

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему:

Особливості психологічного благополуччя учасників навчального процесу в освітніх закладах з індивідуальною та загальною формами навчання

Здобувача (ки) 2 курсу ПМ-222 групи
Спеціальності 053 Психологія
Освітньо-професійна програма
Клінічна психологія
Мудрого В.М.
(прізвище та ініціали)
Керівник
д.психол.н., проф.,
Максимова Н.Ю.
(вчене звання, науковий ступінь, прізвище та ініціали)

Робота рекомендована до захисту
рішенням кафедри клінічної психології та кафедри соціальної психології

Протокол № 10 від « 24 » червня 2024р.

Зав. кафедри клінічної психології

д.психол.н., с.н.с., Лисенко І.П.
підпис (наукова ступінь, вчене звання, прізвище, ім'я, по батькові)

Зав. кафедри соціальної психології

к.психол.н., Трофімова Д.О.
підпис (наукова ступінь, вчене звання, прізвище, ім'я, по батькові)

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ІНДИВІДУАЛЬНОЮ ТА ЗАГАЛЬНОЮ ФОРМАМИ НАВЧАННЯ	3
1.1. Психологічне благополуччя особистості як предмет наукових досліджень	8
1.2. Сучасні моделі освіти в освітніх системах	12
1.3. Особливості освітнього процесу у системі середньої освіти в Україні	22
1.4. Стан дослідження особливостей психологічного благополуччя учасників освітнього процесу	27
Висновки до першого розділу	31
РОЗДІЛ 2 МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ З ІНДИВІДУАЛЬНОЮ ТА ЗАГАЛЬНОЮ ФОРМАМИ НАВЧАННЯ	33
2.1. Дизайн та організація емпіричного дослідження	33
2.2. Обґрунтування вибору психодіагностичного забезпечення та вибірки емпіричного дослідження	38
Висновки до другого розділу	42
РОЗДІЛ 3 РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ІНДИВІДУАЛЬНОЮ ТА ЗАГАЛЬНОЮ ФОРМАМИ НАВЧАННЯ	3
3.1. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження	44
3.2. Рекомендації щодо підтримки психологічного благополуччя учасників навчального процесу в освітніх закладах з індивідуальною та загальною формами навчання	107

Висновки до третього розділу

113

ВИСНОВКИ

116

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ДОДАТКИ

ВСТУП

Обґрунтування актуальності теми. Сьогодні економічне, соціальне та політичне становище Україні породжують безліч чинників, що несуть загрозу психологічному благополуччю дітей та молоді.

Взаємодія між учасниками освітнього процесу може набувати різних форм: толерантність та прийняття, домінування та експлуатація, пригнічення або ж підтримка. При будь-якому з запропонованих сценаріїв взаємодії учасники освітнього процесу соціальне середовище здійснюватиме свій вплив на розвиток та формування психологічного благополуччя кожного з учасників.

Проблема психологічного благополуччя є важливою для вивчення з декількох причин. По-перше, це пов'язано з наявністю неточностей в моделі загального здоров'я особистості, яке розглядається через призму відсутності порушень в ньому. По-друге, існує потреба у створенні комплексного підходу до вивчення загального здоров'я людини, який би дозволив розглядати його через взаємодію різних його компонентів (психологічного, соматичного, культурного тощо). І по-третє, важливість вивчення психологічного благополуччя пов'язане з розширенням розуміння соціально-психологічних чинників та компонентів благополуччя як феномену, що своєю чергою, дозволило б виявити прояви неблагополуччя у фізично здорової людини.

Незалежно від типу та форми закладу освіти психологічне благополуччя дитини є загальною вимогою для всіх закладів освіти. Відповідно, це свідчить про те, що школа має забезпечувати не лише опанування знаннями та навичками, але й сприяти їх всебічному індивідуальному розвитку через забезпечення безпечних психологічних умов.

Об'єкт: благополуччя учасників навчального процесу.

Предмет: особливості психологічного благополуччя учасників навчального процесу в освітньому закладі з індивідуальною формою навчання.

Мета: теоретично дослідити та емпірично обґрунтувати особливості психологічного благополуччя учасників навчального процесу в освітніх закладах з індивідуальною та загальною формами навчання.

Завдання

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми психологічного благополуччя учасників навчального процесу в освітніх закладах з індивідуальною та загальною формами освіти.

2. Організувати та провести емпіричне дослідження особливостей психологічного благополуччя учасників навчального процесу в освітньому закладі з індивідуальною формою навчання.

3. Здійснити якісний та кількісний аналіз результатів емпіричного дослідження.

Для реалізації завдань дослідження використано наступні методи: *методи теоретичного аналізу*, що дозволили розкрити особливості психологічного благополуччя учасників навчального процесу з використанням організаційних методів здійснено порівняння груп досліджуваних. З метою встановлення особливостей психологічного благополуччя учасників навчального процесу використано емпіричні методи: опитуванні з використанням психодіагностичних засобів: тест «Стійкість до стресу», опитувальник професійної самоефективності (коротка версія) («Short Occupational Self-Efficacy Scale») (T. Rigotti, B. Schyns, and G. Mohr) (адаптація О.В. Креденцер), методика «Шкала позитивного ментального здоров'я» (Positive mental health scale (PMH-Scale)) (J. Lukat, J. Margraf, R. Lutz, W.M. van der Veld, and E.S. Becker) (адаптація Л.М. Карамушки, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко), опитувальник депресії PHQ-9, тест на тривожність GAD-7, Методика «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (О. Калюк, О. Савченко), методика Роджерса-Даймонд на соціальну-психологічну адаптацію. Обробка результатів дослідження проведена за допомогою *математико-статистичних методів* (z-критерій Колмогорова-Смірнова, коефіцієнт кореляції r-Спірмена – для встановлення зв'язків між

досліджуваними показниками, U-критерій Манна-Уїтні для встановлення відмінностей між досліджуваними характеристиками серед різних груп досліджуваних, множинний лінійний регресійний аналіз). Узагальнення результатів здійснено з використанням *інтерпретаційних методів* (класифікація та узагальнення емпіричних даних).

Теоретико-методологічна основа дослідження представлена теоретичними даними щодо психологічного благополуччя особистості (Н. Бредберн, Е. Дайнер, Д. Ревіцкі, К. Ріфф, М. Селігман тощо), особливостей освітнього процесу в у системі середньої освіти в Україні (Т. Гуркова, Т.І. Мієр, І. Осадчий, Л. Петько, Л.М. Шевчук тощо), особливостей психологічного благополуччя учасників освітнього процесу (О.І. Бондарчук, В.В. Бучма, С. Поклад, В. Прядко, К.А. Пташник, Т.П. Турій, Т. Ціпан тощо).

Характеристика вибірки: 59 учасників навчального процесу освітніх закладів з різними формами навчання. Відповідно: 19 досліджуваних є вчителями (10 осіб – вчителі державної школи, віком від 32 до 62 років, середній вік становить 46,7 років. З педагогічним стажем від 2,5 років до 39 років, середній педагогічний стаж вчителів – 17,8 років. Та 9 осіб – вчителі Живої школи, віком від 21 до 43 років. з педагогічним стажем від 7 місяців до 12,4 років, середній педагогічний стаж становить 3,17 років). 20 досліджуваних є учнями (10 осіб – учні державної школи віком від 11 до 15 років, середній вік становить 13,1 років та 10 осіб – учні Живої школи, віком від 10 до 17 років, середній вік становить 13,7 років). Та 20 досліджуваних є батьками учнів (10 осіб – батьки учнів державної школи, віком від 34 до 50 років, середній вік становить 37,2 роки та 10 осіб – батьки учнів Живої школи, віком від 37 до 49 років, середній вік становить 41,7 років).

Теоретична значущість роботи полягає в тому, що вперше здійснено комплексний аналіз особливостей психологічного благополуччя учасників навчального процесу, який охоплює не лише педагогів та учнів, але й батьків учнів.

Виявлено особливості психологічного благополуччя учасників навчального процесу освітніх закладів з загальною та індивідуальною формами навчання.

Практична значущість роботи полягає в тому, що отримані результати можуть бути використані в роботі психологічної служби освітніх закладів задля розробки та впровадження психолого-педагогічних корекційних програм націлених на підтримку та покращення психологічного благополуччя учасників навчального процесу.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ З ІНДИВІДУАЛЬНОЮ ТА ЗАГАЛЬНОЮ ФОРМАМИ НАВЧАННЯ

1.1. Психологічне благополуччя особистості як предмет наукових досліджень

Благополуччя та психічне здоров'я – є актуальними питаннями повсякденного життя.

