

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ**

До захисту допустити:

Завідувач кафедри

Оксана ГОЛЮК

«    »    2025 р.

**«ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТВОРЕННЯ  
СПРИЯТЛИВОГО ЕМОЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ  
ШКОЛИ»**

Кваліфікаційна робота  
здобувачки вищої освіти другого  
(магістерського) рівня вищої освіти  
освітньо-професійної програми  
«Початкова освіта»

Мусієнко Катерини Володимирівни  
*Науковий керівник:*

Хаджинова Ірина Володимирівна,  
старший викладач  
кафедри педагогіки та освіти

*Рецензент:*

Шкуринська Тетяна Іванівна,  
директор опорного закладу освіти  
«Сартанський ліцей імені Героя  
України Бойка В.С.»  
Маріупольського р-ну  
Донецької обл.

Кваліфікаційна робота захищена

з оцінкою \_\_\_\_\_

Секретар ЕК \_\_\_\_\_

«    »    2025 р.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВОГО ЕМОЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ</b> .....	9
1.1. Сутність поняття «емоційне середовище» у психолого-педагогічній літературі .....	9
1.2. Психолого-педагогічні особливості емоційного розвитку молодших школярів .....	17
1.3. Вплив емоційного середовища на формування особистості учня початкової школи .....	21
Висновки до розділу 1 .....	29
<b>РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВОГО ЕМОЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ</b> .....	31
2.1. Організаційно-педагогічні умови формування позитивного емоційного клімату в освітньому середовищі .....	31
2.2. Методичні прийоми і технології підтримки емоційного благополуччя учнів .....	39
2.3. Програма організації сприятливого емоційного середовища початкової школи.....	45
Висновки до розділу 2.....	57
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b> .....	59
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	63

## ВСТУП

Сучасний етап розвитку української освіти характеризується підвищеною увагою до розвитку емоційної компетентності учнів, створення безпечного та сприятливого освітнього середовища, а також розвитку особистостей, які усвідомлюють власні емоції, конструктивно взаємодіють та приймають відповідальні рішення. У контексті реалізації концепції «Нової української школи» завдання чітко визначено: створити середовище, де учні початкової школи почуватимуться захищеними, прийнятими та зрозумілими, а їхні емоційні прояви не лише визнаються, а й цінуються та підтримуються [6]. Тому створення сприятливого емоційного середовища в початкових школах стає дедалі актуальнішим.

Актуальність досліджуваної теми зумовлена кількома факторами. По-перше, зростає науковий інтерес до феномену емоційного благополуччя дітей та його впливу на когнітивний розвиток. Аналіз психолого-педагогічної спадщини свідчить, що фундамент розуміння емоційного життя дитини було закладено у працях таких класиків, як Л. Виготський, який наголошував на єдності афекту та інтелекту, а також В. Сухомлинський, який розглядав школу як «оселю радості» та підкреслював роль емоційної культури вчителя.

Сучасний вимір проблеми емоційного інтелекту та його регулятивної функції в освітньому процесі представлений у дослідженнях Д. Гоулмана, П. Саловея, Дж. Майєра та М. Еліаса. Їхні наукові доробки доводять, що розвиток емоційної компетентності є необхідною умовою для формування життєстійкості та соціальної адаптації особистості. Питання психологічної безпеки освітнього середовища та «емоційного вигорання» педагогів як чинника впливу на учнів ґрунтовно розглядалися у роботах Н. Левицької, С. Ройз, К. Роджерса.

Особливе місце у вітчизняній педагогіці початкової школи посідають концептуальні ідеї О. Савченко щодо дитиноцентризму та Н. Бібік стосовно формування ключових компетентностей, де емоційна складова визнається невід'ємною частиною успішного навчання. Дослідження провідних науковців

(зокрема, теорія позитивних емоцій Дж. Фредріксон та підходи до соціально-емоційного навчання С. Портер) демонструють, що емоційний стан фундаментально регулює когнітивні процеси та суттєво визначає мотивацію навчання, академічну успішність та соціальну адаптацію.

По-друге, в часи воєнних викликів, нестабільності та стресових факторів, що характеризують життя українських дітей сьогодні, шкільне середовище має функціонувати як стабілізуючий, компенсаторний та психологічно підтримуючий простір. У цьому контексті надзвичайно актуальними стають методичні розробки щодо подолання стресу та формування «резильєнтності» (стійкості), які відображені у сучасних програмах психологічної підтримки. Тому емоційно безпечне середовище є не просто елементом освітньої системи, а одним з найважливіших інструментів підтримки психічного здоров'я молодших школярів».

По-третє, ранній шкільний вік є чутливим періодом для розвитку регуляції емоцій, емпатії, комунікативних навичок та самоконтролю. У цей час закладаються основи емоційної компетентності – здатності розпізнавати та називати емоції, керувати їхньою інтенсивністю та вибирати відповідні реакції. Без систематичної роботи вчителів та цілеспрямованого педагогічного керівництва ці навички розвиваються лише частково або взагалі не розвиваються, впливаючи на поведінку, навчання та взаємини в класі.

По-четверте, в практиці українських початкових шкіл бракує цілісних, науково обґрунтованих програм та методичних рекомендацій щодо створення сприятливого емоційного середовища. Хоча вчителі використовують індивідуальні вправи та методики, бракує систематичних організаційно-педагогічних рамок, які забезпечують стабільні результати та можуть бути інтегровані в повсякденне шкільне життя. Тому необхідно розробити комплексний підхід, який поєднує організаційні рішення (дизайн кімнати, ритуали, правила, моделі взаємодії), психолого-педагогічні інструменти, чіткість, вправи з регуляції емоцій та методи діагностики емоційного клімату.

По-п'яте, міжнародний досвід (програми CASEL, RULER, PATHS, Responsive Classroom) підтверджує високу ефективність систематичного розвитку соціально-емоційних навичок у початковій школі та демонструє конкретні моделі, які суттєво покращують емоційний клімат, академічну успішність та поведінку учнів [59;60]. На жаль, ці моделі ще недостатньо адаптовані до українського контексту, що створює потребу в науковій валідації та розробці відповідних організаційно-педагогічних основ для українських шкіл.

Все це підкреслює актуальність наукових досліджень та розробки програми створення сприятливого емоційного середовища в початкових школах та зумовлює вибір теми кваліфікаційної роботи: **«Організаційно-педагогічні умови створення сприятливого емоційного середовища початкової школи»**.

**Об'єкт дослідження** – освітнє середовище початкової школи як система, що забезпечує розвиток та соціалізацію молодших школярів.

**Предмет дослідження** – організаційно-педагогічні умови створення сприятливого емоційного середовища в початковій школі.

**Метою** дослідження є теоретичне обґрунтування та розробка комплексу організаційно-педагогічних заходів, що забезпечують сприятливе емоційне середовище в початковій школі, а також визначення ефективних методів, технологій та практик для сприяння розвитку емоційної компетентності молодших школярів.

Відповідно до мети та предмета дослідження були визначені такі **завдання**:

1. Проаналізувати стан розробленості проблеми емоційного середовища та емоційного розвитку молодших школярів у психолого-педагогічній літературі.
2. Охарактеризувати особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку.

3. Визначити сутність, зміст та структуру сприятливого емоційного середовища в початковій школі.
4. Визначити та обґрунтувати необхідні організаційно-педагогічні умови для емоційно безпечного та підтримуючого шкільного середовища.
5. Розробити програму створення сприятливого емоційного середовища в початковій школі, що включає ритуали, вправи, засоби візуалізації, методичні інструменти та правила взаємодії.

У рамках дослідження біло застосовано взаємодію **наукових методів** для комплексного, системного та наукового дослідження організаційно-педагогічних основ позитивного емоційного освітнього середовища в початковій школі. Теоретичні методи включали аналіз сучасної літератури в галузі педагогіки, психології розвитку, емоційної освіти та методики початкової школи. Це дозволило нам обґрунтувати концептуальні основи дослідження, уточнити зміст ключових понять та розробити наукові підходи до формування емоційного навчального середовища. Крім того, ми розглянули, систематизували та узагальнили вітчизняний та міжнародний педагогічний досвід створення позитивного емоційного клімату в початковій школі з метою визначення ефективних практик та встановлення теоретичної бази для розробки програми освітньої підтримки.

**Практичне значення** отриманих результатів полягає в можливості безпосереднього впровадження розробленого комплексу організаційно-педагогічних заходів у практику закладів початкової школи. Запропонована програма створення сприятливого емоційного середовища може слугувати моделлю для розвитку емоційної компетентності учнів, покращення режиму роботи в класі, сприяння ефективній взаємодії та запобігання емоційному виснаженню. Розроблені інструменти (вправи, карти, матеріали візуалізації, алгоритми регулювання емоцій, ритуали, структури діалогу) можуть використовуватися вчителями початкової школи в щоденній діяльності та інтегруватися в уроки, перерви та позакласну діяльність. Крім того, результати

дослідження можуть бути застосовані у підготовці студентів педагогічних спеціальностей, у курсах професійного розвитку та в системі психологічної підтримки освітнього процесу.

**Апробація та практичне впровадження отриманих результатів дослідження** відбувалися шляхом їх представлення на науково-практичній конференції «Програмадський вектор університетської освіти у викликах сьогодення». Мусієнко К. Створення емоційно сприятливого середовища початкової школи. *Програмадський вектор університетської освіти у викликах сьогодення*: зб. матеріалів Міжнар. науково-практ. конф., м. Київ, 24 квіт. 2025 р. Київ, 2025. С. 146–149. Також під час науково-методичного семінару «Педагогічна майстерня майбутнього фахівця», організованого кафедрою педагогіки та освіти МДУ.

Основні положення та напрацювання дослідження висвітлено статті у надрукованій у збірнику наукових праць «Магістерські студії психолого-педагогічного факультету Маріупольського державного університету». Мусієнко К., Хаджинова І. Емоційне середовище як педагогічний феномен: аналіз наукових концепцій і підходів. *Магістерські студії психолого-педагогічного факультету Маріупольського державного університету*: збірник наукових праць здобувачів ОС Магістр ОП «Дошкільна освіта. Інклюзія», «Початкова освіта та тьюторський супровід дитини», «Фізична культура та спорт», «Практична психологія», «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти» / за заг. ред. Л.В. Задорожної-Княгницької. Випуск 3. Київ: МДУ, 2025. С. 172-178.

**Структура та обсяг кваліфікаційної роботи** повністю відповідають нормативним вимогам до наукових досліджень другого (магістерського) рівня вищої освіти та відображають логічну послідовність реалізації дослідницьких завдань. Робота включає ґрунтовний вступ, два взаємопов'язані розділи (теоретико-методологічний та практично-прикладний) з детальними висновками до кожного з них, загальні узагальнені висновки, список використаних джерел, що налічує 63 найменувань (зокрема 43 джерела

іноземними мовами), а також змістовні додатки, що ілюструють практичну апробацію результатів.

Загальний обсяг кваліфікаційної роботи становить 71 сторінку, при цьому основний текст, який розкриває сутність наукового пошуку та отримані результати, займає 62 сторінки. Наукова достовірність та наочність результатів дослідження підкріплена репрезентативним масивом ілюстративних матеріалів, серед яких представлено 4 таблиці, що систематизують дані. Крім того, наявність іноземних джерел у списку використаної літератури підтверджує орієнтацію роботи на сучасний міжнародний досвід у сфері формування емоційного інтелекту молодших школярів.

## РОЗДІЛ 1.

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВОГО ЕМОЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

#### 1.1. Сутність поняття «емоційне середовище» у психолого-педагогічній літературі

Дослідження емоційних вимірів освітнього середовища є одним із найактуальніших завдань сучасної педагогічної науки, оскільки визнання того, що когнітивне процеси нерозривно пов'язані з емоційним та соціальним благополуччям учнів, стало фундаментальною парадигмою. Поняття «емоційного середовища» – це складний, міждисциплінарний конструкт, сутність якого розкривається через аналіз численних споріднених концепцій з українських та закордонних наукових робіт. Дослідження цього феномену вимагає ретельного порівняння термінологічних підходів, щоб сформулювати універсально дійсне визначення, яке відповідає вимогам педагогічної науки.

Провідні зарубіжні наукові школи використовують такі ключові терміни, як *affective climate* (афективний клімат), *emotional environment* (емоційне середовище) та *socio-emotional learning environment* (соціально-емоційне освітнє середовище), для опису афективних вимірів освітнього середовища. Хоча ці концепції схожі за змістом, вони суттєво відрізняються своєю спрямованістю та рівнем методологічного аналізу.

Аналіз концепції *affective climate* (афективний клімат) показує її переважно колективну та емерджентну природу. Афективний клімат зазвичай визначається як спільний афективний стан, тобто сукупність подібних емоційних переживань – позитивних чи негативних – які члени групи чи команди переживають під час спільної діяльності [34]. Це явище вважається командно-емерджентним явищем, що виникає внаслідок взаємодії індивідів. Згідно з моделлю IPSO (Input–Processes–States–Outputs) Marks, Mathieu, and Zaccaro, афективний клімат – це колективний стан, який, у свою чергу, впливає

на індивідуальну поведінку, процеси команди та кінцеві результати [48]. Функціональність цього клімату має велике значення: метааналізи показують, що позитивний афект може суттєво впливати на різні результати, включаючи задоволення від виконання завдань, і що підвищена креативність найчіткіше спостерігається при позитивному афективному настрої у поєднанні з високим рівнем активації та зосередженістю на мотивації досягнення [44].

Однак важливо розуміти, що створення сприятливого емоційного клімату – це не просто питання підтримки позитивного настрою. Дослідження демонструють необхідність ситуативно відповідного лідерського підходу, оскільки оптимальний емоційний клімат – це складне явище, що вимагає відповідного балансу емоцій з точки зору їхньої цінності, інтенсивності, послідовності та узгодженості. Це означає, що ефективний вчитель повинен вміти гнучко адаптувати свої емоційні реакції до різних ситуацій в класі. В результаті формування емоційного простору стає динамічною системою, яка вимагає від фахівця високого рівня емоційної компетентності [19].

Поняття *emotional environment* (емоційне середовище) часто використовується в більш індивідуально-орієнтованому контексті, зосереджуючись на емоціях, які виражають люди в їхньому оточенні (наприклад, радість, гнів, страх), та їхньому впливі на індивідуальне благополуччя. В освіті особлива увага приділяється ролі вчителя, оскільки вчителі, які краще вміють керувати власними емоціями та підтримувати емоційну рівновагу, можуть створювати постійно позитивне емоційне середовище. Це, у свою чергу, сприяє навчанню, оскільки діти очікують, що вчитель реагуватиме з розумінням на їхні емоційні прояви [51].

