Відповідно до культурно-історичної теорії розвитку вищих психічних функцій, емоції мають соціальну природу та формуються у процесі взаємодії дитини з культурним середовищем. Вони володіють усіма основними характеристиками вищих психічних процесів – ієрархічною структурою, знаково-символічним опосередкуванням, соціальним походженням та довільністю регуляції.

Під час створення системи емоційно-рефлексивних практик враховувалися такі принципи організації:

- урахування особливостей групової взаємодії та соціальної динаміки класного колективу;
- доступність методичних прийомів для учнів з огляду на їхні вікові можливості;
- систематичність у формуванні навичок емоційної рефлексії;
- економія навчального часу шляхом інтеграції завдань у структуру уроку;
- візуалізація почуттів як засіб підвищення усвідомленості емоційних станів.

Таким чином, емоційна складова навчальної діяльності розглядається не лише як супровід інтелектуального процесу, а як самостійний психологічний механізм розвитку особистості, що визначає якість освітньої взаємодії, рівень саморегуляції та емоційного благополуччя школярів.

Для більш повного осмислення педагогічної доцільності конкретних практик пропонуємо перелік основних стратегій та технік педагогічної взаємодії:

Таблиця 2. 5 – Основні стратегії та техніки педагогічної взаємодії, орієнтованої на збереження емоційного здоров'я

Стратегії	Техніки
Позитивне сприйняття навколишнього середовища (школи, класу, шкільного предмета, уроку, виховного заходу).	використовувати заохочувальні твердження; запросити до розмови про свій настрій; сформулювати свій «внесок» у цікаву подію; «означити» свою активність.
«Доросле» ставлення до правил і обставин.	Обґрунтувати (в опосередкованій формі) доцільність правил і вимог; у груповій взаємодії привертати до себе увагу прийнятними формами; висловлювати свої бажання
Турбота про близьких людей, батьків, однокласників, рідних і т. п.).	Виразити розуміння почуттів іншої людини; надати емоційну підтримку іншій людині; розділяти відповідальність за спільну справу
Управління досвідом самореалізації та впевненого вирішення завдань	Наскільки я задоволений тим, як я вмю слухати на уроці; виявити інтерес до складної роботи; підтримувати установку «я можу», «у мене все вийде» зосередитися на значущості проєкту зростання своїх здібностей; Підсумовувати, формулювати нові завдання для зростання.

## *Пропонований комплекс практик*

### Практика №1

Написати короткий твір про користь... (вказати шкільний предмет):

А. Чого хочу домогтися у вивченні цього предмета?

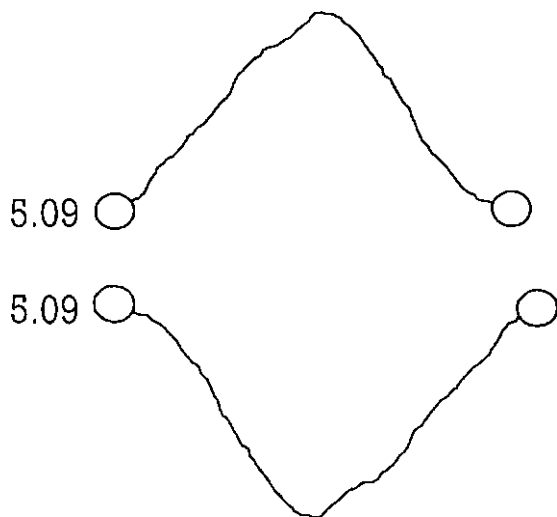
Б. Як я хочу цього досягти?

### Практика №2

Наскільки я задоволений тим, як я вмію слухати урок:

Якщо я незадоволений собою - лінія вниз, щоб вийшла долина або западина; тим нижче западина, що більше я собою незадоволений.

Кружечок – дата уроку. Якщо я задоволений собою-лінія вгору, щоб вийшла гора; гора тим вища, чим більше я задоволений собою.