Психологічне благополуччя означає постійний, задоволений і позитивний емоційний стан, який сприяє загальній якості життя людини та підвищує її ефективність у різних заняттях. Концепція «психологічного благополуччя» спочатку була сформульована Н. Бредберном, який постулював, що воно передбачає баланс між двома емоційними конструктами — позитивним і негативним (Bradburn, 1969).

Поняття «психологічного благополуччя» привернуло величезну увагу вчених, що призвело до різноманітних тлумачень. Дослідники визначили кілька підходів до аналізу проблеми, включаючи гедоністичну та евдемоністичну точки зору. Перша зосереджена на позитивних емоціях і задоволенні життям (Е. Дайнер), друга ґрунтується на гуманістично-екзистенціальній психології, наголошуючи на цілісному розвитку особистості через особистісне зростання, свободу, відповідальність і стосунки з іншими (Турій, 2020).

У багатьох дослідженнях психологічне благополуччя вважалось синонімом поняття емоційного благополуччя та описувалося як невід'ємна частина психічного здоров'я людини. Воно функціонує на основі ситуаційної орієнтації, адаптації до цілей і особистого рівня активності, забезпечуючи неминучу та постійну єдність; зберігаючи людину емоційно незмінною.

Психологічне благополуччя можна розглядати як складову позитивного психічного здоров'я. Пропонується тристороння концепція позитивного психічного здоров'я, яка включає емоційне благополуччя, психологічне благополуччя і соціальне благополуччя (Keyes, 2002). Наявність психічного здоров'я можна визначити як «процвітання», стан, що характеризується наявністю високих рівнів емоційного благополуччя і позитивним функціонуванням. Це узгоджується з наступним визначенням психічного здоров'я ВООЗ: «стан благополуччя, за якого людина усвідомлює свої власні здібності, може справлятися зі звичайними життєвими стресами, може продуктивно та плідно працювати та здатна зробити внесок у свою громаду» (WHO, 2005). Відсутність психічного здоров'я можна назвати «згасанням», станом, що характеризується низьким рівнем емоційного благополуччя і низьким рівнем позитивного функціонування (Keyes, 2002).

Відповідно до гедоністичної традиції, благополуччя охоплює щастя і переживання приємних емоцій. Дослідження благополуччя відображає цей афективний аспект гедоністичної традиції. Крім того, благополуччя також включає когнітивну оцінку задоволеності життям загалом (Lamers, 2011).. Відповідно, психологічне благополуччя фокусується на суб'єктивному благополуччі з точки зору загального задоволення життям і щастя. Це відрізняється від загального благополуччя, яке в основному спирається на формулювання людського розвитку та екзистенціальних викликів життя, таких як самосприйняття, особистісний ріст, ціль у житті, позитивні стосунки з іншими, автономія (Ryff, 1989) та опанування середовищем, а також соціального благополуччя, що складається з параметрів, що описують оптимальне функціонування в житті, таких як соціальна інтеграція, соціальний внесок, соціальна узгодженість, соціальна актуалізація та соціальне прийняття (Keyes, 1998). Відповідно, тоді як емоційне благополуччя належить до гедонічної традиції, психологічне і соціальне благополуччя належать до евдемонічної традиції.

Психологічне благополуччя – це кластер ознак, що відображає наявність і відсутність позитивних почуттів про життя. Позитивні почуття можуть бути операціоналізовані як позитивний вплив, щастя та задоволеність життям. Позитивний вплив може бути таким, як регулярна бадьорість, гарний настрій, щасливий, спокійний, умиротворений, задоволений і повний життя. Щастя може полягати в тому, щоб відчувати задоволення щодо минулого або теперішнього життя в цілому або в окремих сферах життя (робота, шлюб, родина тощо) (Keyes, 2003). Одне з визначень загальної задоволеності життям дається Д. Ревіцкі (Revicki, 200): «... широкий діапазон людських переживань, пов'язаних із загальним суб'єктивним благополуччям. Це означає цінність, засновану на суб'єктивному функціонуванні в порівнянні з особистими очікуваннями, і визначається суб'єктивним досвідом, станом і сприйняттям. Якість життя за своєю природою є ідіосинкратичною для людини, але інтуїтивно значущою та зрозумілою для більшості людей» (Revicki, 200).

Позитивні емоції є одним зі стовпів позитивної психології. Позитивне відчуття психологічного благополуччя можна розглядати і як переживання емоцій, і як їх регуляцію. Психологічне благополуччя включає позитивний суб'єктивний досвід минулого, теперішнього та майбутнього. Психологічне благополуччя, пов'язане з минулим - це задоволення і прийняття. Позитивний суб'єктивний досвід сьогодення - це щастя, потік, екстаз і чуттєві насолоди. Психологічне благополуччя, пов'язане з майбутнім, - це оптимізм і надія. Позитивні емоції запускають висхідні спіралі до психологічного благополуччя (Fredrickson, 2002). Теорія розширення та побудови позитивних емоцій (The broaden-and-build theory) (Fredrickson, 2004) припускає, що позитивні емоції розширюють увагу людей, мислення та репертуар мисленневих дій, усувають тривале негативне емоційне збудження та підживлюють психологічну стійкість, створюють відповідні особистісні ресурси та зміцнюють психологічне та фізичне здоров'я. Ці чинники запускають механізми психологічного благополуччя і, таким чином, започатковують процвітання людини. Таким чином, зазначена вище теорія передає, як позитивні емоції дають поштовх людям йти

вперед і підіймають їх на вищий рівень оптимального благополуччя та здорового довголіття.

Окремі інститути, такі як демократія, міцні сім'ї, які підтримують чесноти підтримують позитивні емоції та благополуччя. Сильні сторони та чесноти благополуччя функціонують як буфер від нещастя і проблем із психічним здоров'ям, і вони можуть бути ключем до розвитку стійкості (Seligman, 2003).

Спираючись на результати досліджень університету Нью Хемпшира (Emotional Wellness) можна виділити наступні ознаки психологічного благополуччя:

1. Здатність розслабитися. Емоційно здорові люди здатні відкласти справи та розслабитися. Неможливість це зробити вказує на ознаки тривожності та занепокоєння.

2. Життя за принципом “тут і тепер”. Благополучні люди не схильні застрягати в минулому, або занадто турбуватися про майбутнє. Вони більшою мірою зосереджені на теперішньому.

3. Здоровий сон. Міцний здоровий сон - є ознакою ментального здоров'я. Для нормального функціонування людині необхідно принаймні 7 годин сну.

4. Здатність відпускати образи. Ознакою благополуччя є здатність людини відпускати образи, не дозволяючи їм захопити владу над власними думками.

5. Наявність життєвих сенсів. Згідно з В. Франклом, саме наявність сенсу дає нам щастя.

6. Оптимістичність поглядів. Здатність особистості зосереджуватися на позитивних моментах власного життя та знаходити хороші аспекти в будь-якій ситуації.

7. Самоприйняття. Обізнаність та прийняття всіх сторін своєї особистості сприяє підвищенню впевненості у собі і, як наслідок, підвищенню емоційного благополуччя особистості.

8. Здорові стосунки. Людина здатна вибудовувати здорові кордони у міжособистісних стосунках.

9. Емпатія. Психологічно благополучні особистості здатні проявляти співпереживання та проявляти бажання допомогти іншим у скрутних для них ситуаціях.

10. Фізичне здоров'я та зовнішній вигляд. Зовнішні прояви такі як чистий одяг та доглянута зовнішність є ознаками внутрішнього психологічного благополуччя людини.

Підбиваючи підсумки, слід зазначити, що психологічне благополуччя є важливою частиною цілісного здоров'я, оскільки воно має вплив на погляди на життя, стосунки та здоров'я особистості.

1.2. Сучасні моделі освіти в освітніх системах

У різних контекстах термін «модель» має різні конотації та не обмежується науковою літературою. Його походження можна простежити до латинського слова «modulus», яке охоплює поняття вимірювання, стандартизації, відбору проб і норм (Осадченко, 2010).

Термін «модель» має різні значення, але в своїй основі він відноситься до образу або прототипу, який привертає нашу увагу. Це може бути умовне або уявне представлення об'єкта або системи об'єктів. Моделі мають форму діаграм, формул, зразків тощо, і вони мають на меті відобразити основні якості об'єкта дослідження. По суті, моделі служать спрощеним зображенням ситуацій з реального життя, що включає відповідні події та обставини в певний спосіб (Педагогічний словник, 2004).

Існують різні типи моделей освіти, кожна зі своїми унікальними характеристиками. Серед них традиційна, педагогічна та європейська моделі. Серед традиційних моделей освіти виділяють наступні:

1. Державно-відомча модель освіти розглядає систему освіти як окрему галузь національної економіки. Діє за відомчим принципом з централізованим контролем цілей, змісту освіти, типів навчальних закладів і дисциплін. У цій

моделі навчальні заклади знаходяться під безпосереднім керівництвом і наглядом адміністративних або спеціалізованих органів (Пронза, 2018).