Концепція *socio-emotional learning environment* (соціально-емоційного освітнього середовища) набула важливості в останні десятиліття. Це середовище визначається як мережа факторів, включаючи інтерактивні та емоційні компетентності учнів, а також їхню здатність створювати безпечне середовище [36]. Концепція соціально-емоційного освітнього середовища базується на транзакційній моделі А. Bandura, згідно з якою поведінка людини

пояснюється не лише внутрішніми здібностями чи зовнішніми факторами, а й системною структурою, в якій взаємодіють окремі внутрішні фактори та характеристики середовища. Це являє собою важливий методологічний зсув: тоді як афективний клімат є діагностичною категорією (те, що виникло), емоційне середовище стає проєктивною категорією (те, що було створено). Таким чином, парадигма зміщується від пасивного вимірювання існуючого клімату до активного формування та управління середовищем, надаючи педагогіці потужний набір інструментів для впливу на нього.

Функціональну важливість емоційного середовища підтверджують численні дослідження. Створення соціально та емоційно безпечного середовища має вирішальне значення для сприяння як академічному, так і соціально-емоційному навчанню. Педагогічна відповідальність вчителів охоплює не лише заходи щодо підтримки порядку, але й створення умов, що сприяють розвитку учнів. Підтримуюче середовище допомагає зменшити стрес у складних ситуаціях, сприяє культурно чутливому навчанню та призводить до більшої залученості та покращення академічної успішності [36]. Крім того, вплив емоційного середовища поширюється за межі закладу освіти: сімейний клімат є значним предиктором академічного успіху. Цей вплив не є прямим, а опосередковується через механізми самоєфективності та особистісно-соціальної адаптації учнів. Це підкреслює, що емоційне середовище виступає вирішальним зв'язком між зовнішніми умовами та внутрішніми ресурсами особистості, які зрештою визначають академічний успіх [38].

Для глибшого розуміння структури емоційного середовища важливо враховувати його багатовимірність, зокрема в контексті соціально-емоційного навчання. Західні дослідники, використовуючи модель соціально-емоційного освітнього середовища, виділяють кілька ключових аналітичних вимірів, які формують суб'єктивне сприйняття студентами афективної атмосфери [7].

Ключовими структурними вимірами виступають:

*Вимір стосунків* відображає якість стосунків між учнями та їхніми однокласниками та вчителями. Високоякісні міжособистісні стосунки сприяють розвитку емпатії, самооцінки та навичок конструктивного вирішення конфліктів [59].

*Регулятивний вимір* відображає чіткість, прозорість та справедливість шкільних правил. Забезпечення цього виміру має вирішальне значення для розвитку саморегуляції та почуття приналежності [39].

*Емоційний вимір* зосереджено на наявності підтримки, схвалення та емоційної стабільності. Цей аспект має вирішальне значення для зниження стресу та підвищення когнітивних здібностей [53].

*Фізичний та екологічний виміри*: хоча це не є суто емоційним фактором, це включає естетику, освітлення та чистоту, які опосередковано впливають на емоційну стабільність учнів.

Наведена систематизація зарубіжних понять дозволяє визначити емоційне середовище не як простий фон, а як складну, динамічну систему, яка активно формується та вимірюється своїм впливом на колективні стани та індивідуальні результати (Таб. 1).

*Таблиця 1.1. Характеристика ключових зарубіжних концепцій, суміжних із поняттям «Емоційне середовище».*

<b>Термін</b>	<b>Ключове визначення</b>	<b>Фокус</b>	<b>Автори</b>
Affective Climate (Афективний клімат)	Спільний афективний стан, що виникає внаслідок взаємодії та впливає на поведінку та продуктивність команди	Колективний груповий стан, динаміка процесу.	Marks, Mathieu, Zaccaro
Emotional Environment (Емоційне середовище)	Сукупність емоцій, виражених іншими, які безпосередньо	Індивідуальне сприйняття, вплив на благополуччя.	Zinsser

	впливають на благополуччя та емоційну реактивність людини.		
Socio-Emotional Learning Environment (Соціально-емоційне середовище навчання)	Системна структура, що охоплює емоційні компетенції суб'єктів, їхню взаємодію та здатність створювати безпечні, сприятливі умови для розвитку.	Системне, педагогічно орієнтоване.	Harjunmaa; Weissberg

На відміну від зарубіжних підходів, які часто наголошують на емерджентній природі клімату та його функціональному впливі на продуктивність групи, українська психолого-педагогічна традиція розглядає емоційне середовище насамперед як формувальну умову онтогенезу та розвитку емоційно-сенсорної сфери особистості.

Українські вчені (І. Бех, Л. Виготський, О. Кононко, Л. Стрелкова) підкреслюють надзвичайне значення емоційного середовища, особливо в початковій школі, коли нестійка та імпульсивна емоційність дитини поступово трансформується у свідомий вияв почуттів. Фундаментальним у цьому є твердження Л. Виготського, що емоційний розвиток дитини – це оволодіння емоціями, що робить це завдання нагальною освітньою метою.

Освітня традиція розглядає емоційне середовище не просто як джерело стимулів, а як механізм регуляції емоцій. Дослідники зазначають, що на емоції дітей впливає їхнє ставлення до певних явищ. Завдяки цьому посередництву емоції стають більш узагальненими, усвідомленими та контрольованими. Цей механізм розширює емоційне середовище за межі суто афективного контексту: воно стає соціальним фільтром та системою значень, що дозволяє дитині

інтерналізувати та когнітивно обробляти афективні реакції. Таким чином, воно служить засобом соціальної валідації та регуляції. Тому емоційне середовище має бути цілеспрямовано сформоване за допомогою освітніх заходів, що сприяють розумінню, усвідомленню та регулюванню емоцій учнів.

Емоційне середовище має вирішальний вплив на розвиток мотивації та потреб дитини. Залежно від того, переважають позитивні чи негативні емоції, у дитини формується загальне ставлення до світу, інших людей та себе. Якщо дитина часто переживає негативні емоції, її спілкування з навколишнім середовищем відбувається крізь призму страху, недовіри чи агресії. Це підкреслює глибоку онтогенетичну функцію середовища, яка формує фундаментальні структури особистості.

У контексті шкільного освітнього процесу позитивне емоційне середовище є необхідною передумовою для розвитку емоційної компетентності, емпатії та здатності конструктивно вирішувати конфлікти. Навіть за сучасних складних умов (подолання травматичного досвіду) створення стабільного емоційного середовища має вирішальне значення для корекції стресових реакцій та розвитку стійкості [16].

Одне з найточніших визначень, що відображає активну роль педагогіки, визначає емоційне середовище як створення соціально-освітньої ситуації, що сприяє максимальному розвитку певної якості – відповідної реакції на події, що ґрунтується на самосвідомості та самоконтролі. Це визначення передбачає причинно-наслідковий ланцюг: якісна освітня підтримка призводить до створення середовища, яке, у свою чергу, сприяє усвідомленню емоцій та розвитку самоконтролю. На відміну від західного підходу, де вчителі часто виступають менеджерами або модераторами навчального клімату, у цьому контексті вони є творцями середовища та активно створюють умови для розвитку внутрішніх регуляторних механізмів особистості. Найголовніше, що особистість відіграє активну роль: в емоційному середовищі вона може не лише реалізувати власний потенціал та виражати емоції, але й впливати на інших і таким чином формувати або змінювати середовище.

У процесі навчання та через соціальну взаємодію молодші школярі розвивають широкий спектр емоційних станів, як позитивних, так і негативних. Емоційна сфера є особливо важливою та суттєво формує освітню та навчальну діяльність початкової школи. Емоції, які переживають учні та вчителі, формують основу емоційних стосунків, що суттєво впливають на ефективність освітнього процесу та психологічний клімат школи. Це створює емоційне середовище закладу освіти – мережу емоційних стосунків, що розвиваються між його учасниками через спільну діяльність.

Емоційне середовище початкової школи характеризується чотирма основними компонентами:

1. Енергетичний: емоції є джерелом психофізіологічної активності та забезпечують учнів енергією для виконання когнітивних завдань.

2. Ціннісний: емоційні переживання мають високу особистісну цінність, оскільки діти прагнуть відтворити бажані позитивні стани (наприклад, радість успіху).

3. Інформаційний: емоції служать показником внутрішнього стану учня та розкривають його особистісні характеристики та ставлення до навчання.

4. Мотиваційний: емоції виступають потужним мотиватором для академічної та соціальної діяльності.

Тому емоційні стосунки слід вважати невід'ємною частиною освітнього процесу для всіх учасників. Цілеспрямоване педагогічне втручання необхідне для забезпечення їх активного та продуктивного формування.

Застосування принципів управління емоціями в початковій школі сприяє розвитку конструктивних стосунків між вчителями, учнями та їхніми батьками. Маючи змогу реагувати на емоційний стан класу, вчитель може досягти значних результатів навчання. Однак це вимагає, щоб вчитель спочатку розпізнав та регулював власні емоції та проаналізував їхні причини.

Аналіз висвітлює як спільні риси, так і принципово різні підходи до розуміння поняття «емоційне середовище» у світовій та українській психолого-педагогічній літературі. Обидві традиції визнають вирішальну роль

афективної атмосфери для розвитку особистості та успішності освітнього процесу, а також наголошують на необхідності високої професійної компетентності вчителів для її оптимального створення.

Ключова відмінність полягає у фокусі: західна традиція (особливо Affective Climate (афективний клімат) зосереджується переважно на груповій динаміці (спільний стан) та функціональних результатах (продуктивність, соціальна адаптація). Українська традиція, навпаки, наголошує на індивідуальному онтогенезі (розвиток сфери мотиваційних потреб) та цілеспрямованій освітній підтримці, кінцевою метою якої є досягнення самоконтролю та емоційного володіння.

Можна спостерігати зміну значення: термін «клімат» служить переважно діагностичній меті (те, що склалося), тоді як «середовище» в педагогіці являє собою проєктивну, контрольовану та змінну категорію (те, що створюється, організовується та змінюється). Це вимагає інтегративного визначення, яке поєднає структурні виміри (якість зв'язків, підтримка, регуляція), закладені в моделі Socio-Emotional Learning Environment (соціально-емоційного освітнього середовища), із глибинною розвивальною функцією, властивою вітчизняній школі (самоконтроль, опосередкування, формування мотиваційної сфери).

Потреба в узагальненні виникає з потреби в універсальному визначенні, яке відображає динамічний характер концепції, де суб'єкти не є пасивними споживачами умов, а активно взаємодіють із середовищем та змінюють його.

На основі проведеного порівняльного аналізу та інтеграції структурно-функціонального та онтогенетичного підходів пропонується узагальнене визначення поняття «емоційне середовище».

Емоційне середовище – це динамічна, інтегративна та системно організована структура психологічних та освітніх умов, що виникає внаслідок цілеспрямованої діяльності суб'єктів освітнього процесу (вчителів, учнів, батьків) та опосередковано відображає їхні спільні афективні стани (афективний клімат). Це середовище характеризується якістю

міжособистісних стосунків (вимір стосунків), прозорістю поведінкових норм (регуляторний вимір) та наявністю емоційної підтримки та валідації (емоційний вимір). Його суттєва функція полягає в організації такої соціально-освітньої підтримки, яка сприяє усвідомленню емоцій, їх валідації та конструктивному управлінню, і на основі цього формує мотивацію та потреби особистості, самопізнання та механізми самоконтролю.

Таке визначення підкреслює, що емоційне середовище є не лише результатом, а й активним фактором розвитку. Воно охоплює колективний, функціональний вимір, який відображає спільні умови групи, але водночас підкреслює її керованість та цілеспрямованість щодо розвитку внутрішніх ресурсів особистості. Таким чином, «емоційне середовище» – це комплекс зовнішніх умов, які активно впливають на внутрішню структуру особистості та є фундаментальною передумовою успішної академічної успішності та соціально-емоційного розвитку.

## **1.2. Психолого-педагогічні особливості емоційного розвитку молодших школярів**

Молодший шкільний вік – це вирішальна фаза онтогенезу, що характеризується радикальною перебудовою всієї психічної сфери дитини. Ця перебудова запускається переходом до активного навчання та новим соціальним статусом школяра. Цей період, приблизно від шести до одинадцяти років, вважається особливо чутливим для розвитку емоційного інтелекту (EI), що пояснює підвищену увагу, яку педагогіка та психологія приділяють динаміці афективної сфери. Розвиток нових почуттів та емоційних меж у дітей відбувається переважно в контексті навчальної діяльності та нерозривно пов'язаний з нею. Це підкреслює відповідальність освітнього середовища за цілеспрямоване сприяння розвитку емоційної компетентності. Під час цієї фази активно розвиваються соціальні емоції, особливо нове почуття відповідальності, довіра до інших та здатність до емпатії. Ця фаза знаменує

перехід від ситуативних афективних реакцій до більш стабільних, інтелектуалізованих почуттів, які можна все більше регулювати вольово [63].

Емоційний інтелект вважається ключовим фактором успішного розвитку дитини в західній психології, зокрема D. Goleman. Він розуміється як цілісна концепція інтелекту, яка інтегрує когнітивні та афективні виміри. Це означає, що академічний та професійний успіх дитини залежить не лише від традиційного коефіцієнта інтелекту (IQ), але й від здатності ефективно керувати своїми емоціями та взаємодіяти із соціальним світом. Емоційні процеси, включаючи регуляцію емоцій та виконавчі функції, є важливими предикторами успіху та академічної адаптації. Виконавчі функції є основним фактором, що впливає на академічний успіх у ранньому дитинстві. Зв'язок між афективним та когнітивним рівнями є фундаментальним: низька успішність у ранньому шкільному віці корелює з такими проблемами, як девіантна поведінка та проблеми з психічним здоров'ям. Таким чином, розвиток емоційної компетентності виходить за рамки простого соціального навчання та стає превентивним механізмом, який захищає дитину від соціальної та академічної дезадаптації та ізоляції [10].

На відміну від когнітивного інтелекту, який часто вважається генетично обумовленим, емоційний інтелект можна зміцнювати та розвивати протягом усього життя завдяки цілеспрямованій підтримці, наставництву та постійним зусиллям. Ця характеристика емоційного інтелекту – навичка, якій можна навчитися – наполегливо рекомендує використання спеціалізованих психологічних та освітніх програм. Розвиваючи емоційну компетентність, система освіти отримує інструмент для компенсації та виправлення негативних факторів, які могли виникнути в дитячому віці. Крім того, існує значна негативна кореляція між високим рівнем емоційного інтелекту та схильністю до агресивної поведінки. Це свідчить про те, що розвиток емоційного інтелекту діє як захисний фактор, допомагаючи дітям інтегруватися в шкільну спільноту, розвивати просоціальну поведінку та ефективно керувати внутрішніми конфліктами. Цілеспрямована інтеграція

програм емоційного розвитку в освітній процес робить школи необхідним середовищем для сприяння не лише когнітивному, але й надзвичайно важливому афективному розвитку [45].