### Практика №3

Правила навчальної роботи

А. Почалася контрольна робота; вчитель перестав читати завдання. Що відчуває вчитель, коли учень ставить питання зі змісту завдання?., (Написати короткий твір).

Б. Що відчуває учень, який ставить запитання під час контрольної роботи?

В. Що означає «поводитися по-дорослому», якщо зустрівся з труднощами під час контрольної роботи?

### Практика №4

Оціни свою активність у балах.

Моя активність на початку уроку:

Моя активність наприкінці уроку:

Практика №5

Який Я?

Найбільше я турбуюся про наступних людей: Я пишаюся собою, коли я...

Найбільше я захоплююся такими людьми:

У них мене найбільше захоплюють такі якості, як...

Одна з найкращих справ, яку я зробив у своєму житті, — це...

Практика №6

А. Напиши слова іншої людини, які можуть розсердити тебе:

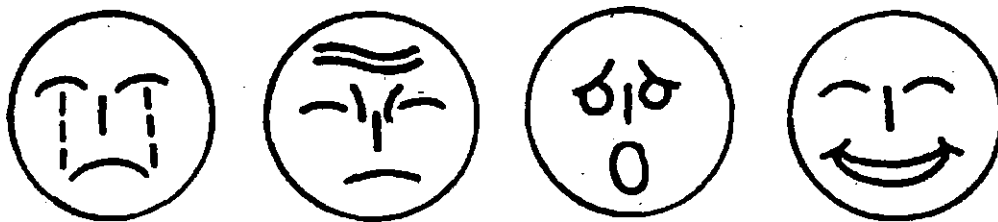
Б. Напиши вчинки іншої, які тебе можуть образити:

В. Напиши свої слова, які в твоєму досвіді розсердили іншого:

Г. Напиши, які твої вчинки викликали гнів іншого:

Практика №7

Батьки турбуються про мене і хочуть, щоб я добре вчився: (намалювати членів сім'ї, вибрати міміку обличчя з наступних трафаретів).



Практика №8

Наш клас вважає себе чудовим (намалювати трьох однокласників і себе, вибрати міміку обличчя з попередніх трафаретів).

Практика №9

Мої досягнення та мій настрій

А. Не хочу хвалитися, але...

Б. Чи легко говорити про себе добре? Що я відчуваю, коли говорю про себе добре?

В. Що відчувають люди, які говорять про себе погано?

Практика №10

Я підбиваю підсумки:

А. Я навчився...

Б. Мені потрібно краще навчитися...

В. Мій настрій, коли я підбиваю підсумки... (намалювати свій настрій у кольорі).

Таким чином, формування емоційного досвіду у навчальній діяльності відбувається не просто накопиченням суми знань, умінь, навичок, а

розвитком стратегії чи логіки особистості у життєвих ситуаціях. Самоконтроль і саморегуляція у досвіді учнів виступають системним показником самозбереження і саморозвитку. Розвиток і стійкість емоційної сфери школярів зумовлюються насамперед особливостями внутрішнього контролю та механізмів саморегуляції. Вектор її функціонування з раннього дитинства опосередковується системою смислів, міжособистісних відносин і досвідом успішної діяльності. Процес індивідуалізації емоційної сфери виявляється у поступовому становленні особистісно унікальної «техніки життя», яка визначає характер реагування на події, способи подолання труднощів і побудову стосунків із навколишнім світом.

Сформований і стабільний тип емоційної організації особистості робить сприйняття світу більш гармонійним, людським і передбачуваним, що, своєю чергою, сприяє кращому розумінню іншої людини та формуванню емоційної зрілості.

### **2.3 Аналіз ресурсів педагогічної взаємодії у збереженні емоційного здоров'я школярів.**

Педагогічна взаємодія спрямована на взаємообмін і взаємозбагачення змістами діяльності, досвідом, емоціями, установками, різними позиціями. Від здатності педагога організувати взаємодію залежить можливість досягати бажаних результатів, комфортність спільної діяльності та стан і збереження емоційного здоров'я учнів.