2. Модель розвивального навчання, започаткована В. В. Давидовим і В. В. Рубцовою, пропонує унікальний підхід до організації навчання. Він передбачає співпрацю освітніх систем на різних рівнях, що дозволяє надавати різноманітні освітні послуги для задоволення потреб різних верств населення. Ця модель також дозволяє ефективно вирішувати освітні завдання та сприяє розширенню освітніх послуг. Крім того, він надає освіті автономію, до якої прагнуть інші сектори, без необхідності отримання додаткових дозволів від уряду. Таким чином, освіта виступає життєво важливою ланкою в соціальній практиці (Лебедева, 2015).

3. Традиційний підхід до освіти, який відстоюють різні вчені, такі як Дж. Маджо, Л. Кро, Дж. Капель, Д. Равич, К. Фінн та інші, обертається навколо систематичної передачі культурних елементів минулого молодшим покоління. Традиціоналісти твердо вірять, що освіта відіграє вирішальну роль у збереженні та передачі багатой культурної спадщини людської цивілізації. Це передбачає передачу широкого спектру знань, навичок, ідеалів і цінностей, які не тільки сприяють індивідуальному розвитку, але й підтримують суспільний порядок. Згідно з традиціоналістською точкою зору, основною метою освітньої системи є прищеплення фундаментальних знань, умінь і навичок у рамках усталених культурних і освітніх традицій. Вони служать міцною основою для самостійного набуття людьми більш глибоких знань, цінностей і навичок (Гуревич, 2018).

4. Організація раціоналістичної моделі освіти, розробленої П. Блумом, Р. Ганьє, Б. Скіннером та ін., надає першочергову увагу набуттю знань, навичок і практичній адаптації підростаючого покоління для безпроблемної інтеграції в суспільство. Ця модель особливо зосереджена на передачі культурних цінностей, які дозволяють студентам без зусиль відповідати встановленим суспільним структурам. Крім того, освітні програми в рамках цієї моделі можуть бути переведені в поведінкові аспекти, підкреслюючи важливість

оволодіння учнями конкретними знаннями, вміннями та навичками (Bloom, 1976)

Центральним принципом сучасної раціоналістичної моделі освіти є концепція соціальної інженерії, що бере свій початок у біхевіоризму. На думку раціоналістів, студенти відіграють відносно пасивну роль, отримуючи заздалегідь визначені знання, навички та навички, які озброюють їх адаптивним «поведінковим репертуаром», необхідним для відповідності суспільним нормам, вимогам та очікуванням (Загородня, 2017). Раціоналістична модель ігнорує такі важливі аспекти, як творчість, незалежність, відповідальність, індивідуальність і природність. Отже, акцент на поведінкових цілях привносить у навчальний процес вузький утилітарний світогляд, нав'язуючи вчителям негнучкі та механічні дії, тим самим зменшуючи їх цінність. У цій моделі суворе дотримання встановлених шаблонів є ідеальним, зводячи роль учителя до простого штовхання учнів через стандартизоване оцінювання. Отже, питання сприяння творчості як у навчанні, так і в навчанні навіть не розглядається (Бажміна, 2020).

5. Феноменологічна модель освіти, яку обстоюють А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін., наголошує на персоналізованому аспекті освіти, враховуючи унікальні психологічні особливості учнів і ставлячись до їхніх інтересів і потреб з увагою та повагою (Бочкарьова, 2011). Ця модель відкидає уявлення про освіту як про механічний процес і натомість розглядає її як гуманістичну діяльність, яка узгоджується з природою особистості. Замість того, щоб формувати учнів у заздалегідь визначені форми, педагоги, які дотримуються цього підходу, створюють середовище, яке сприяє самопізнанню та підтримує індивідуальне зростання кожного учня на основі його вроджених якостей. Пріоритетом для них є надання учням свободи вибору та створення умов, що дозволяють їм реалізувати свій природний потенціал і досягти самореалізації (Біличенко, 2016). Прихильники цієї моделі рішуче відстоюють право особистості на самостійність у своєму розвитку та освіті.

6. Концепція освіти поза традиційними інституціями, яку відстоюють П. Гудман, І. Ілліч, Дж. Гудлед, Ф. Кляйн, Дж. Холт, Л. Бернард та інші, зосереджується на організації освіти поза межами соціальних установ, таких як школи та університети. Ця форма навчання відбувається в природних умовах, використовуючи такі ресурси, як Інтернет, відкриті школи та дистанційне навчання (Ярова, 2015).

Наш світ величезний і різноманітний, із суспільствами, які розвиваються, і людьми, які мислять по-своєму. Одним із головних чинників, що сприяє цим відмінностям, є існуючі моделі освіти. Ці «класичні» освітні моделі можна приблизно класифікувати як європейську, американську (обидві підпадають під раціоналістичну модель), радянську (традиційну модель) і японську (модель, що розвивається) (Мінасян, 2004). Кожна модель має відмінні характеристики, які відповідають конкретним суспільним умовам. Ці особливості включають орієнтацію на точні або гуманітарні науки, теоретичну чи практичну підготовку, а також акцент на вивченні минулого чи створенні нового. Залежно від того, яка освітня модель використовується, випускники виходять із різних навчальних закладів, що формують громадян, які по-різному сприймають світ і мають різні погляди та рівні готовності до процвітання та внеску в сучасний світ.

Європейські системи освіти, попри відмінності, мають спільну характеристику – перевагу моделі Liberal Arts, яка сприяє розвитку навичок прийняття рішень і відповідальності (Залюбівська). Ця модель дозволяє суб'єктам навчання проявляти автономію, обираючи курси з наданого списку як на рівні школи, так і на рівні вищої освіти. У разі помилки здобувачі освіти мають можливість виправити свій вибір і перейти на інший курс наступного року. Вирішальним аспектом є те, що процес ухвалення рішень, мотивація та відповідальність лежать виключно на здобувачі освіти. Ця освітня модель прищеплює студентам та учням здатність мислити самостійно та шукати додаткові джерела інформації, крім тих знань, що вони отримують у класі чи аудиторії (The European Liberal Arts Initiative_.

Крім того, модель підкреслює важливість безперервного навчання – отримання свіжої інформації на основі наявних знань, таким чином надаючи пояснення новим концепціям. Простіше кажучи, чим більше хтось накопичив знань, тим більша його здатність до подальшого навчання. Інтегруючи нові знання в рамки вже існуючих знань, модель LiberalArts дозволяє учням сприймати цілісне бачення речей (Dulska, 2018).

Європейська модель освіти охоплює різні підходи та філософії. Примітно, що в німецьких школах пріоритетом є порядок і слухняність, а у французьких – особисті здібності та досягнення учнів (Шеверун, 2013). Навпаки, англійські школи надають великого значення соціальному статусу та спадковості (Головко, 2024). Проте в останні роки фінська освітня модель отримала визнання та досягла такого ж рівня, як ці шановні школи. Фінляндія успішно інтегрувала нові інформаційні технології в свою освітню систему, продемонструвавши надзвичайну ефективність. Крім того, було докладено значні зусилля для підвищення гнучкості та адаптивності системи, що дозволяє їй ефективно реагувати на мінливі умови навколишнього середовища (Джурило, Глушко et al, 2018), .

Американська система освіти сприйняла європейську модель, визнавши її ефективність. Однак вони спростили навчальні програми і зосередилися на тому, щоб учні мали можливість вибору. Практичність стала ключовим аспектом курсів, з наголосом на розв'язанні проблем, а не на теоретичних концепціях. Наприклад, на уроці географії учні можуть отримати завдання намалювати карту свого маршруту від школи до дому, але вони можуть не дізнатися про Середземне море чи столицю Бразилії. Хоча цей практичний підхід може принести користь учням і розвинути їхній інтелект, він може не підготувати їх до академічної конкуренції з їхніми європейськими колегами. Крім того, в Америці немає стандартизованої шкільної програми, оскільки кожна школа самостійно визначає предмети, необхідні для початкової та середньої освіти. Відсутність одноманітності створює відмінності для студентів

із самого початку, не відповідаючи за різні умови, з якими вони стикаються (Братко, 2017).

Нехтування потребами типового учня можна пояснити тим фактом, що американська освітня система створена не для тих, хто підпадає під середній рівень, а радше для тих, хто має проблеми з навчанням. У школах учні поділяються на різні групи залежно від їхніх здібностей, які визначаються стандартизованими тестами IQ. Цікаво, що більша частина фінансування освіти в Сполучених Штатах (92%) виділяється на групи студентів, які набрали найнижчі результати на цих тестах, тоді як найбільш талановиті та старанні студенти отримують менше 1% ресурсів (Бідюк, 2015).