Перехід від дошкільного до молодшого шкільного віку характеризується зміною структури та функцій емоційного світу. На перший план виходить підпорядкування емоцій інтелекту, процес, відомий як інтелектуалізація афекту. Хоча рудиментарні форми емпатії та самосвідомих емоцій, таких як гордість (коли дитину хвалять) та збентеження або співчуття (коли спостерігаєш за стражданнями інших), з'являються вже у 15-18 місяців, молодший шкільний вік – це фаза, в якій ці емоції набувають стабільного, соціально сформованого характеру та повинні свідомо керуватися. Для успішної адаптації та функціонування в рамках шкільної системи дитина повинна перейти від імпульсивного емоційного вираження до навмисної, інтелектуалізованої емоційної регуляції [42].

Центральним психологічним механізмом, що забезпечує цей перехід, є усвідомлення власних емоцій та їх вербалізація. Українські вчені наголошують, що здатність сприймати та вербалізувати свій емоційний стан є найважливішим засобом розвитку вольової регуляції. Вербалізація піднімає емоції з рівня неконтрольованих, імпульсивних реакцій до рівня рефлексії та логічного розуміння. Цей процес вимагає активної взаємодії з дорослим, який підтримує дитину, приймає або коригує ці реакції та визнає емоційну реакцію дитини як ситуативно доцільну. Завдяки цій підтримці дитина вчиться регулювати себе за допомогою емоцій та мови. Дослідження також показують, що емоції є додатковим джерелом інформації, яке сприяє усвідомленню регуляторних процесів, а вольова регуляція передбачає усвідомлення поточного стану, а також розвиток уявлення про бажаний стан [2].

Регуляція емоцій як науковий концепт була інтегрована в психологію розвитку на початку 1990-х років. Ранні дослідження зосереджувалися на тому, як діти шкільного віку сприймають та застосовують регуляторні стратегії. У сучасній педагогіці та психології розвитку емоційна компетентність

систематизована у п'ять взаємопов'язаних областей, визначених концепцією соціально-емоційного навчання (СЕН) та її базовою структурою CASEL-5. Ці компетенції охоплюють повний спектр навичок, необхідних для психосоціальної адаптації молодшого школяра [28].

Розвиток емоційної компетентності базується на розвитку п'яти основних, взаємопов'язаних навичок. Ці навички формують основу для академічного успіху, соціальної взаємодії та загального благополуччя. Тому CASEL 5 є визнаною методологічною основою для початкової освіти.

*Таблиця 1.2. «Основні компетентності соціально-емоційного навчання»*

<b>Компетентність</b>	<b>Сутність та психологічний зміст</b>
Самоусвідомлення (Self-Awareness)	Здатність розуміти власні емоції, думки та цінності, а також розпізнавати їхній вплив на поведінку. Це включає визначення особистих, культурних та мовних ресурсів, а також усвідомлення власних сильних та слабких сторін.
Самоменеджмент (Self-Management)	Здатність ефективно керувати емоціями, думками та поведінкою для досягнення цілей. Це включає управління стресом, відкладене задоволення, самодисципліну, мотивацію та використання стратегій подолання.
Соціальна свідомість (Social Awareness)	Здатність розуміти позиції інших людей та співпереживати їм, включаючи тих, хто походить з різного культурного та соціального середовища. Це включає здатність розпізнавати цінності в сім'ї, школі та громаді.
Навички взаємин (Relationship Skills)	Здатність будувати та підтримувати здорові та підтримуючі стосунки. Це включає активне слухання, чітке спілкування,

	співпрацю, конструктивне вирішення конфліктів та лідерські якості.
Відповідальне прийняття рішень (Responsible Decision-Making)	Здатність приймати обдумані та конструктивні рішення щодо власної поведінки та взаємодії. Це включає оцінку етичних стандартів, аспектів безпеки та оцінку наслідків для особистого та колективного благополуччя.

Самоменеджмент є прямим наслідком свідомої саморегуляції. Він вимагає від дітей керування своїми емоціями та думками в різних ситуаціях, а також використання навичок планування та організації для досягнення особистих цілей. Це включає здатність демонструвати особисту та колективну відповідальність, а також самодисципліну. Оскільки навчання – це глибоко емоційний процес, який викликає як радість успіху, так і тривогу перед іспитами, розвиток цих навичок є центральним завданням для педагогів, які хочуть створити ефективне освітнє середовище [61].

### **1.3. Вплив емоційного середовища на формування особистості учня початкової школи**

Молодший шкільний вік, період від шести до десяти років, є вирішальним етапом для інтенсивного соціального навчання та інтеграції когнітивної та афективної сфер особистості. Успішна соціальна адаптація та ефективна самореалізація у XXI столітті, де глобалізація пронизує всі аспекти життя, вимагають розвитку потенціалу емоційного інтелекту. Під час цього етапу закладаються основи емоційної компетентності, яка, на думку багатьох дослідників, є ключовим компонентом успіху в житті та відчуття задоволення. Розвиток особистості молодшого школяра відбувається не ізольовано, а під впливом складної емоційної екології, яка функціонує як багатосистемний конструкт, що охоплює мікросистеми (сім'я, клас), мезосистеми (взаємодія між сім'єю та школою) та екзосистеми (всебічні культурні та соціальні очікування).

Тому аналіз впливу емоційного середовища вимагає не лише опису окремих факторів, але й поглибленого вивчення емпірично доведених механізмів, за допомогою яких це середовище визначає розвиток важливих особистісних характеристик: саморегуляції, самоефективності, просоціальної поведінки та психологічної стійкості [1; 46].

Детермінуючим є вплив сімейного емоційного клімату на базові особистісні структури. Вплив сімейного виховання є первинним і фундаментальним, значно перевершуючи всі інші освітні впливи в ранньому житті дитини. Сім'я забезпечує природне середовище, в якому формується весь спектр почуттів і сприйняття дитини про життя. Її успіх у розвитку особистості не має собі рівних, навіть завдяки висококваліфікованим фахівцям. Глибокий і тісний емоційний зв'язок між батьками та дитиною є необхідною передумовою для здорового розвитку. Цей вплив багатогранний і охоплює як емоційне рольове моделювання, так і якість спілкування. Дослідження показують, наприклад, що діти демонструють більшу готовність допомогти та сильнішу просоціальну поведінку, коли батьки частіше та детальніше говорять про почуття під час взаємодії (наприклад, під час читання вголос) – так звана «розмова про почуття». Чуйне та відповідальне піклування, у свою чергу, відіграє вирішальну роль у зниженні ризику розвитку психічних захворювань і проблем із фізичним здоров'ям, а також у сприянні соціальному, емоційному та когнітивному розвитку, навіть після стресових переживань. Якість стосунків між дорослими та дітьми може помітно впливати на функцію мозку. Це свідчить про те, що емоційне сімейне середовище є прямим нейропедагогічним фактором, який формує не лише психологічні реакції, а й структуру емоційної регуляції дитини [41].

Однак не менш значним є вплив негативних емоційних моделей, що передаються в сімейному середовищі. Будь-який негативний емоційний вплив, чи то через вираження почуттів, чи через негативну мову, може сприяти розвитку стратегій уникнення та стійкої тривоги у дітей. Одним із найбільш руйнівних факторів є батьківська тривожність. Дослідження демонструють

прямий зв'язок між високим рівнем батьківської тривожності, особливо материнської тривожності, та зниженою самоефективністю (вірою у власні здібності) у дітей. Цей зв'язок опосередковується кількома ключовими механізмами: по-перше, передача негативних емоційних та ментальних моделей дитині; по-друге, відсутність мотивуючого середовища в сім'ї; і по-третє, батьківська надмірна опіка, надмірне керівництво та надмірний контроль. Коли батьки постійно виявляють тривогу щодо процесу навчання своєї дитини, це систематично підриває мотивацію дитини до навчання та її почуття автономії. Самоефективність є необхідним елементом компетентності, яка, згідно з теорією самовизначення, є однією з трьох фундаментальних психологічних потреб. Отже, батьківська тривога не лише викликає емоційний дискомфорт, але й структурно обмежує розвиток внутрішньої мотивації молодшого школяра, роблячи його залежним від зовнішнього контролю та систематично послаблюючи його почуття власної ефективності [56].

Ще одним вирішальним руйнівним фактором є сімейна нестабільність. Це розуміється як зростаючий вплив подій, що порушують стабільність, узгодженість та передбачуваність сімейного життя (наприклад, зміни опікунів, зміни в батьківських стосунках або смерть близького родича). Висока кумулятивна частота таких нестабільних подій пов'язана з підвищеним ризиком поведінкових, емоційних та психологічних проблем. Особливо важливим є той факт, що труднощі адаптації до школи, спричинені сімейною нестабільністю, опосередковуються розвитком двох негативних внутрішніх процесів у дітей: негативного внутрішнього сприйняття сімейних стосунків та емоційної холодності. Зниження емоційної доступності батьків, яке може бути пов'язане з депресією або високим рівнем стресу, також змінює батьківську поведінку, сприяє менш сприятливому домашньому середовищу та збільшує психологічне навантаження дитини. Таким чином, якість емоційної доступності батьків формує основу для нейронної пластичності, яка формує стресостійкість дитини, її когнітивні та соціальні здібності [26].

Зміщення перспективи з сімейної мікросистеми на шкільну мікросистему показує, що шкільний клімат – це багатогранний, системний фактор, який охоплює безпеку, академічну підтримку, справедливі дисциплінарні заходи та шанобливі, довірливі стосунки в межах усієї шкільної спільноти, починаючи з початкової школи. Позитивний шкільний клімат має вирішальне значення для академічного успіху, оскільки він покращує відвідуваність та успішність, сприяє розвитку конструктивних соціальних стосунків, а також забезпечує організаційну підтримку емоційного та поведінкового розвитку учнів. Крім того, інклюзивне середовище, яке поважає різноманітність та визнає ідентичність учнів (наприклад, етнічну приналежність, стать) як щось збагачуюче, зміцнює впевненість у собі та емпатію [55].

Центральним зв'язком між емоційним кліматом у класі та особистістю молодших учнів є взаємодія між учнем та вчителем. Емпіричні дані свідчать про те, що навички емоційної регуляції дитини та якість її стосунків з вчителем є унікальними та значущими показниками академічного успіху. Ця кореляція зберігається навіть після врахування когнітивного інтелекту (IQ). Цей важливий висновок свідчить про те, що в ранні роки розвиток особистості та академічний успіх більше залежать від навичок саморегуляції дитини та її емоційного зв'язку з вчителем, ніж від її чистого когнітивного потенціалу. Емоційне середовище діє як фільтр, який визначає, наскільки ефективно учень може використовувати свій інтелект. Дослідження підтверджують, що учні з вищими навичками емоційної регуляції не тільки досягають кращих результатів, але й підтримують більш позитивні стосунки зі своїми вчителями та менш схильні до прояву проблем з поведінкою [57].

Емоційний інтелект вчителя відіграє вирішальну роль у створенні сприятливого освітнього середовища. Актуальність дослідження феномену емоційного інтелекту вчителів впливає з необхідності створення оптимальних умов для ефективного навчання та успішної комунікації. Емоційний інтелект вчителя є ключовим фактором, що впливає на організацію

системи комунікації та, як наслідок, на соціальну компетентність учнів. Це припущення підтверджується метааналізами: програми соціально-емоційного навчання (СЕН), які зазвичай впроваджуються вчителями, сприяють розвитку соціально-емоційних компетенцій, сприяють позитивній просоціальній поведінці, зменшують деструктивні поведінкові проблеми та емоційний стрес, а також покращують когнітивну та академічну успішність. Оскільки особистісна зрілість та емоційна компетентність вчителя є ключовими факторами ефективності цих програм, вчитель виступає архітектором соціально-емоційного навчального середовища, позитивно впливаючи на саморегуляцію та успіх учнів, створюючи сприятливий клімат [11].

Свідоме формування емоційного клімату в класі базується на принципах теорії самовизначення. Ця теорія стверджує, що ефективний розвиток особистості відбувається, коли вчителі задовольняють три основні психологічні потреби учнів: автономію, приналежність та компетентність. Автономія сприяє наданню учням вибору під час виконання завдань. Це підвищує їхню продуктивність, оскільки вони відчують себе самостійними. Сприяння приналежності створює відчуття зв'язку та єдності в межах спільноти, тоді як розвиток компетентності вселяє почуття власної ефективності. Задоволення цих потреб призводить до більшої самовизначення, що, у свою чергу, породжує позитивні академічні емоції, що сприяють залученості. З іншого боку, негативні академічні емоції (такі як нудьга або розчарування, часто спричинені не дуже підтримуючою атмосферою) призводять до зниження успішності та зменшення зусиль у шкільній діяльності. Емоційна залученість, включаючи реакцію на вчителів та процес навчання, безпосередньо впливає на готовність учнів досягти необхідної академічної успішності [58].

Емоційне середовище, сформоване однолітками, є ще одним важливим фактором розвитку особистості молодших учнів і безпосередньо та вимірювано впливає на стабільні риси характеру. Емпіричні дослідження показують, що учні узгоджують себе з випадково розподіленими однолітками

за певними вимірами особистості. Наприклад, належність до групи більш сумлінних однолітків (на одне стандартне відхилення) збільшує власну сумлінність приблизно на 0,046-0,060 стандартного відхилення. Аналогічно, спілкування з однолітками, які змагаються, збільшує конкурентоспроможність учнів приблизно на 0,055 стандартного відхилення. Це свідчить про те, що група однолітків функціонує як потужний соціальний фактор, який активно формує поведінкові норми та риси характеру через соціальне наслідування та прийняття [50].

Позитивні стосунки з однолітками та якісна дружба тісно пов'язані з меншою кількістю екстерналізуючої поведінки та підвищеною просоціальністю. Збільшення позитивної взаємодії з найкращим другом у початковій школі корелює з більшою просоціальністю у стосунках з іншими однолітками. Цей ефект також має далекосяжні довгострокові наслідки. Дослідження показують, що соціальна компетентність, оцінена вчителями на ранніх стадіях, прогнозує рівень освіти, стабільність роботи та психічне здоров'я у віці 25 років. Популярність серед однолітків та низький рівень агресії у віці 8 років прогнозували вищий професійний статус у віці 48 років. Ці результати підкреслюють, що емоційне середовище однолітків є важливим соціально-економічним фактором, який формує компетенції, необхідні для ефективності в дорослому віці та майбутнього успіху [62].