Емоційна зрілість педагога проявляється у способах мовного звернення до учнів, які виступають як інструменти передачі емоційного змісту навчальної взаємодії. Мова вчителя може набувати різних форм залежно від організації спілкування та регуляції навчального процесу. Зокрема, вона може бути монологічною або діалогічною, а за функціональною спрямованістю — інформуючою, контролюючою, організуючою, оцінювальною або дисциплінуючою [1].

Згідно з концепцією Фландерса Н. [], моделі мовного спілкування, які демонструє педагог, поділяються на:

Моделі прямих впливів, що включають подання вказівок та правил, структуровані питання, обмежуючі самостійні ініціативи учнів, а також трансляцію інформації через розповідь;

Моделі опосередкованого впливу, спрямовані на формування позитивного емоційного стану учнів через відкриті запитання та ініціювання полілогу.

Мільруда Р. П. [209] досліджувала психосеміотичну структуру емоційно забарвлених мовних реакцій вчителя, запропонувавши їх класифікацію за п'ятьма критеріями:

- За впливом на педагогічну мету: конструктивні (реально сприяють досягненню цілей), псевдоконструктивні (створюють видимість допомоги), деструктивні (утруднюють процес навчання);
- За семантикою: оціночні, захисні, регулюючі (структурують активність, оберігають учнів і педагога від складнощів);
- За спрямованістю: зовнішньо-, само- та неспрямовані (орієнтовані на учнів, на себе чи на ситуацію загалом);
- За характером стеничні: наступальні, поступливі, раціоналізуючі;
- За функціями: мобілізуючі, заспокійливі, провокуючі.

Статистичний аналіз показав, що конструктивні реакції характеризуються мобілізуючими та наступальними ознаками, семантично виступають як захисні та функціонально – заспокійливі. Псевдоконструктивні реакції корелюють із зовнішньо спрямованими вказівками та риторичними питаннями, а деструктивні реакції проявляються у формі образливих оцінок, провокують конфлікти та відокремлюють педагога від учнів [209].

Дослідження Редла Ф. [] підкреслює важливість вибору педагогом адекватної мовної реакції у кризових ситуаціях. Наприклад, у відповідь на висловлювання дитини «Я ненавиджу школу» дорослий може обрати:

1. Підбадьорююча відповідь, що демонструє підтримку: «У тебе завжди гарні успіхи в школі»;
2. Пробна відповідь для уточнення інформації: «А хто твій викладач?»;
3. Пояснювальна відповідь, що встановлює зв'язок між емоціями та поведінкою: «Ти не любиш школу, тому що математика дається складно»;
4. Оціночна та порадицька відповідь: «Познайомся ближче з іншими учнями – і тобі буде легше»;
5. Розуміюча відповідь, що проявляє емпатію та бажання зрозуміти почуття дитини: «Тобі, напевно, дуже неприємно через те, що сталося в школі».

Дослідження показують, що розуміюча відповідь має найвищу терапевтичну цінність, адже повертає дитину на функціональний емоційний рівень і запобігає деструктивній поведінці.

Для системного використання цього підходу Редл Ф. пропонує структуровану модель розвиваючої бесіди, що включає сім етапів:

1. Перемістити дитину у спокійне середовище;
2. З'ясувати її точку зору на ситуацію;
3. Поділитися власною оцінкою дорослого;
4. Зв'язати поведінку з емоціями та іншими випадками;
5. Обговорити можливі варіанти поведінки;
6. Разом виробити альтернативний план дій;
7. Повернути дитину до природного навчального середовища.

Такий підхід забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію, зміцнює самоконтроль учня та сприяє позитивному емоційному та навчальному розвитку.