Навколо ефективності цього методу точаться суперечки. Частина американських педагогів стверджує, що це призводить до нераціонального розподілу державних коштів і ресурсів викладачів. Вони пояснюють це постійною потребою в американських студентах, які є відмінниками в галузі математики та технологій. Щоб вирішити цю проблему, до Сполучених Штатів запрошуються люди з різних країн, у тому числі студенти та дослідники. Тим часом середнє американське населення задовольняється простою та прагматичною системою освіти, вибираючи для себе завдання, які не вимагають значних когнітивних зусиль (Бідюк, 2015).

З метою зміцнення обороноздатності та промисловості Радянського Союзу система освіти була орієнтована насамперед на природничо-технічні дисципліни та мала стратегічно-державне спрямування (Мічуда, 2016). СРСР запровадив державну систему освіти, яка слідувала академічній моделі Гумбольдта, яка мала на меті виховувати молодих вчених та інженерів-дослідників відповідно до потреб країни.

Використання радянської моделі освіти протягом тривалого часу мало непередбачуваний, але цілком природний наслідок. Вона не тільки не змогла адаптуватися до обставин, що розвивалися, але й випустила випускників, які були погано підготовлені до трансформації. Це є переконливою ілюстрацією глибокого впливу, який освітня модель може справити на суспільство. У той час

як модель вільних мистецтв прищеплює людям відчуття постійного вибору та відповідальності, радянська школа прищеплювала своїм учням відповідність поданій інформації та здатність до ефективного функціонування в стабільних умовах. По суті, як сама модель, так і її випускники погано підготовлені, щоб орієнтуватися в змінній динаміці зовнішнього середовища та реагувати на нові суспільні вимоги (Березівська, 2009).

Система освіти в Японії, відома як система «6-3-3», була запроваджена Сполученими Штатами після поразки Японії у Другій світовій війні. Згідно з цією системою, діти починають навчання у віці шести років у початковій школі і продовжують навчання до 12 років. Потім вони переходять до трьох років середньої школи, і, склавши іспити, можуть перейти до середньої школи. Після завершення цього етапу студенти мають можливість здобути вищу освіту в університеті протягом чотирьох років, а потім можливість займатися науковою роботою під час навчання в докторантурі (Павлова, 2014).

Обсяг знань, які передаються в Японії, є досить великим, а це означає, що студенти, які прагнуть здобути вищу освіту, особливо в середніх школах та університетах, повинні покладатися на репетиторів, починаючи з раннього дитинства в початковій школі. Крім того, щоб отримати роботу в престижних компаніях, японці повинні закінчити поважні університети. Щоб вступити до таких закладів, необхідна ретельна підготовка та академічна досконалість, що потребує допомоги викладачів. Приймавши культуру додаткових і позакласних занять, японці звикли до вічно зайнятого способу життя - школа жонглювання, репетиторські заняття та різноманітні гуртки. Такий підхід прищеплює молодим японцям стійкість і старанність, дозволяючи їм розвивати довгострокове бачення та непохитно досягати своїх цілей (НК–Харламов, 2021).

У Європі є кілька відомих освітніх моделей, серед яких продуктивні школи, школа культурного діалогу та вітамінна освіта. Продуктивне навчання можна визначити як набуття необхідних, ефективних і міцних знань і навичок, які залишаються актуальними з часом. Це визначення узгоджується з принципами компетентнісного підходу до освіти. Термін «продуктивне

навчання» підкреслює важливість активного та самостійного навчання з боку учня. Продуктивність передбачає зосередженість на досягненні відчутних, конкретних результатів, коли студенти беруть участь у навчальній та пізнавальній діяльності, щоб опанувати предмет (Ягупов, 2002).

Дані з різних країн, включаючи Грецію, Данію, Іспанію та Велику Британію, які всі є членами мережі продуктивних шкіл, демонструють, що освіта має потенціал для переміщення уваги з простого передачі знань і забезпечення їх формального засвоєння на виховання себе. - мотивоване, незалежне та практичне навчання, яке дає відчутні та соціально значущі результати (Бучинська, 2014)

Коли йдеться про продуктивне навчання, воно відхиляється від звичайних методів навчання, включаючи додаткові завдання, які спонукають студентів генерувати власний змістовний результат, використовуючи наявні знання. Існує помітна різниця між підходом традиційної системи освіти до використання запитань для оцінювання знань та освітніми завданнями, пов'язаними з продуктивним навчанням. Фундаментальна відмінність полягає в тому, що запитання зазвичай мають відповіді, які можна знайти, посилаючись на вже існуючі знання. З іншого боку, виконання продуктивних навчальних завдань передбачає самостійний пошук інформації, використовуючи покроковий процес застосування набутих знань і навичок для вирішення конкретних проблем або ситуацій (Бем & Шнейдер, 2009).

Основна мета продуктивного навчання полягає в організації навчальної діяльності, яка сприяє створенню проблемних ситуацій під керівництвом учителя та заохочує активну самостійну участь учнів у розв'язанні цих проблем. Такий підхід веде до розвитку розумових здібностей і дає можливість особистості творчо оволодівати знаннями, уміннями та навичками. Визнаючи важливість когнітивної незалежності, студентів заохочують брати на себе відповідальність за свою навчання та здобувати знання самостійно. Пізнавальна діяльність передбачає аналіз, порівняння, синтез, узагальнення та конкретизацію фактичного матеріалу, що дає змогу учням самостійно шукати та

здобувати нову інформацію. Розумовий процес зазвичай починається з виявлення проблеми, хоча не кожен пошук інформації є проблемою. Якщо вчитель дає завдання з чіткими вказівками щодо його виконання, навіть самостійний пошук не приведе до вирішення проблеми. Кінцевою метою продуктивного навчання є досягнення конкретних результатів через самостійну предметну діяльність учня, яка узгоджується з ширшими цілями освіти. Організація продуктивного навчального процесу виділяється такими ключовими елементами, як індивідуальні програми, метод проектів і практичний досвід в реальних умовах роботи. Хоча наші школи зараз не готові до широкомасштабного впровадження продуктивного навчання, було б упущеною можливістю не використати його потенціал (Бем & Шнейдер, 2009).

У 1988 році була створена нова освітня модель, відома як школа діалогу культур, яка черпала натхнення з концепцій, висунутих філософом В.С. Біблієр і колектив вчених і професіоналів. Місто Харків стало місцем початкової реалізації цього новаторського експерименту (Машкіна, 2012).

Автори школи стверджують, що з входом у 21 століття педагогіка повинна зазнати трансформації, перемістивши фокус з виховання «освіченої людини» на виховання «людини культури». Цей зсув зумовлений загальносвітовою тенденцією цінування національної культури та сприяння діалогу між націями, народами, державами та окремими людьми. Основна мета школи, яка сприяє культурному діалогу, виходить за рамки передачі знань і залучення до культури; воно також охоплює виховання та захист особистих здібностей до міркування та творчої уяви учня та вчителя (Лупак, 2010).

Основний акцент робиться на вихованні цікавості до інших, бажання їх зрозуміти; природна схильність і прагнення до «напруги» розуму. Адже здатність діяти в стані підвищеного інтелекту та емоцій надає мисленню парадоксальної та звільняючої якості, сприяючи розвитку інтуїції та уяви.

Фундаментальним принципом, який лежить в основі «Школи діалогу культур», є віра в те, що розвиток мислення особистості має передбачати залучення до діалогічного спілкування з культурними формами минулого

(такими як античність, середньовіччя та сучасність), як а також з людьми різних поколінь, які співіснують у сьогодні. Це пояснюється тим, що всебічне розуміння концепцій і явищ може бути досягнуто лише шляхом розміщення їх у контексті різноманітних культурних інтерпретацій протягом історії, враховуючи також їх актуальність у теперішній момент. «Школа діалогу культур» розглядає процес особистісного зростання як діалог між різними історичними періодами, а також як вільний обмін думками між учнями та вчителями, між молодшими та старшими людьми. За допомогою цієї форми спілкування учасники можуть висловити свою точку зору на світ і своє місце в ньому. Кінцевою метою цього діалогу є сприяння синтезу різноманітних точок зору через зіткнення різних думок і єдність спільних точок зору, які ґрунтуються на внутрішньому діалозі кожної людини. Саме через ці два типи діалогу люди можуть творчо розвиватися (Библер, 1994).