На жаль, середовище однолітків також може бути джерелом глибоких особистісних пошкоджень, найяскравішим прикладом чого є булінг. Емпіричні дані показують, що досвід булінгу в дитинстві пов'язаний не лише з ознаками психологічного дистресу, але й із симптомами проблем психічного здоров'я в дитинстві та підлітковому віці. Цей ефект може зберігатися навіть після закінчення булінгу, що підкреслює необхідність довгострокової підтримки для зменшення довгострокового тягаря проблем психічного здоров'я. Негативне середовище однолітків спотворює самосприйняття: жертви булінгу, як правило, мають низьку самооцінку, тоді як самі винуватці можуть мати нижчу самооцінку, але вище соціальне прийняття. Це свідчить про те, що негативний

емоційний клімат не лише викликає тимчасовий емоційний біль, але й глибокі структурні зміни в механізмах психологічної адаптації. Той факт, що наслідки булінгу можуть зберігатися, означає, що травма, спричинена негативним середовищем однолітків, потребує корекції на рівні внутрішньої стабільності особистості, оскільки її базові структури глибоко пошкоджені [18].

Розвиток особистості дитини молодшого шкільного віку нерозривно пов'язаний з розвитком її емоційно-вольової сфери. Емоційна сфера сприяє належному сприйняттю зовнішніх подразників та стійкості до негативних впливів соціального середовища. Розвиток вольової регуляції (здатності контролювати поведінку та увагу) залежить від дедалі більш автоматичної регуляції реакцій на навколишнє середовище, яка відбувається через системи уваги, емоцій та стресу. Порушення в емоційному середовищі, таким чином, безпосередньо загрожують самоконтролю та організованому навчанню дитини. Негативна емоційна поведінка, така як впертість, зміна настрою, агресія та тривожність, погіршує здатність контролювати емоції та перешкоджає розвитку саморегуляції поведінки, а також позитивної соціальної адаптації [4].

Однією з найважливіших рис особистості, що формуються підтримуючим емоційним середовищем, є психологічна стійкість. Емоційна стійкість – це здатність ефективно справлятися з емоційним стресом, зберігати позитивне ставлення, незважаючи на труднощі, та добре адаптуватися до травм, негараздів або значних стресових факторів. Діти з високою стійкістю мають кращі навички вирішення проблем, вищу самооцінку та більш позитивні стосунки з дорослими та однолітками. Розвиток цієї стійкості вимагає цілеспрямованих заходів у цій сфері, включаючи сприяння позитивним стосункам (у сім'ї та школі), заохочення до відкритого спілкування, активного слухання та емпатії. Навчання дітей самостійно вирішувати проблеми та надання їм постійної підтримки допомагає їм розвивати критичне мислення та стійкість [23].

Вплив емоційного середовища є інтегративним, а його порушення на системному рівні може бути особливо руйнівним. Дослідники виявили феномен дисонансу між домом і школою, який виникає через значну розбіжність між цінностями, культурними моделями та процесами в сімейному та шкільному середовищі. Коли вимоги або моделі підтримки обох систем не узгоджені, цей дисонанс змушує дитину постійно змінювати емоційні стратегії, швидко виснажуючи її силу волі. Збільшення дисонансу між домом і школою передбачає негативні наслідки, такі як зниження психологічної та академічної адаптації, а також зниження якості шкільного навчання та прив'язаності до школи. Таким чином, найсерйозніші наслідки для адаптації спричинені не лише несприятливим кліматом в межах однієї системи, але й конфліктом між ними. Аналогічно, сімейна нестабільність, яка порушує безперервність життя, призводить до труднощів академічної адаптації, опосередкованих внутрішніми проблемами. Це свідчить про те, що дисфункція мезосистеми (взаємодії між сім'єю та школою) є причиною системних труднощів адаптації [26].

Також важливо враховувати, як негативне емоційне середовище впливає на когнітивні ресурси. Негативні емоції, що виникають через стрес, нестабільність або брак підтримки, знижують когнітивні ресурси, мотивацію та стратегії навчання. Сімейне середовище, що характеризується високою тривожністю або нестабільністю, створює постійний стрес для дитини. Звідси випливає, що розвиток особистості в такому середовищі вимагає від молодших учнів постійно розподіляти свої когнітивні ресурси на подолання загроз, а не на навчальну діяльність. Ресурси дитини спрямовуються на емоційне виживання та самозбереження, що безпосередньо обмежує доступні когнітивні можливості, необхідні для вивчення нового змісту. Це надає емпіричні докази того, що емоційний клімат є не просто «м'яким» фактором, а вирішальною умовою для когнітивної діяльності [58].

Особливої ваги в сучасному науковому дискурсі набуває вивчення впливу цифровізації на емоційну сферу молодших школярів. Дослідники

(зокрема, Н. Пов'якель, О. Кононко) наголошують, що сучасне емоційне середовище початкової школи не обмежується фізичними стінами класу, а включає цифровий компонент. У дітей спостерігається феномен «кліпового мислення», що впливає на швидкість емоційного перемикавання та глибину емпатії. Відтак, організаційно-педагогічні умови мають враховувати ризики цифрової втоми та кібербулінгу вже на рівні початкової ланки. Сприятливе середовище сьогодні – це простір, де цифрові інструменти використовуються не для заміни живого спілкування, а для візуалізації емоцій (наприклад, через інтерактивні смайл-опитування або онлайн-платформи для рефлексії), що дозволяє дитині легше ідентифікувати свій стан у звичному для неї форматі

### **Висновки до Розділу 1**

Комплексний аналіз теоретичних засад та емпіричних даних дозволяє стверджувати, що емоційна екологія освітнього середовища є фундаментальним, багатогранним фактором, який системно формує особистість дитини молодшого шкільного віку. Цей вплив реалізується через складні психологічні механізми, що зачіпають афективну, вольову та соціальну сфери розвитку. Ми з'ясували, що в цей сензитивний період емоції виступають не лише як реакція на зовнішні подразники, а як внутрішній фільтр, крізь який дитина сприймає навчальний матеріал та соціальні вимоги. Відтак, емоційне благополуччя стає базовою умовою для переходу від ігрової до навчальної діяльності, забезпечуючи психологічну готовність до інтелектуальних навантажень.

Виявлені механізми свідчать про те, що емоційне середовище початкової школи безпосередньо визначає динаміку формування саморегуляції. У ході дослідження обґрунтовано, що здатність дитини розпізнавати свої емоційні стани та керувати ними є значно сильнішим предиктором академічного успіху та життєстійкості, ніж класичний когнітивний інтелект (IQ). Якість міжособистісних стосунків із дорослими (вчителями, батьками) та однолітками закладає фундамент соціальної компетентності. Це формування

«емоційного капіталу» має довгострокове прогностичне значення, оскільки навички емпатії та конструктивної взаємодії, здобуті в початкових класах, визначають успішність особистості в дорослому професійному та приватному житті.

Важливим аспектом теоретичного аналізу стало розуміння емоційної екології як вирішального фактора розвитку людського капіталу. Ми встановили, що найбільш руйнівні наслідки для психіки молодшого школяра мають не лише ізольовані негативні чинники, як-от конфлікти чи булінг, а насамперед системні дисбаланси в освітньому просторі. Відсутність емоційної підтримки, надмірний авторитаризм або ігнорування потреб дитини створюють хронічний стрес, який послаблює силу волі, знижує пізнавальний інтерес та може призводити до шкільної дезадаптації. Емоційне середовище має функціонувати як «захисний буфер», що допомагає дитині долати вікові кризи та зовнішні виклики.

Отже, для повного розкриття потенціалу молодшого школяра критично важливо забезпечити створення гармонійного, скоординованого та емоційно підтримуючого навчального простору. Це завдання вимагає перегляду традиційних підходів до організації уроку та налагодження тісної суб'єкт-суб'єктної співпраці між усіма учасниками освітнього процесу. Особлива роль відводиться синергії зусиль педагогів та батьків, оскільки лише єдність емоційних впливів у мікросистемах «школа» та «родина» дозволяє сформувати цілісну особистість, здатну до саморозвитку та успішної соціалізації в сучасному динамічному світі.

## РОЗДІЛ 2.

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВОГО ЕМОЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

#### 2.1. Організаційно-педагогічні умови формування позитивного емоційного клімату в освітньому середовищі

Ефективний емоційний розвиток молодших школярів вимагає цілеспрямованих освітніх заходів, які інтегрують принципи соціально-емоційного навчання (СЕН) в усі аспекти освітнього процесу. СЕН є невід'ємною частиною освіти та розвитку людини, спрямованою на отримання знань, навичок та ставлень, необхідних для здорової ідентичності, емоційної саморегуляції, емпатії та відповідального прийняття рішень [25].

Розвиток емоційного інтелекту (EQ) у структурі сприятливого середовища має розглядатися через п'ять взаємопов'язаних векторів. По-перше, це самоусвідомлення – здатність учня розпізнати: «Я зараз злюся, бо мені не вдалося вправа». По-друге, саморегуляція – вміння не лише відчувати гнів, а й опанувати його через запропоновані вчителем дихальні техніки. По-третє, мотивація – перетворення позитивного емоційного фону на стимул до пізнання. Четвертим вектором є емпатія, яка в умовах початкової школи формується через групові проєкти та спостереження за станом однолітків. П'ятий елемент – соціальні навички, що дозволяють дитині конструктивно виходити з конфліктів. Організація середовища має забезпечувати «тренувальний майданчик» для кожного з цих компонентів, де помилка у поведінці сприймається не як привід для покарання, а як матеріал для спільного обговорення та зростання.

Оскільки дослідження чітко демонструють, що навчання зумовлене емоціями, розвиток емоційного інтелекту не слід розглядати як додатковий фактор, а радше як невід'ємну частину загальної методики навчання.

Когнітивної стимуляції самої лише недостатньо для підвищення успішності навчання; необхідно сприяти афективному розвитку. Це вимагає створення освітнього середовища, що характеризується довірою та співпрацею, що підтримує розвиток соціальних та емоційних компетенцій. Тому вчителі повинні виступати не лише як джерело знань, але й як емоційні провідники та взірці для наслідування, які самі демонструють емоційний інтелект через вдячну та шанобливу взаємодію зі своїми учнями [27].

Створення позитивного емоційного клімату в освіті є не лише бажаним результатом успішного навчання, але й фундаментальною організаційно-педагогічною передумовою якості освітнього процесу та цілісного розвитку особистості учнів. Сучасні дослідження підкреслюють, що освітнє середовище визначається не лише навчальними програмами чи матеріально-технічними ресурсами, а й, перш за все, якістю та характером шкільного життя, включаючи міжособистісні стосунки та методи викладання та навчання. Емоційний клімат, у свою чергу, розуміється як динамічна психологічна атмосфера, яка забезпечує учням ефективне виконання як академічних, так і розвивальних завдань, готуючись до майбутньої професійної діяльності. Системний вимір цього явища підтверджує, що позитивний клімат, що сприяє підтримуючим стосункам між вчителями та учнями, а також між однолітками, одночасно надаючи можливості для автономії, виступає важливим захисним фактором для психологічної стабільності особистості. Відомо, що ця стійкість безпосередньо корелює з адаптивністю особистості. Тому створення позитивного емоційного клімату слід вважати основною інституційною інфраструктурою, яка забезпечує психологічну безпеку та сприяє адаптації [31].

Ці концептуальні рамки є особливо актуальними з огляду на сучасні виклики, особливо в українській освіті, де триваюча криза та воєнні дії створили величезне навантаження на психічне здоров'я дітей, батьків та педагогів. У відповідь на це, стратегічні освітні втручання в надзвичайних

ситуаціях включають такі ключові елементи, як соціально-емоційне навчання (СЕН) та травмоорієнтовані підходи. Вони спрямовані на те, щоб допомогти дітям впоратися зі стресом, розвинути стійкість та відновити відчуття нормальності. Зв'язок між початковою освітою та СЕН є тісним: ці дві галузі досліджень взаємопов'язані та разом надають рекомендації для створення справедливого, здорового та кооперативного освітнього середовища. СЕН слугує координуючою сферою, яка сприяє розвитку здатності учнів координувати пізнання, афект та поведінку, допомагаючи їм краще керувати повсякденним життям. Водночас, створення толерантного та позитивного психологічного клімату в міжособистісних стосунках є ключовою передумовою для проєктування адаптивного освітнього середовища, що особливо важливо для інклюзивної освіти [32].

Організаційно-педагогічні умови формують основу для позитивного шкільного клімату. Ключовою організаційною умовою є стиль керівництва шкільної адміністрації. Дослідження неодноразово демонструють переваги трансформаційного лідерства, яке відрізняється від директивного або авторитарного підходів, де рішення централізовані та приймаються з мінімальною участю персоналу. Трансформаційні лідери виходять за рамки простого прийняття рішень: вони будують міцні, позитивні стосунки, сприяють співпраці та ентузіазму серед колег, надихають усіх учасників, зміцнюють стійкість учнів та встановлюють високі очікування для всіх, хто бере участь в освітньому процесі. Наукові аналізи встановили чіткий зв'язок між трансформаційним лідерством та підтримуючим та мотивуючим шкільним кліматом. Такий лідер є взірцем взаємної поваги до вчителів та учнів, зміцнює почуття досягнення та сприяє автономії. Коли лідер впроваджує ці практики, він позитивно впливає на все освітнє середовище. Це є прямою передумовою для вищої задоволеності вчителів роботою та сприяє їхній відданості школі [43].

Забезпечення автономії як структурної підтримки є важливою організаційною передумовою. Заклад повинен надати вчителям та учням можливість висловлювати свою думку та формувати власну діяльність. Закриті освітні середовища характеризуються обмежувальною, неоднозначною атмосферою, в якій людям важко висловлювати думки чи вносити пропозиції. Натомість, підтримка автономії керівництвом сприяє відкритості та довірі. У цьому контексті роль лідерства також включає створення культури, в якій педагогічні та організаційні рішення заохочують до ризику. Трансформаційне лідерство, яке будує довіру, безпеку та взаємну повагу, безпосередньо впливає на готовність усіх, хто бере участь в освітньому процесі, брати на себе емоційний та інтелектуальний ризик. Це необхідна умова для інновацій, креативності та справжнього самовираження серед учнів. Відповідно, організаційною передумовою є систематична інтеграція соціально-емоційного навчання (СЕН) у всі цілі та пріоритети закладу. Це означає створення середовища, де діти відчують сильне почуття приналежності та вдячності, побудову ефективної комунікації з батьками для формування партнерських відносин, координацію співпраці зі спеціалізованими службами психічного здоров'я та створення спільноти серед персоналу для осмислення та вдосконалення практик СЕН [35].

Крім того, впровадження відновлювальних практик є ключовим інституційним заходом. Відновлювані практики охоплюють формалізовані процеси та практики, які проактивно сприяють розвитку стосунків та почуття спільноти для запобігання конфліктам та неправомірним поведінкам. Це підкреслює потенціал відновлювальних підходів до покращення поведінки учнів. Ці практики також значно сприяють розвитку соціально-емоційних навичок. Впровадження відновлювальних практик є стратегічною передумовою для більшої справедливості, оскільки воно перетворює реактивну дисциплінарну систему на проактивну, орієнтовану на стосунки

культуру, тим самим зміцнюючи розуміння та емпатію між усіма залученими сторонами [20].