Ефективність педагогічної взаємодії та прийоми керування поведінкою

Ефективна педагогічна комунікація значною мірою визначається вмінням учителя керувати поведінкою учнів через систему продуманих психолого-педагогічних прийомів. Застосування таких прийомів сприяє створенню гармонійного емоційного клімату, розвитку взаєморозуміння та формуванню позитивних моделей поведінки.

Одним із провідних чинників виступає структура довілля: фізичний простір, у якому відбувається взаємодія (чи сидять учасники, хто поруч, яка дистанція), безпосередньо впливає на характер спілкування. Від цього залежить, чи набуде воно теплоти й довіри, чи залишиться формальним і авторитарним.

Важливим інструментом є навмисне ігнорування небажаних проявів поведінки. Нерідко саме стримана реакція педагога й демонстрація підтримки у разі зміни поведінки дитини на позитивну підсилює виховний ефект і формує у неї самоконтроль.

До м'яких засобів впливу належить підказка, що може виражатися як у словесній формі («Час завершувати гру»), так і невербально – через погляд або кивок. Такий ненав'язливий сигнал допомагає дитині скоригувати дії без почуття провини.

Не менш значущою є емоційна підтримка, особливо в ситуаціях тривоги, гніву чи страху. Педагог, який виявляє турботу та розуміння, допомагає дитині пережити складний емоційний стан і відновити внутрішню рівновагу. Аналогічну функцію виконує допомога у скрутних ситуаціях, коли дорослий підтримує дитину в перших, найважчих кроках діяльності.

Невербальні методи впливу – зокрема, фізична присутність, тактильна підтримка (потиск руки, поплескування по плечу) – мають значний стабілізуючий ефект, адже сприяють відновленню почуття безпеки та довіри. Застосування методу зміни напряму діяльності дозволяє переключити увагу дитини з небажаної поведінки на іншу, соціально прийнятну активність, що сприяє регуляції енергії та самоконтролю.

До прямих прийомів належать вказівка та перерва. Перша допомагає дитині зорієнтуватися у вимогах ситуації, друга – сприяє самозаспокоєнню, коли емоційне напруження досягає критичного рівня.

Застосування цих прийомів формує педагогічну доцільність взаємодії – тобто створює умови для цілеспрямованого розвитку учасників освітнього процесу. Психолого-педагогічна логіка взаємодії полягає у взаємному

збагаченні – через обмін смислами, емоціями, установками та позиціями. Саме завдяки діалогу й емпатійній підтримці виникає гармонія дій, почуттів і думок.

Сучасна педагогічна практика орієнтована на позитивне бачення дитини, доброзичливу підтримку та надання їй права вибору. Такий підхід відповідає принципам гуманістичної педагогіки, спрямованої на розвиток відповідальності та самоповаги.

Ідея справедливості як принципу педагогічної взаємодії, запропонована Л. Кольбергом, передбачає перетворення навчального середовища на «справедливу спільноту», у якій кожен учасник розвиває моральну компетентність і досвід соціально корисної поведінки.

Ціннісним для педагогічної психології є також внесок транзакційного аналізу Е. Берна та Т. Гарріса, згідно з яким соціально-психологічна взаємодія відбувається у формах:

- *доповнюючих транзакцій* – узгоджених і логічно послідовних дій;
- *перехресних транзакцій* – коли виникають суперечності та конфлікти позицій;
- *прихованих транзакцій* – що несуть емоційний підтекст або приховане повідомлення.

Автори наголошують, що найбільш конструктивною є позиція «Я хороший – ти хороший», яка відображає базову установку емоційно здорової особистості, засновану на довірі, прийнятті й упевненості в успіху.

Разом із тим, у педагогічній практиці зберігається проблема емоційного вигорання, викликана частими ситуаціями протистояння, несправедливих оцінок і необхідністю постійного самоконтролю. Це ускладнює підтримання доброзичливої позиції та призводить до втрати емпатійного контакту з учнями.