Навчання, яке має вітагенний характер, зосереджується на використанні життєвого досвіду, інтелектуальних здібностей і психологічного потенціалу особи для освітніх цілей. Життєвий досвід складається з інформації, яка була засвоєна та збережена в довготривалій пам'яті, готова до доступу та застосування у відповідних ситуаціях. Ці переживання охоплюють поєднання думок, емоцій і дій, які мають значну цінність для людини. Вони зберігаються в сферах когнітивної пам'яті, емоційної пам'яті та поведінкової пам'яті (Волобуєва, 2007).

Більшість освітніх технологій зосереджуються на рівні усвідомленості та певних аспектах життя та діяльності, нехтуючи життєво важливою інформацією, яка надходить з особистого життєвого досвіду. Ця інформація може не мати суттєвої цінності для людини, але вона має вирішальне значення для цілісного розуміння. Процес перетворення вітагенної інформації у вітагенний досвід розгортається через кілька етапів і рівнів. Спочатку відбувається первинне сприйняття нерозділеної і недиференційованої вітагенної інформації. Згодом відбувається фільтрація цієї інформації. Значимість отриманої інформації визначається особистістю індивіда, враховуючи як її

універсальне і групове значення в філогенезі, так і її особистісне значення в онтогенезі. Просіювання інформації відбувається переважно в онтогенезі. Переходячи до третьої стадії, у особистості свідомо або спонтанно формується установка на збереження певної інформації. Тривалість збереження визначається життєвою і практичною спрямованістю інформації, тим самим впливаючи на рівень її засвоєння (Вишківська, 2020).

1.3. Особливості освітнього процесу у системі середньої освіти в Україні

Із здобуттям Україною незалежності відбулося становлення загальноосвітньої школи як соціального інституту. Процес супроводжувався створенням нормативно-правових актів, удосконаленням загальноосвітніх закладів, розробкою національних освітніх стандартів, навчальних програм і підручників, які відповідали демографічному та етнічному складу населення. Загалом це призвело до вдосконалення системи освіти, яка задовольняла б потреби людей.

Формування особистості молоді для потреб сучасності вирішується через загальну середню освіту, яка є основною і ваговою складовою неперервної освіти. Це закладає основу для успішної самореалізації в житті та гарантує всебічний розвиток учня. Для прискорення цього процесу в незалежній українській державі за останні 32 роки були затверджені нові методологічні основи (Гуркова, 2019).

Особистість спрямована на формування та застосування компетентностей у навчально-виховному процесі, відповідно до законодавства про освіту. Такий процес втілює в собі систему науково-методичних і виховних заходів, про що йдеться у статті 1 ЗУ «Про освіту» (Закон України «Про освіту»)

У визначенні, яке лише вказує на заходи, бракує можливості створити цілісне уявлення про освітній процес у сучасному закладі загальної сучасної освіти та сформулювати вимоги до нього. Тобто, враховуючи це і відповідність

вимогам також не може бути забезпечена. У Законі України «Про загальну середню освіту» (Закон України «Про загальну середню освіту») термін «навчальний процес» прямо не визначено.

Освітнє середовище спеціально створюється навчальним закладом з метою сприяння процесу здобуття освіти належного рівня. Ця інституційна освіта здійснюється за спеціальною академічною програмою зі специфічними властивостями, які покращують процес навчання (Петько, 2014).

У сучасному закладі загальної середньої освіти освітній процес має враховувати існуючі законодавчі норми про освіту.

Учень має свободу вибору освітніх компонентів, які є частиною освітньої програми. Така програма розробляється та затверджується навчальним закладом відповідно до державних стандартів загальної середньої освіти.

Освітня програма забезпечується шляхом поєднання інтерактивної взаємодії учня та педагогічної діяльності вчителя з використанням різноманітних форм, методів та засобів навчання.

Результати навчання (компетентності), яких учень досяг після завершення освітньої програми, можна визначити, виміряти та оцінити як особистісні якості. Відповідна освітня програма реалізується навчальним закладом у повному обсязі, для цього учень має виконати окремі її вимоги у визначені терміни. Учень має змогу здобути середню освіту через ретельно структуроване освітнє середовище, яке забезпечує навчальний заклад (Осадчий, 2018).

У процесі навчання, виховання та розвитку сучасне визначення результатів навчання охоплює «знання, уміння, навички, спосіб мислення, погляди, цінності, інші якості особистості згідно з останнім законодавством про освіту. Так само компетентність описується як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватись, вести професійну та/або подальшу освітню діяльність (Закон України «Про освіту»).

Ч.7 ст.15 ЗУ «Про загальну середню освіту» визначає, що кожна освітня програма має сприяти набуттю учнями компетентностей, визначених чинним

державним стандартом загальної середньої освіти (Закон України «Про загальну середню освіту»)

При залученні до педагогічної практики вкрай важливо використовувати узгоджене в освіті поняття компетентності як ознаки результатів навчання» (Осадчий, 2018), комплексний результат, який наголошує на переході від збору стандартних форм знань, талантів і навичок до формування та вдосконалення здатності учнів діяти в реальному світі, застосовувати успішний досвід у певній сфері (Закон України «Про загальну середню освіту»), риси характеру, погляд на предмет діяльності» (Осадчий, 2018).

Здебільшого» зовнішні соціальні цінності набувають форми «інформаційних рефлексій». Це те, що називається «академічними» або «нормативно визначеними знаннями, уміннями та навичками». Однак вони не завжди впливають з особистих якостей.

У результаті навчальної діяльності учень може набути особистісних якостей і здібностей, які називаються компетентностями (як ключовими, так і предметними). Ці компетенції є унікальними для кожного індивіда, і їх можна оцінити через його дії та результативну поведінку.

За активної участі учасників освітнього процесу навчальна та пізнавальна діяльність відбувається у фізичному та цифровому навчальному середовищі, яке виходить за межі стін школи. Внески учасників освітнього процесу допомагають ресурсами та організаційною підтримкою для створення корисного досвіду для всіх.

Набуття компетентностей у сучасному світі базується на навчально-пізнавальній діяльності, яка готує учнів до ефективного функціонування в реальних життєвих ситуаціях. Це передбачає прищеплення їм здатності розпізнавати науку, а також інші форми суспільної свідомості, такі як мистецтво, релігія, ідеологія, політика та правосвідомість, у цифрових об'єктах і процесах, навіть за відсутності або надлишку даних, знань, здібностей та навички. Розвиваючи ці компетенції, учні розвивають особистісні якості, які дозволяють їм діяти соціально цінним чином, вирішуючи актуальні проблеми та

стаючи активними учасниками своїх освітніх і пізнавальних пошуків (Коберник, 2017).

Успіху розв'язання того чи іншого навчально-пізнавального завдання часто заважає дефіцит знань, умінь і навичок учнів. Відповідно до знаннєвої парадигми освіти, організація навчання відбувається після усвідомлення учнями цієї суперечності. Висока природна активність завжди демонструється учнями під час навчально-пізнавальної діяльності, що свідчить про те, що при залученні до роботи практично не виникає проблем. Однак слід зазначити, що це так. Навчання за когнітивною парадигмою представляє деякі труднощі, які вимагають специфічного та чіткого підходу (Мієр, 2020).

Існуючі суперечності у вихованні вимагають пошуку конкретних рішень, що враховують стан об'єктів і середовища. Це пояснюється тим, що учні з різними характеристиками об'єднані в класи за віком, що породжує об'єктивні відмінності серед здобувачів освіти. Незважаючи на різний рівень мотивації, батьківської підтримки, організаційної та ресурсної підтримки, психофізичного стану, учні з різними здібностями до навчання навчаються разом під час планових навчальних занять. За наявності сприятливого навчального середовища для отримання спеціалізованої освіти на академічних або професійних курсах значну кількість невідповідностей можна вирішити на етапі середньої школи. Запровадження системи класифікації учнів також прискорить процес.

У сфері початкової та базової середньої освіти такі методи стають неможливими (Шевчук, 2020). Більше того, навіть при повноцінному запровадженні профілювання в старших класах учні одного класу можуть проявляти виняткові здібності до навчання, але різного ступеня складності, спрямованості та психофізичної налаштованості.

Для забезпечення успіху в освітній діяльності рекомендується застосовувати диференційований підхід до учнів, який автоматично задовольняє їхні потреби без спеціальних адміністративних заходів. Такий підхід дозволяє учням працювати у своєму власному темпі та розв'язувати завдання різної

складності та обсягу. Якості такого роду диференціації можна виявити в диференціації рівнів навчально-пізнавальної діяльності (Марущак, 2020).

Навчально-пізнавальну діяльність за практичним призначенням можна розділити на три рівні складності. Ці рівні такі (Неведомська, 2016):

Рівень А – “Робота за зразком”. На цьому рівні діяльність учня пов’язана із розпізнаванням об’єктів, встановленні схожостей та відмінностей;

Рівень В – “Робота за наданим алгоритмом”. На цьому рівні використовують види діяльності, що відносяться до попереднього рівня та передбачають завдання націлені на аналіз та групування за наданими правилами чи алгоритмами (Неведомська, 2016).