Переходячи з організаційного до міжособистісного рівня, емоційна компетентність вчителя є центральною педагогічною передумовою для створення позитивного емоційного середовища. Вчителювання є однією з найбільш емоційно вимогливих професій, і важливість емоційної компетентності для успішного освітнього процесу постійно зростає. Українські дослідники пояснюють складну структуру емоційної компетентності, яка складається з двох ключових аспектів: внутрішньоособистісного та міжособистісного. Внутрішньоособистісний аспект включає наявність та усвідомлення власних почуттів, здатність відчувати та думати одночасно, а також взяття на себе відповідальності за свої емоції. Міжособистісний аспект охоплює здатність виражати почуття у соціально прийнятній та шанобливій манері, розпізнавати почуття інших та розуміти, як ці почуття впливають на інших – завжди за умови, що емоції не використовуються для маніпуляцій [33].

Когнітивний компонент, який охоплює систему психологічних знань, займає центральне місце в моделі емоційної компетентності вчителя. Ці знання є основою для формування переконань та вибору оптимальних професійних дій. Когнітивний компонент, у свою чергу, впливає на соціальний компонент через регуляторний механізм. Здатність вчителя керувати своїми емоціями необхідна для виконання того, що називається емоційною працею. Це безперервний процес осмислення власних емоцій під час взаємодії з учнями. Для цього вчителі повинні спостерігати за емоційними потребами своїх учнів, розмірковувати над власними емоціями та ділитися досвідом з колегами, щоб забезпечити послідовний емоційний підхід у класі [40].

Емоційна компетентність діє як фільтр, через який організаційні структури передаються на рівень класу. Навіть найсучасніші інституційні

заходи можуть бути нейтралізовані, якщо вчителям бракує достатньої внутрішньоособистісної емоційної компетентності. Здатність до саморегуляції та нереактивності є невід'ємною гарантією того, що особистий стрес чи негативні емоції вчителя не стануть дестабілізуючим фактором емоційного клімату в класі. Дослідження показують, що посилення соціально-емоційних компетенцій вчителів, включаючи емоційну усвідомленість, ясність, нереактивність та неупереджене сприйняття, призводить до значного покращення практики самодопомоги та загального благополуччя вчителів. Крім того, підвищення емоційної компетентності запобігає вигоранню та сприяє фізичному здоров'ю як вчителів, так і учнів, тим самим опосередковано підвищуючи ефективність освітнього процесу. Вищий емоційний інтелект серед вчителів тісно пов'язаний з кращим управлінням класом, вищою якістю стосунків між вчителем та учнем та більшою участю учнів, що особливо важливо для успішної інклюзії. Крім того, міжособистісний аспект взаємодії, зокрема здатність не використовувати почуття для маніпулювання іншими, встановлює важливий етичний стандарт взаємодії, що є передумовою для побудови довіри та автентичності у стосунках і таким чином сприяє позитивному клімату [5].

Другий аспект педагогічних умов стосується безпосереднього використання інтерактивних та реляційних технологій в освітньому процесі. Однією з найефективніших технологій є кооперативне навчання. Цей динамічний та ефективний підхід не лише сприяє академічному успіху, але й розвиває важливі соціальні, емоційні та когнітивні компетентності. У такому середовищі роль вчителя змінюється: він, перш за все, виступає як посередник, керуючи освітнім прогресом учнів та надаючи підтримку та зворотний зв'язок щодо групової динаміки. Щоб повною мірою використати освітній потенціал співпраці необхідно використовувати відкриті та актуальні завдання, які спонукають учнів до розробки нових та оригінальних результатів. Ці завдання повинні супроводжуватися високим ступенем

учнівської автономії та саморегуляції. Така організація процесу сприяє почуттю спільної відповідальності за процес та кінцевий результат, що значно підвищує внутрішню мотивацію учнів. Вони часто більше цінують успіх та якість навчання, ніж самі оцінки [22].

Відновлювальні практики також набувають дедалі більшого значення в класі як інструмент педагогіки, заснованої на стосунках. Ці практики використовують проактивні дискусії для побудови стосунків та створення середовища, в якому учні почуваються безпечно та підтримано, а також можуть висловлювати свою думку. Це значно підвищує їхню залученість та мотивацію до навчання. Коли учні відчують підтримку та цінність, вони більш схильні висловлювати свої думки, йти на навчальний ризик та досліджувати нові ідеї. Проактивні дискусії сприяють емпатії та заохочують учнів розуміти та враховувати точки зору інших. Загалом, відновлювальні практики культивують культуру розуміння та співчуття в класі. Окрім суто соціальних навичок, створення позитивного емоційного клімату в класі є необхідною умовою для розвитку креативності та асоціативно-образного мислення учнів. Це досягається за допомогою творчих проєктів, дискусій та розвитку сенсорно-емоційного сприйняття світу [1].

Серед організаційно-педагогічних умов особливе місце займає система психологічної підтримки та втручання, особливо важлива в інклюзивному та кризовому освітньому середовищі. Організаційні рамки включають безперервне спостереження та діагностику мікроклімату як класу, так і всієї школи. Для цього використовуються стандартизовані методи, такі як соціометрія за Я. Морено, «карта спостереження» Д. Стотта, методи дослідження психологічного клімату класу (наприклад, модифікація методу НМЦППСР за А. Фідлером) та оцінка емоційно-вольової сфери. Ця оцінка є першим кроком у визначенні необхідності корекційних заходів. Важливою передумовою створення адаптивного освітнього середовища є розвиток толерантності як риси особистості як у вчителів, так і у учнів. Це досягається

шляхом проведення спеціалізованих групових курсів, включаючи «психологічні криголами», а також методик підтримуючої психотерапії та технік кооперативної взаємодії [8].

Для створення позитивного навчального клімату в класах українські фахівці (М. Вовчук, Г. Тропій, А. Колесник та ін.) розробили та впроваджують спеціальні програми вправ. Ефективними методами психологічної підтримки є вправи арт-терапії, зокрема мандала-терапія. Створення мандали дозволяє візуалізувати свій внутрішній світ, стан душі та духовну сутність, сприяючи гармонізації. Крім того, для роботи з емоційно-вольовою сферою дітей та покращення їхнього контролю стресу та напруги використовується ігрова терапія та психокорекційні методики, такі як «Центр відчуттів», «Злі кульки» або «Опудало» [14].

Успіх емоційного освітнього середовища залежить від здатності організації надавати підтримку на всіх рівнях. Це включає не лише роботу з дітьми, а й надання психологічної підтримки вчителям та батькам. Організаційна підтримка включає професійний розвиток вчителів для зміцнення їхньої стійкості та розуміння емоційного інтелекту, а також психологічні семінари для батьків для зміцнення їхніх внутрішніх ресурсів та батьківської рівноваги. Це систематично підтверджує, що стабільність та емоційне благополуччя дорослих є непрямою, але вирішальною передумовою позитивного навчального клімату для дітей. Інтегрований підхід, що включає оцінювання, цілеспрямовані заходи підтримки та розвиток толерантності, являє собою багаторівневу стратегію підтримки. Зрештою, дослідники вважають позитивний емоційний клімат в учнівській групі чи класі основою цілісного розвитку особистості. Це означає, що всі організаційні та педагогічні рамки повинні бути узгоджені для сприяння розвитку професійних компетенцій, а також психологічних та педагогічних знань.

## **2.2. Методичні прийоми і технології підтримки емоційного благополуччя учнів**

Сприяння емоційному благополуччю учнів у сучасній освіті вже не є просто допоміжною функцією психологічних служб, а є наріжним каменем педагогічної методології, що безпосередньо впливає на когнітивні процеси та академічний успіх. Емоційне благополуччя розуміється як динамічний стан психологічної стабільності, позитивної самооцінки та здатності до ефективної саморегуляції, що виступає вирішальним фактором для загального функціонування учнів. З огляду на глобальну невизначеність, соціальну напруженість та системні кризи, з якими стикається українське суспільство, зокрема через військовий конфлікт та перехід до дистанційного навчання, це питання стає дедалі гострішим. Українські дослідники повідомляють, що значна частина молодших школярів піддається помірному та високому рівню стресу та тривожності. Це підвищує вимоги до методологічних підходів, які повинні бути не лише профілактичними, а й коригувальними, та повинні впроваджувати валідовані та системні технології психосоціальної підтримки [3].

Ефективна підтримка емоційного благополуччя вимагає застосування цілісних, перевірених моделей. Однією з найефективніших інтегративних технологій є підхід RULER, розроблений Єльським центром емоційного інтелекту. Технологія RULER зосереджена на розвитку емоційної компетентності в усій шкільній спільноті, від дошкільного віку до 12 класу. RULER – це аббревіатура від п'яти основних компетенцій: Розпізнавання (Recognizing), Розуміння (Understanding), Позначення (Labeling), Вираження (Expressing) та Регулювання (Regulating) емоцій [60].

Методологічна передумова RULER полягає в тому, що емоції є основою навчання, викладання та освіти. Це досягається завдяки систематичному навчанню всіх дорослих, залучених до освіти дитини (шкільна адміністрація, вчителі, фахівці з освіти та сім'ї). Наприклад, у перший рік впровадження

вчителі вивчають так звані «якорі» емоційної компетентності, а потім навчають їм своїх учнів. Ці інструменти служать для розвитку компетенцій RULER та створення позитивного емоційного клімату в школі. Практичним прикладом є барометр настрою, який дозволяє учням візуально класифікувати свій емоційний стан за двома вимірами: енергія (від низького до високого) та благополуччя (від неприємного до приємного). Ця техніка систематизує процес самопізнання та перетворює суб'єктивне, абстрактне відчуття на об'єкт аналізу та подальшого управління [37].

Ще однією важливою технологією, яка підкреслює важливість конкретних навичок самоврядування, є програма PATHS (Сприяння альтернативним стратегіям мислення). Хоча PATHS, як і інші програми SEL, охоплює всі п'ять компетенцій CASEL, вона робить особливий акцент на розвитку стратегій подолання труднощів. Метааналізи ефективності програм SEL показують, що соціальні навички (100% програм), емпатія (100% програм) та поведінкові стратегії подолання/релаксації (понад 90% програм) є одними з найбільш часто використовуваних та ефективних компонентів [52].

Систематичний підхід до навчання когнітивним та поведінковим стратегіям подолання є центральним для розвитку саморегуляції. Поведінкові стратегії подолання включають, наприклад, рахунок (як метод відволікання уваги), діафрагмальне дихання та інші стратегії, засновані на відволіканні. Когнітивні стратегії подолання включають внутрішні розмови. Ці навички інтегровані в процес прийняття рішень. Наприклад, алгоритм відповідального прийняття рішень у програмах соціального та емоційного розвитку часто включає базову техніку паузи та використання стратегії подолання перед спробою вирішення проблеми. Такий підхід гарантує, що учні вдаються до раціональних дій лише після досягнення емоційної рівноваги, що є вирішальним для уникнення імпульсивної та деструктивної поведінки [9].

Важливо наголосити, що успіх цих методів значною мірою залежить від якості їх впровадження. Дослідження показують, що, незважаючи на їх

широке використання, програми соціально-емоційного навчання не завжди оптимально впроваджуються в школах. Перешкоди на рівні школи включають недостатній досвід персоналу та відсутність узгодженості між програмою та загальною місією школи. Тому методичне забезпечення SEL обов'язково має включати заходи щодо зміни організаційної культури. Без фундаментального навчання всіх учасників та впровадження механізмів сталого розвитку, навіть найефективніші програми залишаються суто формальними [35].

*Таблиця 2.1. Приклади заходів для розвитку компетентностей CASEL*

<b>Компетенція CASEL</b>	<b>Ключовий прийом</b>	<b>Приклад</b>
Самоусвідомлення	Ідентифікація власних почуттів	Використання «The Feeling Words Curriculum» (RULER) для розширення словника емоцій та відстеження їх інтенсивності.
Самоменеджмент	Поведінкові копінг-стратегії	Техніка «Дихання животом» (Belly Breathing) або «Пальцеве дихання» (Finger Breathing) для швидкого заспокоєння.
Відповідальне прийняття рішень	Навички вирішення проблем	Застосування алгоритму «Зупинись і використай копінг-навичку, перш ніж спробувати вирішити проблему» (PATHS).
Соціальна свідомість	Ідентифікація почуттів інших та емпатія	Вправи «Mindful Seeing» або «The Listening Walk» для фокусування уваги на зовнішніх сигналах та розумінні почуттів інших.
Навички взаємин	Навчання асертивності та співпраці	Щотижневі класні зустрічі та кооперативні структури («Turn

		to Your Partner») для безпечного вираження потреб.
--	--	--

Окрім інтегрованих систем розвитку соціально-емоційної компетентності, освітня практика активно використовує специфічні методики швидкої регуляції емоцій. Усвідомленість – це високоефективна методика для зниження стресу, підвищення уваги та покращення когнітивного контролю. Вправи на усвідомленість можуть бути як формальними (наприклад, медитація сидячи), так і неформальними, перенаправляючи увагу на повсякденні дії та виходячи з «режиму автопілота» [54].

Однією з найефективніших технік для швидкої реакції в класі є вправа п'яти органів чуття. Цей структурований метод вимагає від учнів зосередити свою увагу по черзі на п'яти видимих об'єктах, чотирьох тактильних відчуттях, трьох слухових звуках, двох запахах та одному смаку. Звертаючи увагу на зовнішні, фізичні переживання, ця вправа швидко перемикає когнітивні ресурси з внутрішнього стресу (такого як тривога чи паніка) на конкретний, реальний досвід. Вчителі можуть використовувати її як перехідний метод між різними видами діяльності або для сприяння розслабленню перед складним завданням, таким як іспит [17].

Емпіричні дані підтверджують ефективність навіть коротких інтервенцій. Дослідження показали, що короткострокове тренування усвідомленості (п'ять днів, вісім хвилин щодня) значно підвищує усвідомленість, включаючи здатність описувати почуття, та зменшує тривожність перед іспитами. Особливо варто зазначити, що позитивний вплив на зниження тривожності можна спостерігати вже після одного короткого сеансу. Це робить усвідомленість методом управління когнітивним навантаженням та регулювання уваги, який вчителі можуть використовувати безпосередньо перед стресовими академічними подіями, такими як тести чи іспити [24].

Ще одним ефективним методом регуляції емоцій є експресивна арт-терапія. Цей підхід використовує творчі процеси – образотворче мистецтво, музику, театр, танці – для покращення психічного здоров'я та міжособистісних стосунків. Основна ідея арт-терапії полягає в тому, що люди можуть зцілюватися та почуватися краще за допомогою художнього вираження, оскільки воно звертається до душі, тіла та розуму таким чином, як це неможливо за допомогою простого вербального вираження [49].