Дослідники В. Каппоні та Т. Новак слушно зауважують, що декларування гуманістичних принципів не завжди означає їх реальне втілення. Лише педагог, який особистісно приймає ці цінності й реалізує їх у

повсякденній взаємодії, здатен створити справжню атмосферу розвитку та довіри.

Ідея «вільного навчання» як форми гуманістично орієнтованої педагогічної взаємодії була глибоко розроблена у працях К. Роджерса. На його думку, ефективне навчання відбувається лише тоді, коли педагог виступає не як контролюючий суб'єкт, а як фасилітатор – посередник, що створює сприятливе емоційне й психологічне середовище для саморозкриття, ініціативи та творчості учнів.

Основу педагогічної позиції фасилітатора становлять три ключові установки:

1. Щирість (конгруентність) – справжність і відкритість учителя у взаєминах з учнями. Педагог не приховує власних почуттів, усвідомлює своє ставлення до інших, залишається «самим собою» у процесі комунікації.
2. Безумовне прийняття та довіра – прийняття учня як особистості незалежно від його поточних успіхів чи помилок, що формує атмосферу психологічної безпеки.
3. Емпатичне розуміння – здатність учителя «вчуватися» у внутрішній світ дитини, бачити ситуацію її очима, відчувати її емоції й потреби.

Таке розуміння педагогічного процесу орієнтує навчання не лише на засвоєння знань, а насамперед – на особистісне зростання учня. Конгруентний педагог – це не просто передавач інформації, а особистість, здатна до саморефлексії, саморозвитку та автентичного спілкування.

К. Роджерс підкреслював, що включення учнів у активну навчальну діяльність, яка сприяє становленню емоційно зрілої та соціально відповідальної особистості, можливе лише за умови створення відповідних педагогічних ситуацій фасилітації. Серед них:

- організація групових завдань із правом вибору для кожного учня;
- заняття, спрямовані на закріплення успіху, що зміцнюють почуття компетентності;

- комунікативні ситуації, у яких дитина може почути схвалення, підтримку та визнання з боку групи;
- полілогічне спілкування, яке дозволяє кожному школяреві виявити власні інтереси, емоції, захоплення.

Однак реалізація цих принципів потребує високого рівня емоційної зрілості самого педагога. Учитель, який не досяг внутрішньої гармонії, не здатний виявляти й розуміти глибину власних почуттів, не може створювати умови для розвитку емоційної культури учнів. Такий педагог часто обмежується «технократичною» моделлю навчання, у якій домінує передавання інформації, а емоційно-особистісний компонент спілкування залишається поза увагою.

Отже, фасилітуюча взаємодія у контексті гуманістичної педагогіки К. Роджерса розглядається як процес взаємного зростання педагога й учня, де ключовим стає не навчання як трансляція знань, а освіта як особистісна подія, що формує внутрішню свободу, самоприйняття та здатність до самореалізації.

#### **2.4 Практичні рекомендації педагогам щодо збереження емоційного здоров'я у навчальному процесі**

Збереження емоційного здоров'я педагога та учня – це не лише питання психологічної стійкості, а й стратегія гуманістичного розвитку освіти. Емоційно стабільний педагог створює навколо себе простір довіри, безпеки та внутрішньої гармонії, у якому дитина може не боятися помилятися й водночас прагнути самовдосконалення.

Емоційне благополуччя у школі не народжується стихійно — воно формується через систему щоденних педагогічних дій, мікроклімат спілкування та інтонаційне забарвлення взаємодії.

Нижче подано рекомендації, що мають комплексний, профілактично-розвивальний характер.

1. Плекати атмосферу емоційної безпеки.

Кожен урок має бути не лише інтелектуальною, а й емоційною подією. Важливо, щоб діти відчували: у класі їх розуміють, приймають і поважають такими, якими вони є. Безпечний емоційний простір народжується з доброзичливості, терпіння й щирості вчителя.