Рівень С - “Робота за індивідуальним алгоритмом”. На цьому рівні учні розв’язують задачі з рівнів А та В використовуючи при цьому власні алгоритми, правильність яких контролюються з боку вчителя (Неведомська, 2016).

Оцінка досягнень за окремими напрямками освітніх програм може бути реалізована при досягненні учнями пізнавальної діяльності поставлених цілей. Вважається, що такі досягнення є відповідним рівнем освітнього рівня. Примітно, що досягнення класифікуються на початковий і проміжний рівень А, за якими слідує середній рівень В, а потім високий рівень С, що відповідає значенням балів 1-6, 7-9 і 10-12 відповідно (Неведомська, 2016).

Навчання в парадигмі знань зумовлює необхідність використання цифрового матеріально-інформаційного забезпечення. Навчальна подорож починається з того, що всі учні беруть участь у освітній та пізнавальній діяльності рівня А. Після того, як учень виконає обов’язковий обсяг дій, визначених учителем, він переходить до рівня В, а потім до рівня С. Таким чином, з’являються три активні групи учнів: один завершує лише Рівень А, інший виконує обидва рівні А та В, а третій завершує всі три рівні. Учень має свободу переходу на наступний рівень, виконавши відповідну кількість дій попереднього рівня.

Успішність учнів фіксується та оцінюється за 12-бальною системою вчителем, який також консультує, дає поради, допомагає у самостійній

діяльності. Крім того, обов'язковим є внесення вчителем оцінок як до класного журналу, так і до щоденника учня, включно з електронною версією (Зеленська, 2022).

Складання такої системи навчання потребує значних зусиль від вчителя під час підготовки до заняття та вимагає значного навантаження під час впровадження. Незважаючи на це, ця методика гарантує рівноправну участь кожного учня в навчальному процесі, даруючи досягнення та виняткові результати навчання.

1.4. Стан дослідження особливостей психологічного благополуччя учасників освітнього процесу

З 24 лютого 2022 року Російська Федерація розпочала повномасштабну війну проти України, спричинивши катастрофічні та масштабні руйнування країни, придушивши інновації та позбавивши громадян мирного існування. Школярі втратили право на якісну освіту, а вчителі не можуть викладати в безпечних і гідних умовах. За період з 24 лютого по 18 серпня 2022 року, за даними Генеральної прокуратури України, загинуло 361 молоде життя, ще 714 отримали травми різного ступеню тяжкості, хоча ця цифра не повністю відображає вплив на території. Міністерство освіти і науки України повідомляє, що від бомбардувань і обстрілів постраждало 2300 навчальних закладів, з них 286 повністю зруйновані. ЮНІСЕФ також визнає негативний вплив конфлікту на систему освіти в Україні. Відповідно, всі ці події не могли безслідно минути для всіх учасників освітнього процесу.

Проте важливо згадати, що суттєвих змін освітній процес зазнав ще в лютому 2020 року, коли на території всього світу було введено локдаун у зв'язку з пандемією Covid-19. Відповідно, в даному підрозділі наведено результати досліджень за період з 19 по 2023 роки, що присвячені вивченню особливостей психологічного благополуччя учасників освітнього процесу.

Так у дослідженні С. Поклад присвяченому підтримці психологічного благополуччя учасників освітнього процесу в умовах пандемії йдеться про те, що за даними зарубіжних досліджень виявлено негативний вплив Covid-19 на психічне благополуччя учасників навчального процесу. Зокрема зазначаються такі негативні симптоми як, тривожні стани, страхи різного генезу, побоювання про майбутнє або взагалі відсутність планів на майбутнє. Всі ці симптоми, своєю чергою, є ознаками гострої реакції на стрес, які провокують розвиток аутоагресивних дій. Також у дослідженні С. Поклад наведено дані, щодо результатів досліджень С.К. Брукс та Р.К. Вебстер, що узагальнили науковий досвід щодо впливу Covid-19 на психіку учнів. Відповідно до отриманих результатів йдеться про погіршення психічного здоров'я (безсоння, фрустрація, відчуття самотності, ознаки депресії). Також зазначається, що вираженість цих симптомів збільшується пропорційно до строку перебування в карантинних обмеженнях (Поклад, 2022).

У дослідженні О.І. Бондарчук щодо суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій як індикатору психологічної безпеки освітнього середовища досліджено вплив рівня психологічної безпеки середовища на суб'єктивне благополуччя педагогічних працівників. У ході емпіричного дослідження виявлено, що рівень психологічної безпеки пов'язаний зі статтю педагогів, чоловіки демонструють вищі показники психологічної безпеки. Відповідно, дослідження встановило додатній зв'язок між рівнем психологічної безпеки та почуттям благополуччя педагогами. Тобто, результати цього дослідження вказує на те, що для забезпечення достатнього рівня суб'єктивного благополуччя педагогів необхідно створювати умови безпечного освітнього середовища (Бондарчук, 2019).

Подібне дослідження реалізовано К.А. Пташник на вибірці учнів. За результатами дослідження встановлено, що рівень безпеки освітнього середовища пов'язаний з рівнем психологічного благополуччя учнів як учасників освітнього процесу (Пташник, 2019).

У дослідженні В. Прядко присвяченому психологічному аналізу статевих відмінностей у прояві життєстійкості підлітків в процесі освітньої соціалізації встановлено, особливості прояву життєстійкості підлітків, які полягають в тому, що показники життєстійкості дівчат вищі, ніж показники хлопців (Прядко, 2022).

У дослідженні Т.П. Турій досліджувалося психологічне здоров'я учасників освітнього процесу як показник успішної соціалізації. Результати дослідження свідчать про те, що психологічне благополуччя учнів молодших та середніх класів залежить від стану здоров'я, шкільної адаптації та рівня соціалізації. Щодо учнів старших класів, то їх психологічне здоров'я пов'язане з рівнем тривоги та емоційної стійкості. Дослідження педагогічного колективу виявило високий рівень емоційного вигорання. Загальновідомий факт, що педагогічні працівники, як і інші працівники професій системи "Людина-Людина" більшою мірою схильні до розвитку синдрому емоційного вигорання. Дослідження психологічного благополуччя батьків як учасників освітнього процесу встановило зв'язок благополуччя із емоційним сприйняттям. Загальні висновки дослідження полягають в тому, що саме особливості сімейних стосунків впливають на рівень психологічного здоров'я учнів (Турій, 2020).

В дослідженні О. Сороки та Л. Банкул розглянуто яким чином стиль педагогічної взаємодії впливає на розвиток деструктивних емоційних станів молодших школярів. Їх дослідження виявило, що найпоширенішими стилями педагогічної взаємодії є негнучке реагування, авторитарна модель та диференційована увага, що, своєю чергою є незадовільними формами взаємодії з молодшими учнями. Відповідно, результати дослідження виявили, що неефективні стилі педагогічної взаємодії негативно впливають на емоційні стани молодших школярів. Це підтверджує ту ідею, що існує вплив особистості вчителя на психологічне благополуччя учнів (Сорока, 2014).

У теоретичному дослідженні В.В. Бучми щодо діалогічної взаємодії як складової педагогіки партнерства в концепції НУШ зазначається, що попри нові

принципи взаємодії у системі “вчитель-учень”, що передбачають врахування актуальних емоційних станів обох сторін взаємодії та високий рівень довіри, на сьогодні у зазначеній системі зберігаються “суб’єкт-об’єктні” стосунки. Тобто, зберігаються такі стосунки, при яких одна сторона вважає іншу як таку, що є пасивною. Це, своєю чергою, стає причиною виникненню бар’єрів у спілкуванні, що унеможлиблюють ефективну реалізацію спільної діяльності (Бучма, 2019).

Інше теоретичне дослідження проведене Т. Ціпан мало на меті проаналізувати партнерську взаємодію в діаді “сім’я-школа”. В рамках дослідження проаналізовано принципи та функції цієї взаємодії. Так серед принципів виділено:

1) принцип співпереживання – суть якого полягає у взаємній увазі школи та сім’ї один до одного;

2) принцип відкритості та причетності – суть якого полягає у взаємній обізнаності учасників освітнього процесу;

3) принцип діалогічності – полягає в двосторонньому обговоренні наявних потреб та проблем;

4) принцип послідовності та активного партнерства – полягає у розробці навчально-виховних заходів з боку школи та активній участі в ній з боку сім’ї.