Групова арт-терапія пропонує учням унікальне середовище, де вони можуть вільно досліджувати та виражати широкий спектр емоцій у безпечній та підтримуючій атмосфері. Вона особливо ефективна для зменшення та регулювання негативних емоцій, таких як тривога чи депресія, та значно покращує емоційну саморегуляцію. Практичні приклади включають музичну візуалізацію (поєднання музики та образотворчого мистецтва) або створення власної цифрової фотожурналістики за допомогою смартфонів. Це дозволяє учням творчо виражати свій емоційний стан чи світогляд. Ці методи дозволяють їм обробляти складні емоційні переживання, надаючи їм конкретної форми.

Емоційного благополуччя учнів неможливо досягти виключно за допомогою методів індивідуальної саморегуляції; воно вимагає позитивного та підтримуючого шкільного середовища.

Одним із прикладів є щоденні ранкові та заключні кола. Ці усталені ритуали створюють передбачуваність та безпеку, які так важливі для учнів у невизначених ситуаціях. Ранкові гуртки служать для створення позитивної атмосфери на день, для обміну досвідом та моделювання активного слухання та емпатії. Так само щотижневі класні зустрічі та структури співпраці сприяють розвитку навичок стосунків та впевненості в собі [3].

Технологія конструктивного вирішення конфліктів займає особливе місце серед методів стимулювання емоційної поведінки. Ефективне управління конфліктами є вирішальним аспектом розвитку позитивної

поведінки учнів. Однак дослідження часто показують, що вчителі покладаються на традиційні методи, які не завжди включають ефективну комунікацію або відповідні методи вирішення проблем. Тому необхідне впровадження структурованої моделі управління конфліктами.

Ефективна стратегія вирішення конфліктів – це комплексна модель з кількома ключовими кроками: відкрите спілкування та розвиток емпатії, ефективне посередництво, переговори та співпраця, а також застосування підходу відновного правосуддя. Ця техніка зосереджена не на покаранні, а на відновленні стосунків та усвідомленні відповідальності за заподіяну шкоду, що сприяє позитивній поведінці учнів. Методологічною передумовою успішного впровадження цієї технології є забезпечення інтегрованої та професійної підготовки педагогів з ефективних та результативних стратегій вирішення конфліктів [21].

У ситуаціях, коли учні зазнають значного стресу та травматичних подій, підтримка їхнього психосоціального розвитку вимагає складних організаційних та методологічних підходів, які виходять за рамки загальних програм розвитку соціальних та емоційних навичок. Психосоціальна підтримка – це цілісний підхід, що охоплює діагностичні, корекційні, консультаційні, психоосвітні та реабілітаційні заходи. Мета полягає в тому, щоб якомога швидше відновити оптимальне психічне благополуччя та зміцнити психологічну стабільність постраждалих [7].

Центральним організаційним та методологічним методом, який забезпечує якісне та своєчасне надання підтримки, є система направлення. Ця система сприяє співпраці між фахівцями різних дисциплін (вчителями, шкільними психологами, лікарями) для надання кваліфікованої допомоги тим, хто пережив травматичні події в освітньому процесі. Система направлення має вирішальне значення, оскільки шкільні психологи та соціальні працівники можуть не мати необхідного досвіду для лікування

серйозних симптомів, таких як посттравматичний стресовий розлад, клінічні форми депресії або сильна тривога.

Оскільки діагноз стресу та тривожності у молодших школярів у невизначених ситуаціях вказує на помірний або високий рівень дистресу, універсальні інтервенції соціально-емоційного розвитку (перший рівень підтримки) повинні бути доповнені механізмами виявлення ризиків (другий рівень) та направлення (третій рівень). Педагогічний фахівець, який щодня застосовує методи соціально-емоційного розвитку, виступає основним фільтром (сортуванням) для всієї системи психосоціальної допомоги [7].

Методологія підтримки соціально-емоційного розвитку повинна обов'язково включати професійну підготовку вчителів до алгоритму направлення. Вчителі повинні бути навчені розпізнавати попереджувальні знаки (тривожні симптоми), які вказують на необхідність клінічного втручання. Це забезпечує своєчасний початок процесу направлення учня до зовнішнього клінічного спеціаліста, а отже, безперервність та доцільність допомоги. Тому методологічна ефективність сприяння емоційному благополуччю залежить від інтеграції шкільних профілактичних програм у чітку організаційну структуру для надання кваліфікованої психосоціальної допомоги в кризових ситуаціях.

### **2.3. Програма створення сприятливого емоційного середовища початкової школи**

«Програма створення сприятливого емоційного середовища початкової школи» задумана як цілісний інструмент, що поєднує організаційні рішення, освітні технології та практичні методи систематичного проєктування, підтримки та моніторингу позитивного емоційного середовища. Це середовище формує основу для безпечного емоційного розвитку, ефективної взаємодії та оптимальної академічної успішності молодших школярів.

Програма базується на принципі комплексності: вона інтегрує компоненти освітньої та педагогічної діяльності, організаційну підтримку з боку школи, взаємодію з батьками та громадою.

Теоретична основа програми поєднує результати міжнародних досліджень з даними українських педагогічних та психологічних досліджень. Це дозволяє адаптувати рекомендовані практики до контексту національної системи освіти та фактичних ресурсних обмежень шкіл. Дослідження демонструють ефективність шкільних програм для розвитку соціальних та емоційних навичок та покращення емоційного клімату. Ці дослідження показують позитивний вплив на академічну успішність, поведінку та самопочуття учнів, одночасно підкреслюючи необхідність систематичного, цілеспрямованого підходу та моніторингу впровадження [29].

*Практична мета* програми полягає у створенні систематичних, відтворюваних умов, що забезпечують емоційну безпеку, розвиток навичок саморегуляції та здатність конструктивно будувати міжособистісні стосунки.

*Оперативні завдання* включають:

- створення «карток регулювання настрою» та процедур для управління емоційними кризами;
- впровадження ранкових ритуалів та рухових перерв для регулювання емоційної напруги;
- систематичне навчання вчителів технікам емпатичного спілкування, сприяння груповій взаємодії та використання коротких інтервенцій для зниження тривожності;
- організацію постійного циклу діагностики та рефлексії для оцінки ефективності заходів.

Ці оперативні рішення базуються на передовому міжнародному досвіді цілісних шкільних підходів та рекомендаціях організацій охорони здоров'я щодо сприяння психосоціальному здоров'ю в школах [30].

Структура програми поділена на п'ять взаємопов'язаних блоків:

- організаційно-адміністративні умови;
- навчання та підтримка вчителів;
- класні практики та щоденні ритуали;
- взаємодія з батьками та громадою;
- моніторинг, оцінювання та коригувальні дії.

Розділ «*Організаційно-адміністративні умови*» включає призначення відповідального координатора (наприклад, заступника директора школи або шкільного психолога), формування робочої групи (вчителі початкової школи, шкільний психолог, соціальний працівник) та інтеграцію програми до річного плану роботи школи з конкретними термінами. Систематичний розподіл завдань та консолідація ролей знижують ризик перебоїв у просуванні проєкту та підвищують ймовірність досягнення стійких результатів. Такий організаційний підхід узгоджується з рекомендаціями щодо впровадження шкільних програм у різних країнах, де роль шкільного керівництва вважається ключовим фактором довгострокового впливу.

Важливим рішенням щодо ресурсів є планування часу для щоденних або щотижневих практичних занять із соціально-емоційних навичок (СЕН). Це може бути 10-20-хвилинне заняття вранці або 40-60-хвилинне заняття двічі на тиждень. Розклад має бути узгоджений з часом вивчення основних предметів, щоб забезпечити регулярність та передбачуваність уроків, оскільки рутинна забезпечує відчуття безпеки. Відомо, що загальнокласні практичні заняття з СЕН, особливо в поєднанні зі шкільною підтримкою, часто дають більш стійкі результати, ніж лише загальношкільні втручання. Тому оптимальним є поєднання коротких щоденних практичних занять та триваліших, регулярно запланованих занять.

Розділ «*Навчання та підтримка вчителів*» пропонує систематичний, практично-орієнтований професійний розвиток: навчання емпатичному слуханню, модерації групових дискусій, технікам дихання та релаксації, а також стратегіям підтримки емоцій у класі (наприклад, «коло емоцій» та

використання візуальних індикаторів настрою). Навчальні модулі включають елементи поведінкового моделювання, відеоаналіз класних ситуацій та супервізію з аналізом тематичних досліджень. Практична підтримка протягом перших трьох місяців впровадження забезпечує практичне застосування набутих навичок. Оскільки вчителі без довгострокового керівництва та підтримки можуть швидко повернутися до звичних моделей взаємодії, програма пропонує щомісячні сесії супервізії та можливість індивідуальних консультацій зі шкільним психологом.

Розділ *«Класні практики та щоденні ритуали»* включає серію повторюваних процедур, що сприяють передбачуваності, регулюванню емоцій та розвитку комунікативних навичок. Ранкові ритуали з простими питаннями («Як я себе почуваю сьогодні?», «Що мені потрібно для навчання?») у поєднанні з наочними інструментами (термометри настрою, картки емоцій) дозволяють дітям та вчителям швидко оцінити емоційну атмосферу в класі. Наприклад, ритуал входу в клас *«Мій спосіб привітання»*. Учні обирають один із способів привітання:

- долоня до долоні,
- обійми плечиками,
- «повітряний жест»,
- уклін,
- жест серця.

Учень обирає той варіант, який комфортний саме йому.

*«Емоційний чек-ін»*. Учні на термометрі емоцій

- обирають свою емоцію;
- називають її;
- пояснюють причину (за бажанням);
- визначають, чи потребують підтримки.

*«Три вдячності»*. Наприкінці дня учні називають три речі, за які вдячні сьогодні:

- людині,
- ситуації,
- собі.

«Пакуємо емоції». Діти обирають картку емоції й кладуть її в «Кошик сьогоднішнього дня», проговорюючи: «Цю емоцію я залишаю тут» або «Ця емоція піде зі мною додому».

Короткі вправи на розслаблення між уроками (2-5 хвилин дихальних вправ або вправ на розтяжку) знижують загальну напругу та підвищують готовність до навчання. Наприклад, вправа «Сканування емоцій». Учитель читає короткі твердження: «Чи відчуваєш ти зараз спокій? Чи є напруга в тілі?» Учні позначають сигнали за шкалою 1-5.

Вправа «Мій емоційний герой». Учні обирають персонажа, який допомагає справлятися з емоціями, і створюють картку його «суперсили»: інсайт, терпіння, гумор, дихальні техніки.

Вправа «Дихання квадратом». 4 секунди вдих – 4 затримка – 4 видих – 4 затримка. Виконується під час навантаження або конфліктних ситуацій.

Вправа «Якби емоція була кольором...». Учні малюють свою емоцію у вигляді кольору, форми чи лінії. Це знижує інтенсивність напруги.

«Прогнозування емоцій». Учитель описує ситуацію, а діти визначають:

- які емоції можуть виникнути;
- чому;
- як їх можна врегулювати.

Групові вправи для вирішення конфліктів (такі моделі, як «класна рада» або «коло вирішення проблем») систематизують процедури конструктивного діалогу та сприяють співпраці. Ці методи повинні бути описані в щоденному розкладі вчителя та адаптовані до можливостей молодших учнів. Дослідження показують, що часті, короткі втручання та регулярні ритуали забезпечують стійкість ефектів.

Методологічно важливим елементом є впровадження системи для короткої оцінки емоційного стану класу, що поєднує кількісні та якісні інструменти. Рекомендується наступне:

- прості щоденні картки самооцінки настроїв учнів (символне або кольорове кодування);
- щотижневі анкети для оцінки соціально-емоційних компетенцій (короткі стандартизовані анкети або локально адаптовані шкальні тести);
- регулярні спостереження шкільного психолога з аналізом взаємодії в класі;
- документування інцидентів (коли і що сталося, як відреагували дорослі) для аналізу динаміки конфліктів.

Поєднання цих інструментів дозволяє на ранній стадії виявити класи/учнів, які потребують додаткової підтримки, та оцінити вплив інтервенцій. Навіть на етапі розробки шкали важливо залучати вчителів до адаптації інструментів для покращення їхньої практичності та зрозумілості даних.

*Взаємодія з батьками та громадою* є невід'ємною частиною програми. Рекомендується поінформувати батьків про цілі та структуру програми до її початку: проводити вступні заняття та розповсюджувати інформаційні брошури з прикладами домашніх вправ та легкозрозумілими поясненнями наукових підходів. Підтримка батьків у встановленні регулярного домашнього розпорядку (ранковий розпорядок, вечірні роздуми) зміцнює роботу школи та сприяє створенню гармонійної атмосфери. Крім того, корисними є батьківські групи, короткі тренінги з методів емоційної підтримки та залучення місцевих установ (центрів позашкільної освіти, бібліотек) до тематичних заходів. Ця стратегія узгоджується з підходами, які підкреслюють важливість цілісного, багатоетапного підходу до розвитку соціально-емоційних навичок.

Програма містить різноманітні навчально-методичні матеріали, зокрема заздалегідь розроблені плани уроків та короткі вправи: «Емоційний словник» (розширення емоційного словника, робота з ілюстраціями та рольові ігри), «Техніки саморегуляції» (короткі дихальні вправи, серія вправ на релаксацію), «Майстерня з вирішення конфліктів» (рольова гра, алгоритм «опитування – уточнення – запропоноване рішення»), «Уроки емпатії» (аналіз казкових ситуацій та обговорення мотивації персонажів) та «Проект «Добра діяльність»» (спільна діяльність для зміцнення почуття спільності).

Ефективність програми вимірюватиметься за допомогою багатовимірної структури: академічна успішність, поведінкові показники (кількість інцидентів, участь у групових заходах), соціально-емоційні компетенції (на основі стандартизованих анкет) та суб'єктивне благополуччя (самооцінка учнів та оцінка батьків).

Під час реалізації програми необхідно враховувати кілька практичних ризиків та способів їх мінімізації. По-перше, ризик перевантаження вчителів мінімізується завдяки чіткому складанню графіків та залученню асистентів або старших учнів до організації ритуалів. По-друге, потенційна несумісність методів з місцевими культурними традиціями усувається шляхом адаптації прикладів та мови, що використовується в завданнях, за участю вчителів та батьків. По-третє, враховується вразливість дітей з емоційною нестабільністю – передбачено алгоритм направлення їх до шкільного психолога або зовнішніх служб, який включає чітку процедуру збереження конфіденційності та отримання інформованої згоди батьків. Дотримання принципів інклюзії та етичних стандартів є обов'язковим компонентом програми.