2. Бути співприсутнім, а не лише спостерігачем.

Педагог, який не просто «веде урок», а живе ним разом із учнями, створює можливість для емоційного резонансу. Спільне проживання навчальних ситуацій – це шлях до глибокої емпатії й справжнього взаєморозуміння.

3. Розвивати власну емоційну культуру.

Вчитель має право на втому, роздратування чи сум – але ще більшу силу він отримує тоді, коли усвідомлює ці стани й уміє з ними працювати. Рефлексія, емоційна саморегуляція, практика внутрішньої тиші допомагають зберігати гармонію та не переносити деструктивні емоції на дітей.

4. Створювати ситуації педагогічної підтримки.

Варто навчати дітей не боятися помилятися. Помилка – не привід для сорому, а точка росту. Вчитель, який підтримує навіть у невдачах, формує в учнів досвід самосприйняття й упевненості у власних силах.

5. Застосовувати емоційно збагачені методи навчання.

Музика, колір, рух, гумор, творчість, метафора – усе це не дрібниці, а канали до серця дитини. Чим більше естетики у навчальному процесі, тим глибше він торкає емоційний світ школярів.

6. Підтримувати баланс між вимогливістю і теплом.

Дисципліна без любові – тиск. Любов без вимог – байдужість. Гармонійний педагог уміє поєднати доброту й принциповість, що робить його авторитетним і людяним водночас.

7. Підживлювати власне духовне й моральне здоров'я.

Емоційне благополуччя педагога неможливе без сенсу. Важливо знаходити у професії джерела натхнення: спілкування з природою,

мистецтвом, літературою, спільнотою однодумців. Це допомагає не вигорати, а зростати.

#### 8. Розвивати культуру вдячності й підтримки в колективі.

Колектив, де панує взаємоповага, доброзичливість і щире «дякую», стає місцем відновлення, а не виснаження. Взаємна підтримка серед педагогів — це ресурс, що зберігає емоційне здоров'я всієї школи.

Емоційно здорова школа – це простір, де педагог не лише навчає, а й надихає; де дитина не лише вчиться, а й розкривається. Збереження емоційного здоров'я педагога – це акт професійної та людської мудрості, який робить освітній процес по-справжньому гуманним.

### ***Висновки до другого розділу***

Емоційне здоров'я забезпечує людині здатність долати кризові стани, обирати адекватні стратегії функціонування та підтримувати внутрішню рівновагу. Воно є необхідною умовою стабільності особистісного буття та ефективної адаптації в соціальному середовищі.

У період шкільного дитинства формування емоційного досвіду визначається передусім організацією освітнього процесу та характером педагогічної взаємодії. Саме школа має стати простором, у якому дитина вчиться «техніці життя», набуває впевненості у власних силах і переживає досвід успіху.

Розвиток емоційного здоров'я школярів і реалізація педагогічної взаємодії відбуваються у спільному освітньому просторі, де педагогічна ситуація виступає базовою одиницею управління емоційним досвідом учнів. Залежно від рівня педагогічної доцільності та особистісних змін учня, така ситуація може розгортатися у форматі репродуктивно-адаптивної, особистісно-діяльній чи критичної моделі. Кожна з них по-своєму впливає на процес саморозвитку, однак саме особистісно-діяльній моделі є найбільш продуктивною, адже залучає учня до процесу прийняття рішень,

сприяє усвідомленню взаємозв'язку між індивідуальним і соціальним, емоційним і раціональним, формує здатність бути суб'єктом власного життя.

Ключову роль у цьому процесі відіграє емоційна зрілість педагога, що визначає його здатність створювати педагогічні події, які стимулюють розвиток і самозміну особистості школяра. Учитель, який перебуває в стані внутрішньої напруги чи тривоги, схильний зосереджуватися переважно на зниженні власного дистресу, втрачаючи при цьому можливість надавати емоційну підтримку учням і створювати сприятливий простір для їхнього емоційного розвитку.