Вважається, що за умови слідування всім вищезазначеним принципам досягається оптимальний рівень взаємодії між учасниками освітнього процесу, який дозволяє швидко реагувати на питання, що виникають в кожній з підсистем (Ціпан, 2021).

Підсумовуючи зміст підрозділу можна зробити короткі висновки. По-перше, особливості емоційного стану учасників освітнього процесу впливають на рівень їх психологічного благополуччя. По-друге, існує певний вплив індивідуально-психологічних особливостей сторін освітнього процесу на рівень психологічного благополуччя. По-третє, задля нормалізації рівня психологічного благополуччя учасників освітнього процесу важливим чинником є їх ефективна взаємодія між собою.

Висновки до першого розділу

Психологічне благополуччя має вирішальне значення для загальної якості життя та ефективності в різних видах діяльності. Воно забезпечує баланс між позитивними та негативними емоціями. Благополуччя охоплює щастя, задоволеність життям і позитивне функціонування, що відображає емоційні, психологічні та соціальні аспекти. Позитивні емоції, задоволеність життям і здорові стосунки є ключовими показниками психологічного благополуччя. Оптимізм, самосприйняття, емпатія та фізичне здоров'я також сприяють благополуччю людини, підкреслюючи його важливість для ментального здоров'я та поглядів на життя.

Концепції «моделі» в освіті дуже різноманітні та охоплюють різні підходи, такі як державне навчання, розвиваюче навчання, традиційне та альтернативне навчання. Кожна країна має свої унікальні освітні переваги, особливою є адаптивна система Фінляндії. Американська освітня система надає перевагу практичності та вирішенню проблем, іноді не звертаючи уваги на потреби середніх учнів. Навпаки, Радянський Союз зосереджувався на природничих і технічних дисциплінах для цілей оборони та промисловості. Японія наголошує на академічній досконалості та підготовці до університету. Продуктивне навчання в Європі заохочує самостійне та практичне навчання. Школа діалогу культур сприяє культурному порозумінню через діалогічне спілкування. Особистий досвід має значну цінність, хоча освітні технології часто не враховують його.

Створення загальноосвітніх шкіл в Україні після проголошення незалежності модернізувало систему освіти для кращого обслуговування населення. Роблячи акцент на загальній середній освіті, акцентується увагу на розвитку компетентностей учнів відповідно до освітнього законодавства. Інтерактивні навчальні програми сприяють взаємодії учнів та вчителів, сприяючи опануванню навичками та особистісному зростанню. Індивідуальні

підходи враховують різноманітні здібності учнів, забезпечуючи успішні результати на різних рівнях складності. Цілісне навчальне середовище заохочує залучення учнів до освітнього процесу.

Результати проаналізованих досліджень вказує на зв'язок між психологічною безпекою в освітньому середовищі та благополуччям вчителів та учнів. Досліджено також гендерні відмінності у прояві життєздатності підлітків та важливість ефективної педагогічної взаємодії. Загалом результати підкреслюють важливість врахування емоційних станів і взаємодії у підтримці психологічного благополуччя учасників навчального процесу.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ З ІНДИВІДУАЛЬНОЮ ТА ЗАГАЛЬНОЮ ФОРМАМИ НАВЧАННЯ

2.1. Дизайн та організація емпіричного дослідження

В рамках цього емпіричного дослідження постає проблема вивчення двох психологічних феноменів: психологічного благополуччя особистості та його особливостей серед учасників навчального процесу в освітніх закладах з індивідуальною та загальною. Останнє, своєю чергою, змушує нас виокремити особливості цих форм навчання. В рамках першого розділу даної роботи широко представлено результати теоретичних розвідок присвячених вивченню феномену психологічного благополуччя, освітніх моделей та стану сучасних досліджень присвячених аналізу особливостей психологічного благополуччя учасників навчального процесу. Останнє довело, що на сьогодні не існує досліджень, які б вичерпно та всебічно дослідили особливості психологічного благополуччя трьох сторін навчального процесу: вчителів, батьків та учнів. Дане питання є важливим, адже тією чи іншою мірою кожен учасник навчального процесу має певний вплив на іншого.

В даному підрозділі висвітлено дизайн та процес організації емпіричного дослідження. Кінцевою метою якого є створення, представлення та розгляд концептуальної моделі емпіричного дослідження. Почнемо з короткого узагальнення теоретичних відомостей щодо структури психологічного благополуччя.

А. Уотермен, Е. Дезі, Д. Канеман, Р. Райан зазначали, що психологічне благополуччя підтримується не тільки внутрішнім і фізичним здоров'ям, але також духовним, моральним благополуччям і соціальним середовищем.

Позитивне мислення, оптимістичний і раціональний погляд на життєві події для себе та інших головним чином складається з адаптивності до мінливих соціальних умов, що прокладає шлях до позитивної соціальної поведінки: добровільна діяльність на роботі чи в сім'ї, яка веде до соціальної підтримки з ефективними результатами (Kahneman, 1996).

Відповідно до результатів теоретичних розвідок виділено структуру психологічного благополуччя особистості (рис.2.1.).

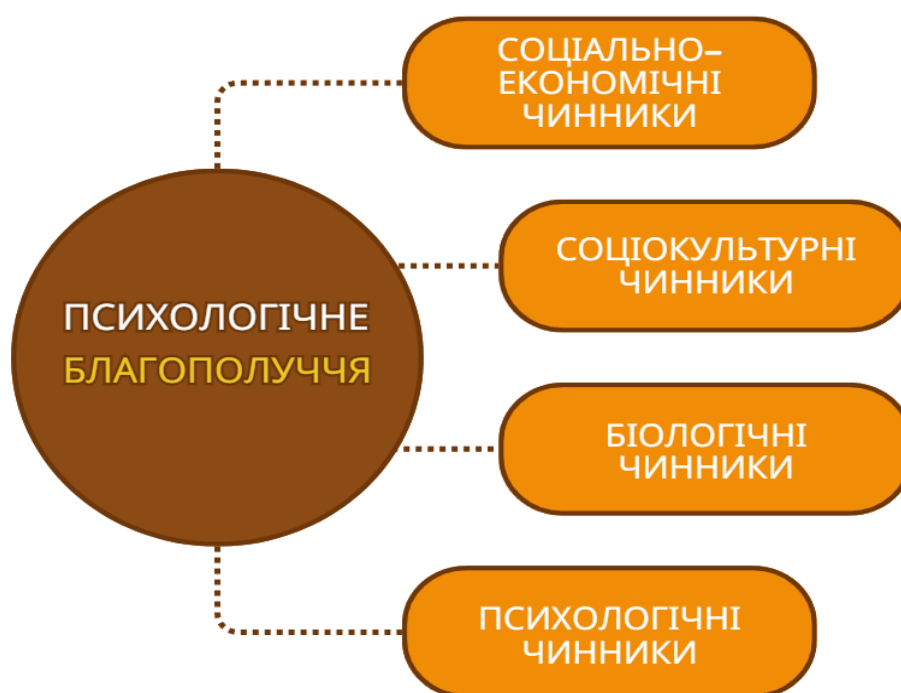


Рис.2.1. Структура психологічного благополуччя особистості

Е. Позднякова вважає, що особисте благополуччя містить у собі когнітивний компонент задоволеності життям. Це визначається наявністю стійкого позитивного емоційного фону та позитивної суб'єктивної оцінки дійсності, але не можна не помітити, що рівень психологічного благополуччя залежить від задоволення потреб різного рівня, в тому числі й соціального, оскільки спонукання, властиві природі людини, полягають у прагненні належати до соціальної групи (спільноти) і займати певне місце в цій групі, користуватися мовами спілкування, доброзичливими стосунками, увагою з боку інших з повагою і любов'ю як до них, так і до їх об'єкта (Березовська, 2019).

Цю точку зору підтримує Е. Кологривова та підкреслює важливість залучення особистості до життя суспільства, актуалізації для неї специфічних соціальних компетенцій з увагою до нормативності, з одного боку, та цінуванням особистого інтересу та саморозвитку з іншого (Кологривова, 2007).

Друга група факторів пов'язана з соціокультурними міркуваннями. Згідно з ідеями Л. Виготського, соціокультурне середовище вводить абсолютно новий набір поведінкових систем, що, своєю чергою, призводить до формування якісно нових психологічних систем, здатних відображати світ соціальних відносин, а також особистісну самосвідомість людини, світ, який формує ставлення до себе та інших. Дискусія про культурні відмінності та їхній вплив на психологічне здоров'я ведеться через порівняння культур: насамперед тих, які цінують індивідуалізм і незалежність, проти тих, що цінують колективізм і взаємозалежність (Кашлюк, 2016).