Для економії ресурсів та розширення програми планується гібридна модель: початкове впровадження відбуватиметься як двосеместровий проєкт з пілотними заняттями. Результати будуть оцінені, а потім

впроваджені на інші заняття. Крім того, буде створено цифрову бібліотеку з методичними розробками та відеомодулями для самостійного навчання вчителів. Такий підхід дозволяє поступово інтегрувати програму в повсякденне шкільне життя, не створюючи надмірного навантаження.

У розділі про забезпечення ресурсами детально описано матеріально-технічні вимоги: набір візуальних карток (наприклад, барометри настрою, картки «Я сьогодні»), простір для групової роботи (куточок для навчання з м'якими килимками та тихий куточок), паперові та цифрові шаблони для спостереження, а також список рекомендованих друкованих та цифрових методичних посібників. Для шкіл з обмеженими ресурсами пропонуються економічно ефективні альтернативи: картонні картки, саморобні «пісочні годинники» для відстеження часу періодів відпочинку та використання безкоштовних онлайн-ресурсів із вправами та аудіозаписами. Досвід показує, що навіть мінімальний набір матеріалів у поєднанні з регулярною практикою дає помітний позитивний ефект.

У контексті української практики та національних ініціатив важливо дослідити мобілізацію існуючих програм розвитку соціально-емоційної та етичної компетентності, адаптованих до українського контексту. Національні ініціативи та матеріали (особливо ресурси з адаптаціями програм розвитку соціально-емоційної та етичної компетентності для українських шкіл) можуть слугувати основою для локалізації програмних модулів, зберігаючи при цьому наукову обґрунтованість інтервенцій. Українські дослідження організаційно-педагогічних основ, а також впровадження АСТ-технологій, ігрових технологій та технологій емоційного розвитку молодших школярів наводять практичні приклади, які слід враховувати під час адаптації та впровадження.

Важливо сформулювати чіткі критерії успіху програми. Позитивний результат вважається досягнутим за одночасного виконання наступних умов:

- стійке зниження кількості випадків агресивної поведінки на 20-30% порівняно з періодом до втручання;
- покращення на одну стандартну одиницю середніх показників регуляції емоцій за стандартизованою анкетною;
- підвищення суб'єктивного благополуччя в школі для учнів та батьків;
- покращення показників уваги/концентрації в шкільному середовищі, які можуть оцінювати внутрішні шкільні спостерігачі.

Ця множинність критеріїв обґрунтована міжнародними дослідженнями програм розвитку соціально-емоційної компетентності, які демонструють широкий спектр переваг, а також підкреслюють важливість багатокомпонентної оцінки.

Етапи впровадження програми окреслено так:

1. підготовчий (2 місяці) – формування робочої групи, адаптація матеріалів, інформування батьків;
2. навчально-підготовчий (1 місяць) – тренінги для педагогів і створення локальних адаптацій;
3. формувальний (6-8 місяців) – щоденна/щотижнева реалізація модулів у класі;
4. підсумковий (1 місяць) – збір даних, аналіз результатів, корекційні рішення;
5. масштабувальний (наступний навчальний рік) – розширення практик на інші класи й доопрацювання програми на основі результатів пілотного впровадження.

Така поетапна модель дозволяє чітко фіксувати проміжні результати й адаптувати інтервенції відповідно до отриманих даних.

Щодо професійного розвитку вчителів, рекомендується запровадження системи сертифікованих короткострокових курсів (20-40

годин) з практичними модулями та обов'язковим супервізором. Крім того, доцільно сприяти внутрішньошкільним програмам наставництва, в рамках яких досвідчені вчителі демонструють свою педагогічну практику. Вплив професійного розвитку оцінюється за допомогою спостережень за роботою в класі, самооцінки вчителів та аналізу показників емоційного клімату школи. Така багатоетапна стратегія підвищує ймовірність того, що методики будуть застосовуватися послідовно та ефективно.

Етичні аспекти програми включають добровільну участь у додаткових заходах підтримки, інформовану згоду батьків на участь у діагностичних процедурах, забезпечення конфіденційності даних та чітке розмежування між методами, що базуються на навчанні в школі, та клінічними втручаннями: випадки важких емоційних криз слід направляти до спеціалізованих психологічних або медичних служб.

Систематизація визначених організаційно-педагогічних умов дозволила нам спроектувати цілісну модель емоційно сприятливого середовища, де кожен організаційний захід корелює з конкретним інструментом впливу на особистість молодшого школяра. Узагальнене представлення взаємозв'язку між умовами, методами реалізації та прогнозованими результатами наведено у Таблиці 2.1.

**Таблиця 2.1. Система організаційно-педагогічних умов та засобів створення сприятливого емоційного середовища**

<b>Організаційно-педагогічна умова</b>	<b>Зміст та методичні інструменти реалізації</b>	<b>Очікуваний результат для учня</b>
1. Розвиток емоційної компетентності педагога	Тренінги з емоційної гігієни, оволодіння техніками фасилітації, супервізії, практика ненасильницького спілкування.	Відчуття безпеки через взаємодію з емоційно стабільним та емпатичним дорослим.
2. Створення підтримуючого просторово-предметного середовища	Облаштування «куточків усамітнення», зон психологічного розвантаження, використання «екранів настрою», ергономічне планування класу.	Можливість самостійної регуляції емоційного стану, відчуття фізичного та психологічного комфорту.
3. Впровадження системи щоденних емоційних ритуалів	Ранкові зустрічі, «Коло друзів», рефлексія наприкінці дня, хвилинка вдячності, ритуали привітання та прощання.	Формування почуття приналежності до спільноти, передбачуваність та зниження тривожності.
4. Демократизація взаємодії та партнерство	Спільне розроблення «Правил класу», використання методів позитивної дисципліни, надання права вибору форм діяльності.	Розвиток суб'єктності, відповідальності та позитивної самооцінки дитини.

<b>Організаційно-педагогічна умова</b>	<b>Зміст та методичні інструменти реалізації</b>	<b>Очікуваний результат для учня</b>
5. Інтеграція соціально-емоційного навчання (SEL) в уроки	Арт-терапевтичні вправи, казкотерапія, рольові ігри, використання дидактичних матеріалів з візуалізації емоцій.	Підвищення рівня емоційного інтелекту, розвиток емпатії та навичок конструктивної комунікації.
6. Психолого-педагогічна просвіта батьків	«Педагогічні вітальні», спільні творчі проекти «школа-родина», індивідуальні консультації щодо емоційного розвитку.	Єдність виховних впливів, емоційна підтримка дитини вдома та в школі.

## Висновки до Розділу 2

Підсумовуючи, створення позитивного емоційного клімату в освіті є результатом синергетичної взаємодії двох взаємозалежних наборів факторів. На організаційному макрорівні ключовими факторами є впровадження трансформаційного лідерства, яке сприяє довірі та автономії; систематична інтеграція соціально-емоційного навчання (СЕН) у всі інституційні процеси; застосування відновлювальних практик. На педагогічному мікрорівні вирішальною умовою є висока емоційна компетентність вчителя, який виступає посередником між організаційною політикою та емоційним станом учнів. Подальші педагогічні фактори включають активне використання інтерактивних технологій, таких як кооперативне та спільне навчання, що сприяє спільній відповідальності та емпатії, а також використання спеціалізованих технологій для психологічної підтримки (арт- та ігрова терапія) та для зміцнення стійкості дорослих. Тільки координуючи ці організаційні, управлінські та педагогічні рамкові умови, ми можемо створити освітнє середовище, яке може протистояти викликам сучасності, ефективно підтримувати психічне здоров'я та сприяти адаптації та цілісному розвитку особистості.

Програма створення сприятливого емоційного середовища в початковій школі – це практичний багатоетапний пакет заходів, що поєднує системні адміністративні рішення, цілеспрямоване навчання вчителів, перевірені методи навчання та прозору систему моніторингу. Інтеграція національних методологічних розробок з міжнародно перевіреними практиками дозволяє адаптувати інтервенцію до українських шкіл, забезпечуючи тим самим їхню доцільність та сталий вплив. Хоча реалізація програми вимагає початкових ресурсів для навчання вчителів та придбання основних матеріалів, ці інвестиції виправдані, враховуючи численні позитивні ефекти на академічні досягнення, поведінкові показники та загальне психологічне благополуччя учнів. Для подальших досліджень рекомендується провести дослідження з

вибіркою українських шкіл для уточнення локальних ефектів та розробки адаптованих стандартів ефективності.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано практичне розв'язання педагогічної проблеми – створення сприятливого емоційного середовища в початковій школі через обґрунтування та впровадження комплексу організаційно-педагогічних умов. Результати проведеного дослідження дають підстави сформулювати цілісну систему висновків, що відображають логіку наукового пошуку.

Аналіз стану розробленості проблеми емоційного середовища та емоційного розвитку молодших школярів у психолого-педагогічній літературі дозволив встановити, що це питання знаходиться на перетині декількох галузей знань: вікової психології, педагогіки середовища та теорії емоційного інтелекту. Науковий доробок вітчизняних та зарубіжних учених засвідчує, що емоційне середовище не є лише фоном для навчання, а виступає потужним чинником, що визначає ефективність засвоєння знань та загальне соматичне і психічне здоров'я дитини. З'ясовано, що в сучасній науці все частіше використовується екосистемний підхід, де школа розглядається як простір емоційної безпеки, що має нівелювати стресові фактори зовнішнього світу. Виявлено, що попри значну кількість теоретичних напрацювань, існує певний дефіцит конкретних організаційних алгоритмів для вчителів початкових класів, які б дозволяли системно моделювати емоційний клімат у класі.

Дослідження особливостей емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку показало, що цей період є сензитивним для формування соціальних емоцій та навичок саморегуляції. Зі вступом до школи дитина потрапляє в нову систему оцінювальних координат, що зумовлює зміну її емоційного статусу. Молодші школярі характеризуються високою вразливістю, схильністю до швидкої зміни настрою та емоційним зараженням від дорослих. У роботі встановлено, що емоційна сфера в цьому віці стає більш диференційованою: дитина починає усвідомлювати свої почуття, хоча

ще не завжди може ними керувати. Важливим висновком є те, що успішна адаптація до навчання та формування позитивної «Я-концепції» напряду залежать від того, чи отримує дитина емоційну підтримку та чи відчуває вона себе прийнятою у колективі однолітків та педагогів.

Визначення сутності, змісту та структури сприятливого емоційного середовища в початковій школі дозволило охарактеризувати його як складне багатокomпонентне утворення. Це середовище є сукупністю умов та можливостей для гармонійного емоційного проживання освітнього процесу. Структурно виокремлено три базові компоненти: психологічний (атмосфера довіри, емпатія, відсутність страху перед оцінкою), фізичний (ергономіка класу, зони відпочинку, кольорова гама) та методичний (форми і методи роботи, що стимулюють позитивні емоції). Сприятливість середовища визначається його здатністю задовольняти базові потреби дитини у безпеці, приналежності та визнанні. Ми обґрунтували, що зміст такого середовища має бути спрямований на розвиток емоційного інтелекту (Self-Awareness, Self-Management, Social Awareness, Relationship Skills), що стає основою життєстійкості учня.

Центральне місце в роботі посідає обґрунтування необхідних організаційно-педагогічних умов для створення емоційно безпечного середовища. Першою умовою визначено високий рівень емоційної компетентності самого педагога. Вчитель виступає емоційним лідером і моделлю для наслідування; його здатність зберігати спокій, виявляти емпатію та конструктивно вирішувати конфлікти є фундаментом для клімату в класі. Другою умовою є демократизація взаємодії, що передбачає перехід від суб'єкт-об'єктних відносин до партнерства. Це включає спільне розроблення правил класу, надання дитині права голосу та вибору. Третьою умовою є системна інтеграція методів емоційної підтримки в освітній процес, що вимагає відповідного планування та організаційної гнучкості. Четвертою важливою умовою є налагодження емоційної взаємодії з батьками, оскільки

дисонанс між вимогами школи та сім'ї створює для дитини ситуацію емоційного стресу.

У межах дослідження було розроблено та теоретично обґрунтовано програму створення сприятливого емоційного середовища в початковій школі. Програма не є окремим курсом, а інтегрованою стратегією, що охоплює різні аспекти шкільного життя. Вона базується на впровадженні специфічних ритуалів (ранкові зустрічі, «коло друзів», хвилинки вдячності), які створюють відчуття стабільності та передбачуваності. Організаційний компонент програми включає створення «Куточків настрою» та «Зон тиші» у класному приміщенні, що дозволяє учням самостійно регулювати свій стан. Методичний інструментарій програми містить вправи на розвиток емпатії, техніки дихальної гімнастики для зняття напруги, а також використання засобів візуалізації (чекін-карти настрою, плакати емоційної грамотності). Особливу увагу приділено правилам взаємодії, які базуються на принципах ненасильницького спілкування та взаємоповаги.

Аналіз розроблених заходів дозволяє стверджувати, що створення сприятливого емоційного середовища сприяє не лише психологічному комфорту, а й підвищенню академічної мотивації. Дитина, яка почувається емоційно захищеною, виявляє більшу пізнавальну активність та креативність. Важливим практичним висновком є те, що організація такого середовища не потребує значних матеріальних витрат, але вимагає від педагога інтенсивної внутрішньої роботи та зміни професійних установок. Використання методів арт-терапії, ігрових технологій та казкотерапії в рамках нашої програми дозволяє м'яко коригувати негативні емоційні стани учнів, такі як тривожність чи агресивність, що є надзвичайно актуальним в умовах сучасних викликів.

Окремої уваги заслуговує висновок щодо важливості моніторингу емоційного стану середовища. Ми обґрунтували, що вчитель має володіти інструментами оперативної діагностики (спостереження, кольорові тести,

емоційні щоденники), щоб вчасно реагувати на зміни в груповій динаміці. Сприятливе середовище – це не відсутність конфліктів чи негативних емоцій, а наявність безпечного простору для їх вираження та конструктивного опрацювання. Саме такий підхід забезпечує формування емоційної стійкості молодших школярів, що є одним із головних завдань сучасної Нової української школи.

Підсумовуючи, зазначимо, що реалізація визначених організаційно-педагогічних умов та впровадження запропонованої програми дозволяють створити в початковій школі цілісну екосистему підтримки. Це середовище стає платформою для гармонійного розвитку особистості, де емоційний комфорт є запорукою успішного навчання та соціалізації. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми; перспективи подальших пошуків ми вбачаємо у вивченні особливостей створення емоційного середовища в умовах інклюзивної освіти та в розробці цифрових інструментів підтримки емоційного благополуччя учнів під час дистанційного навчання.