Таким чином, формування емоційного здоров'я школярів – це результат взаємодії особистісних і середовищних умов, де провідна роль належить педагогові як фасилітатору розвитку. Саме він створює умови для гармонійного поєднання когнітивного, емоційного та соціального компонентів навчальної діяльності, сприяючи становленню емоційно зрілої, саморегульованої та психологічно стійкої особистості.

## ВИСНОВКИ

Здійснений теоретико-методологічний аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема емоційного здоров'я особистості набуває статусу актуальної антропологічної теми сучасного гуманітарного знання. Емоційний світ людини постає багатовимірним феноменом, який водночас є предметом вивчення низки наукових галузей – філософії, соціології, психології, педагогіки, фізіології, медицини та мистецтвознавства. Такий міждисциплінарний підхід є закономірним, адже саме він забезпечує комплексне розуміння емоцій як чинника життєвої стійкості, творчого потенціалу та гармонійного функціонування особистості.

Сучасна наукова думка все частіше розглядає емоційність не лише як психічну характеристику, а як форму духовно-ціннісної активності людини. Емоційна сфера визначається інтегральною системою, що поєднує психічні, соматичні, ендокринні, біохімічні та нейрофізіологічні механізми. Цілісність емоційної організації людини підтверджується наявністю взаємозв'язків між емоційними переживаннями та станом центральної і периферичної нервової систем, генетичними факторами, тілесними процесами, когнітивними і поведінковими реакціями.

У сучасних дослідженнях емоційна сфера особистості дедалі частіше трактується в координатах концепції психологічного здоров'я. Зокрема, емоційне здоров'я розглядається як інтегративна характеристика, що забезпечує гармонію між внутрішнім світом людини та її зовнішнім соціальним середовищем. Воно виражає здатність особистості до емоційної саморегуляції, до конструктивного переживання та трансформації негативних станів, до підтримання сталого позитивного емоційного тла, необхідного для ефективної життєдіяльності.

Отже, емоційне здоров'я виступає системоутворювальною основою психологічної рівноваги особистості, забезпечує цілісність її життєвого досвіду, узгоджує емоційне, когнітивне та поведінкове в єдиному полі

особистісного розвитку. Воно є не лише наслідком, а й умовою формування активної життєвої позиції людини, її внутрішньої свободи, духовної зрілості та стійкості до впливу стресогенних чинників сучасного світу.

Сучасна система освіти переживає етап глибинної трансформації, що зумовлює переосмислення ролі емоційного розвитку як ключового чинника становлення особистості дитини. Емоційна сфера школярів нині виступає не лише індикатором психічного благополуччя, а й детермінантою успішності навчальної діяльності, міжособистісної взаємодії та соціального самоздійснення. Дослідження останніх років засвідчують, що емоційний розвиток дітей шкільного віку характеризується підвищеною лабільністю, неоднорідністю емоційних проявів і тенденцією до зниження рівня емоційної регуляції. Зміна комунікативних форматів, цифровізація освітнього процесу, дефіцит безпосереднього емоційного контакту з педагогом і ровесниками створюють нові виклики для гармонійного становлення емоційної сфери.

Актуальною тенденцією є зростання емоційного виснаження школярів, що проявляється у підвищеній тривожності, нестійкості самооцінки, труднощах у вираженні почуттів.

Таким чином, сучасний стан емоційного розвитку школярів у психолого-педагогічному контексті можна визначити як динамічний і суперечливий процес, у якому поєднуються тенденції до зростання емоційної свідомості й водночас – зниження емоційної стійкості. Вирішальним чинником його гармонізації є гуманізація освітнього простору, орієнтована на розвиток культури почуттів, підтримку емоційного благополуччя та формування у школярів компетентності «бути в контакті з собою та іншими».