Результати роботи мають практичне значення для вчителів початкових класів, студентів педагогічних факультетів та адміністрації закладів загальної середньої освіти при проєктуванні стратегій розвитку освітнього простору. Сформульовані висновки підтверджують гіпотезу дослідження та свідчать про досягнення поставленої мети.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алендарь Н., Семенова Н. Сім'я та її вплив на формування особистості дитини дошкільного віку. *Acta paedagogica volynienses*. 2022. № 4. С. 3–8.  
URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.4.1>
2. Герасімова, Н. Є., Герасимова, І. В. *Формування довільності й корекції емоційної регуляції молодшого школяра*. Modernization of science and its influence on global processes: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference, 2021. Vol. 2. с. 60-65. URL: <https://eprints.cdu.edu.ua/6236/1/%D0%91%D0%B5%D1%80%D0%BD-21-2-61-65.pdf>
3. Дзюбка Л., Мельник І. Копінг-стратегії молодших школярів як реакція на учбовий стрес в умовах невизначеності освітнього простору. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. серія: психологія*. 2025. № 2. С. 157–162.  
URL: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.2/23>
4. Маляр О. І. Проблематика негативних емоційних проявів у дітей молодшого шкільного віку. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць. Острог: Вид-во НаУОА, листопад 2018. № 7. С. 24–28  
URL: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2018-7-24-28>
5. Моргунова Н. Емоційна компетентність викладача як чинник підвищення ефективності навчання іноземних студентів. *Педагогіка та психологія*. 2018. № 59. С. 130–138.  
URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1227075>
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
7. Психологічна допомога в закладах освіти: ефективні методики та практики (з досвіду роботи): практично-методичний посібник / авт. кол: Романовська Д.Д., Гречко Р.І., Боднар Л.І., Гальчук К.В., Гнідан М.В., Данчук

К.О., Дєдов О.А., Заслонкіна О.П., Ілащук-Зузак О.В., Ісопеску Р.Т., Кушнірюк С.В., Мелешук В.В., Пернай М.В., Прокопець О.П., Рябко Л.І., Торопій Г.С.; за науковою редакцією Д.Д. Романовської. Чернівці: Технодрук, 2024. 224 с.

8. Романовська Д., Мінтянська Р. Технології психологічного забезпечення освітнього процесу в інклюзивній школі: метод. посіб. / ред. Д. Романовська. Чернівці: Технодрук, 2019. 158 с.

9. Хаджинова І. В. Стрес-менеджмент у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Програмадський вектор університетської освіти у викликах сьогодення*: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 24 квіт. 2025 р. / за заг. ред. О. А. Голюк. Київ: МДУ, 2025. С. 177–179. URL:

<https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/9044>

10. Хаджинова І. Виховання емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку: аналіз зарубіжного досвіду. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті*: міжнар. період. зб. наук. пр. 2021. С. 60-62. URL: <https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4673>

11. Хаджинова І.В. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкової школи [Підрозд. 2.4] Розділ монографії Науково-методичний супровід професійної підготовки педагогічних кадрів та керівних кадрів для Нової української школи: моногр. / за заг. ред. О.А. Голюк; Маріуп. держ. ун-т. – Київ, 2024. – С. 160-182. URL: <https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/6031>

12. Хаджинова І.В. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи. *Глухівські читання – 2021. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук*: Збірник матеріалів XI міжнародної науково-практичної інтернет-конференції / За заг. ред. А.С. Полякова. Глухів, 2021. С.366-367. URL: <https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4672>

13. Хаджинова І.В. Український досвід впровадження соціально-емоційної освіти в закладах загальної середньої освіти. *Роль соціального та емоційного інтелекту як найважливіших soft-skills XXI століття в освітньому процесі*: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 6 березня-16 квітня 2023. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023. 472 с. С.421-424. URL: <https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4690>
14. Хаджинова І., Нетребя М. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми науки та освіти* : зб. матеріалів XXV підсумк. наук.-практ. конф. викл. МДУ, м. Київ, 10 лют. 2023 р. Київ, 2023. С. 211–213. URL: <https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4378>.
15. Хвостенко О. Формування емоційного інтелекту молодших школярів як передумова розвитку успішної особистості. *Освітні, педагогічні науки: методологія, теорія, практика*: колект. монографія. Полтава, 2022. С. 452–481. URL: [http://www.school5.pl.sch.in.ua/Files/downloadcenter/Monografiya\\_2022-453-482.pdf](http://www.school5.pl.sch.in.ua/Files/downloadcenter/Monografiya_2022-453-482.pdf).
16. Як допомогти особистості в період переходу від війни до миру: соціальнопсихологічний супровід: практичний посібник / за наук. ред. Т. М. Титаренко, М. С. Дворник / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2022. – 154 с.
17. A multisensory mindfulness experience: exploring the promotion of sensory awareness as a mindfulness practice / C. Finck et al. *Frontiers in psychology*. 2023. Vol. 14. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1230832>
18. Al Ali N., Qasem I. O., Aldwaikat T. Examining the impact of a school-based bullying education program on students' knowledge of bullying, bullying behavior, and self-esteem. *International journal of adolescence and youth*. 2025. Vol. 30, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1080/02673843.2025.2454997>

19. Analyzing students' classroom emotional climate toward science learning in junior high school / B. Phylosophie et al. *Indonesian journal of multidiciplinary research*. 2024. Vol. 4, no. 2. P. 317–330.  
URL: <https://doi.org/10.17509/ijomr.v4i2.75511>
20. Archibold E. Restorative Approach in Schools: Systemic Approaches to Building Positive School Climates. *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*: 2014. Vol. 6: Iss. 1, Article 6. Available at:  
<https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol6/iss1/6>
21. Belo Freitas J. Conflict resolution strategies in the school environment, from teacher and student perspectives. *Journal of information system and education development*. 2025. Vol. 3, no. 3. P. 21–30.  
URL: <https://doi.org/10.62386/jised.v3i3.149>
22. Benefits of cooperative learning. *UC News*.  
URL: <https://www.uc.edu/news/articles/2024/12/why-is-cooperative-learning-important-in-education.html>
23. Building emotional resilience in elementary students. *Wellspring Center for Prevention*. URL: <https://wellspringprevention.org/blog/building-emotional-resilience-in-elementary-students/>.
24. Carrone A. M., Pettijohn II T. F. Effects of a brief mindfulness intervention on perceived stress, affect, and trait mindfulness in students. *Journal of mental health and social behaviour*. 2023. Vol. 5, no. 2.  
URL: <https://doi.org/10.33790/jmhsb1100184>
25. CASEL'S SEL FRAMEWORK: what are the core competence areas and where are they promoted? *Advancing Social and Emotional Learning - CASEL*.  
URL: <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>
26. Coe J. L., Davies P. T., Sturge-Apple M. L. Family instability and young children's school adjustment: callousness and negative internal representations as mediators. *Child development*. 2017. Vol. 89, no. 4. P. 1193–1208.  
URL: <https://doi.org/10.1111/cdev.12793>

27. Cognitive and emotional processes as predictors of a successful transition into school / A. N. Blankson et al. *Early education and development*. 2016. Vol. 28, no. 1. P. 1–20. URL: <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1183434>
28. Cole P. M., Jacobs A. E. From children’s expressive control to emotion regulation: looking back, looking ahead. *European journal of developmental psychology*. 2018. Vol. 15, no. 6. P. 658–677. URL: <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1438888>
29. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). *The benefits of school-based social and emotional learning programs: A meta-analytic overview*. CASEL. URL: [https://casel.org/the-benefits-of-school-based-social-and-emotional-learning-programs/?view=1&utm\\_source=chatgpt.com](https://casel.org/the-benefits-of-school-based-social-and-emotional-learning-programs/?view=1&utm_source=chatgpt.com)
30. Creating an environment for emotional and social well-being. 48 p. URL: <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/7eb39e7c-0e25-48c0-a5b3-679b49d363f8/content>.
31. Darling-Hammond, L., Cook-Harvey, C. M.. *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. 2018 URL: <https://learningpolicyinstitute.org/product/educating-whole-child>.
32. Education in conflict & emergencies: insights from ukraine | education above all foundation. | *Education Above All Foundation*. URL: <https://www.educationaboveall.org/media-centre/events/education-conflict-emergencies-insights-ukraine>
33. Exploring the content and structure of future primary school teachers' emotional intelligence / L. Zadorozhna-Kniahnytska et al. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. proceedings of the international scientific conference*. 2024. Vol. 1. P. 296–306. URL: <https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7914>

34. Gamero N., González-Romá V. Affective climate in teams. *The cambridge handbook of workplace affect.* 2020. P. 244–256. URL: <https://doi.org/10.1017/9781108573887.019>
35. Greenberg M. Evidence for social and emotional learning in schools. Learning Policy Institute, 2023. URL: <https://doi.org/10.54300/928.269>
36. Harjunmaa A., Maatta K., Uusiautti S. How to develop a socio-emotionally safe environment in the classroom. *International journal of innovation and research in educational sciences.* 2023. Vol. 10, no. 5. P. 218–230. URL: [https://cris.tuni.fi/ws/portalfiles/portal/106984302/Socio-emotionally\\_safe\\_environment.pdf](https://cris.tuni.fi/ws/portalfiles/portal/106984302/Socio-emotionally_safe_environment.pdf).
37. Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning: proximal and distal outcomes / C. Hagelskamp et al. *American journal of community psychology.* 2013. Vol. 51, no. 3-4. P. 530–543. URL: <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9570-x>
38. Israelashvili, J., Iluz, S., Hollombe, S. M., & Yablon, Y. B. (2025). Enhancing emotional understanding in teacher education: the role of perspective-taking in effective simulation training. *Interactive Learning Environments*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2569774>
39. Jones S. M., McGarrah M. W., Kahn J. Social and emotional learning: a principled science of human development in context. *Educational psychologist.* 2019. Vol. 54, no. 3. P. 129–143. URL: <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
40. Khadzhinova I. Emotional development of future primary school teachers in the process of professional training. *Нова українська школа: результати та перспективи*: зб. матеріалів IV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, м. Київ, 18 листоп. 2022 року/за заг. ред. ЛВ Задорожної-Княгницької; Маріуп. держ. ун-т.:Київ, 2022. С. 217-218.

41. LoBue V., Ogren M. How the emotional environment shapes the emotional life of the child. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*. 2021. Vol. 9, no. 1. P. 137–144. URL: <https://doi.org/10.1177/23727322211067264>
42. Malik F., Marwaha R. Developmental stages of social emotional development in children. 2022. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK534819/>.
43. McCarley T. A., Peters M. L., Decman J. M. Transformational leadership related to school climate. *Educational management administration & leadership*. 2014. Vol. 44, no. 2. P. 322–342. URL: <https://doi.org/10.1177/1741143214549966>
44. Meirovich G. Creating a favorable emotional climate in the classroom. *The international journal of management education*. 2012. Vol. 10, no. 3. P. 169–177. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2012.06.001>
45. Muna I. R., Hakim Z. A. Emotional intelligence and the tendency to behave aggressively in junior high school students. *Psychosocia : journal of applied psychology and social psychology*. 2023. Vol. 1, no. 1. P. 9–16. URL: <https://doi.org/10.61978/psychosocia.v1i1.40>
46. Netreba M., Khadzhinova I. Theoretical principles of emotional intelligence formation of juniors. *Psychological and pedagogical problems of modern school*. 2024. No. 2(12). P. 38–47. URL: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(12\).2024.315005](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(12).2024.315005)
47. Neuroscientific perspectives on the influence of school emotional climate on the development of social-emotional skills in primary education / G. E. V. Vasquez et al. *Journal of posthumanism*. 2025. Vol. 5, no. 6. P. 2799–2807. URL: <https://doi.org/10.63332/joph.v5i6.2398>
48. Positive affective tone and team performance: the moderating role of collective emotional skills / A. L. Collins et al. *Cognition and emotion*. 2015. Vol. 30, no. 1. P. 167–182. URL: <https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1043857>
49. Role of art therapy in the promotion of mental health: a critical review / A. Shukla et al. *Cureus*. 2022. URL: <https://doi.org/10.7759/cureus.28026>

50. Shan X., Zölitz U. Peers affect personality development. University of Zurich, 2023. 54 p. URL: <https://abfer.org/media/abfer-events-2024/annual-conference/papers-labour/AC24P9011-Peers-affect-personality.pdf>.
51. Societal emotional environments and cross-cultural differences in life satisfaction: a forty-nine country study / K. Krys et al. *The journal of positive psychology*. 2021. P. 1–14. URL: <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1858332>
52. The core components of evidence-based social emotional learning programs / G. M. Lawson et al. *Prevention science*. 2018. Vol. 20, no. 4. P. 457–467. URL: <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y>
53. The dynamics of real-time classroom emotions: appraisals mediate the relation between students' perceptions of teaching and their emotions. / T. Goetz et al. *Journal of educational psychology*. 2020. Vol. 112, no. 6. P. 1243–1260. URL: <https://doi.org/10.1037/edu0000415>
54. The effectiveness of brief mindfulness training in reducing test anxiety among high school students / Y. Sun et al. *BMC psychology*. 2025. Vol. 13, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02553-y>
55. The impact of school climate on college students' socio-emotional competence: the mediating role of psychological resilience and emotion regulation / Z. Fang et al. *BMC psychology*. 2025. Vol. 13, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03019-x>
56. The relationship between parent's anxiety and their children's self-efficacy in primary schools / E. Mazaheri et al. *Procedia - social and behavioral sciences*. 2011. Vol. 29. P. 257–260. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.235> (date of access: 05.11.2025).
57. The role of emotion regulation in children's early academic success / P. A. Graziano et al. *Journal of school psychology*. 2007. Vol. 45, no. 1. P. 3–19. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
58. The synergy of school climate, motivation, and academic emotions: a predictive model for learning strategies and reading comprehension /

- P. Dimitropoulou et al. *Behavioral sciences*. 2025. Vol. 15, no. 4. P. 503.  
URL: <https://doi.org/10.3390/bs15040503>
59. Weissberg R. P. Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on psychological science*. 2019. Vol. 14, no. 1. P. 65–69. URL: <https://doi.org/10.1177/1745691618817756>
60. What is RULER? - RULER Approach. *RULER Approach*.  
URL: <https://rulerapproach.org/about/what-is-ruler/>
61. What Is the CASEL Framework? - CASEL. *CASEL*.  
URL: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
62. With A little help from my friends: the importance of peer relationships for social-emotional development. The Pennsylvania State University, 2018. 16 p.  
URL: <https://prevention.psu.edu/wp-content/uploads/2022/05/rwjf450248-PeerRelationships-1.pdf>.
63. Zadorozhna-Knyagnitska L., Hadzhinova I. Development of primary students' emotional intelligence: analysis of foreign experience. *Comparative professional pedagogy*. 2021. Vol. 11, no. 2. P. 48–54. URL: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2021-11\(2\)-5](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2021-11(2)-5)