Вивчення літератури показує, що кожен чинник, який впливає на рівень і структуру психологічного благополуччя, можна класифікувати за чотирма категоріями, виходячи з того, як вони сприймаються.

Не менш важлива група чинників – це психологічні чинники. При такому визначенні Н. Бранберна та Е. Дінера, які ототожнювали психологічне благополуччя з суб'єктивним благополуччям, деякі зарубіжні психологи вважають, що задоволення потреб людини безпосередньо пов'язане з її психологічним благополуччям (Diener, 2009). Р. Раян і К. Шелдон, у свою чергу, стверджують, що задоволення психологічних потреб є основою благополуччя, а дні, наповнені радістю, - це ті, коли основна діяльність людини співзвучна цим потребам (Sheldon, 2013).

Отже, задоволення психологічних потреб підвищує рівень психологічного благополуччя, яке безпосередньо пов'язане з соціальним контекстом. У протилежному випадку рівень психологічного благополуччя знижується, і інші дослідження в цьому рамках лише підтвердили цей зв'язок.

Представлення структури психологічного благополуччя дає нам право перейти до розгляду особливостей навчального процесу в закладах освіти з

різною формою навчання. З метою виділення основних відмінностей розроблено блок-схему, яка відображає основні відмінності організації навчального процесу, а саме: загальної форми у державній школі та індивідуальної форми у Живій школі (рис.2.2.).

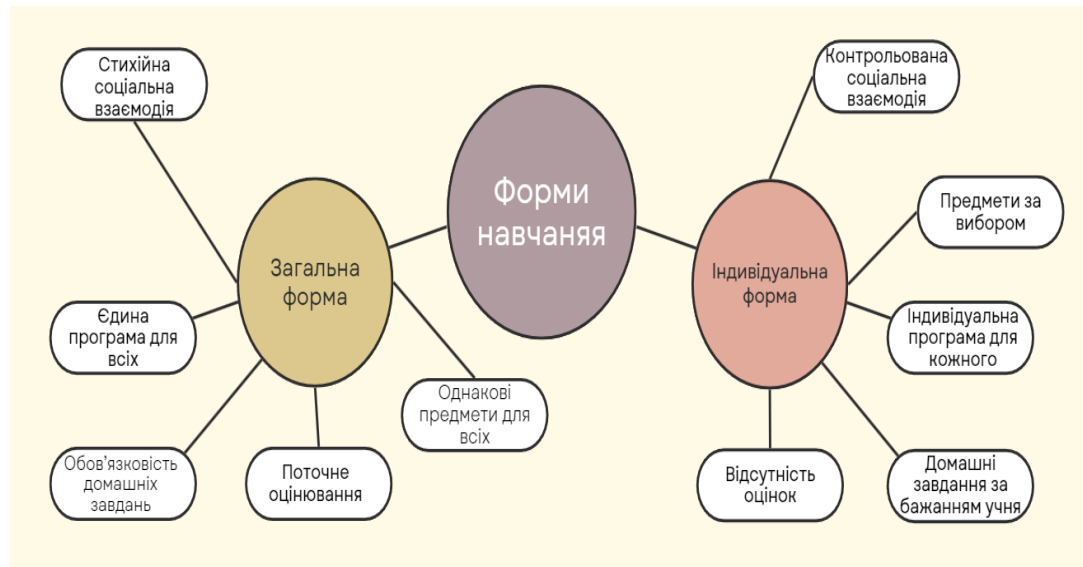


Рис.2.2. Особливості організації навчального процесу в закладах освіти з різними формами навчання

Таким чином, ми бачимо, що в Живій школі передбачен індивідуальна форма навчання. Тобто, кожен учень навчається один на один з вчителем. При цьому, під кожного окремого учня створюється індивідуальна навчальна програма, що враховує актуальний рівень знань та рівень академічних втрат, особистісні інтереси та здібності. На відміну від загальної форми освіти у державній школі, за якої на уроці присутні мінімум 20 учнів та один вчитель та програма розробляється виходячи з загального календарного плану та орієнтована на середнього учня. Виходячи з цього, освітні втрати більшості учнів є досить високими у зв'язку з тим, що в кожного учня власний темп засвоєння інформації.

Наступною характерною відмінністю є відсутність домашніх завдань в учнів Живої школи. Тобто, в разі, якщо учень добре справляється з завданнями впродовж уроку та засвоює весь необхідний матеріал – він не отримує домашніх завдань. В той час як в державній школі домашні завдання задаються всім

учням без винятку, з метою самостійного закріплення вивченого на уроці матеріалу.

Також існують відмінності в оцінюванні учнів. так в Живій школі не передбачено поточних оцінок учнів на уроках. Кожен учень отримує вербальний зворотний зв'язок від вчителя стосовно активності впродовж уроку та її ефективності. На відміну від державної школи, де оцінка часто виступає в ролі мотивації чи покарання.

Іншою особливістю навчання у Живій школі є забезпечення контрольованої соціалізації та міжособистісної взаємодії між учнями, шляхом залучення їх до гуртків за інтересами, спікінг-клубів тощо. В той час як в державній школі основним завданням є саме навчання основним шкільним предметам та підготовка дітей до подальших іспитів. Тобто, соціальна взаємодія учнів, більшою мірою, є стихійною і не контрольованою через надмірне навантаження вчителів та відсутності додаткового фінансування.

Відповідно до вищезазначеного створено гіпотетичну модель дослідження (рис.2.3.).



Рис.2.3. Концептуальна модель дослідження

Виходячи з представленої концептуальної моделі припускається існування значущих відмінностей між компонентами психологічного благополуччя серед учасників навчального процесу освітніх закладів з різними формами навчання.

Виходячи з цього **метою дослідження** є: емпірично обґрунтувати особливості психологічного благополуччя учасників навчального процесу в освітніх закладах з індивідуальною та загальною формами навчання.

Відповідно до мети дослідження поставлено ряд **завдань**:

1. Організувати та провести емпіричне дослідження особливостей психологічного благополуччя учасників навчального процесу в освітньому закладі з індивідуальною формою навчання.

2. Здійснити якісний та кількісний аналіз результатів емпіричного дослідження.

3. Надати висновки за результатами емпіричного дослідження.

Перейдемо до опису психодіагностичного інструментарію та характеристики вибірки дослідження.

2.2. Обґрунтування вибору психодіагностичного забезпечення та вибірки емпіричного дослідження

Для реалізації завдань емпіричного дослідження обрано ряд психодіагностичних методик, які дозволяють всебічно дослідити особливості психологічного благополуччя учасників навчального процесу. Виходячи з того, що у дослідженні вивчаються особливості психологічного благополуччя таких учасників навчального процесу як: педагогічні працівники, учні та батьки, для кожної з цих груп дібрано відповідні психодіагностичні засоби. В більшості своїй є однаковими, проте окремі з них є специфічними і застосовуються виключно для конкретної групи учасників навчального процесу. Отже, перейдемо до аналізу обраних психодіагностичних засобів.

1. **Тест «Стійкість до стресу».** Даний тест застосовано до всіх учасників навчального процесу. Тест містить в собі 18 тверджень, які націлені на самооцінку досліджуваним стійкості до стресу. Тест передбачає одну з трьох варіантів відповідей, які співвідносяться з балами, де: “Рідко” –1 бали, “Іноді” – 2 бали, “Часто” – 3 бали. Результати отримуються шляхом складання всіх балів. На основі отриманої суми робиться висновок щодо рівня стійкості до стресу, де: 43-54 бали – низький рівень, 31-42 бали – середній рівень, 18-30 балів – високий рівень (Карамушка, 2023).

2. **Опитувальник професійної самоефективності (коротка версія) («Short Occupational Self-Efficacy Scale»)** (Т. Rigotti, В. Schyns, and G. Mohr) (адаптація О.В. Креденцер). Даний опитувальник використано для педагогічного колективу з метою виявлення рівня їх професійної самоефективності. Опитувальник містить в собі 6 питань та передбачає надання кількісної оцінки від 1 до 6, де: 1 – цілком вірно, 2 – не вірно, 3 – скоріше не вірно, 4 – скоріше вірно, 5 – вірно, 6 – цілком вірно. При обробці результатів необхідно додати бали за всіма питаннями. За результатами опитувальника, чим вищими є бали, тим вищою є професійна самоефективність, при цьому, максимальна можлива кількість балів становить 36 балів (Карамушка, 2023).

3. **Методика «Шкала позитивного ментального здоров'я» (Positive mental health scale (PMH-Scale))** (J. Lukat, J. Margraf, R. Lutz, W.M. van der Veld, and E.S. Becker) (адаптація Л.М. Карамушки, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко). Дана методика використана серед всіх груп досліджуваних і націлена на виявлення рівня позитивного ментального здоров'я. Методика містить в собі 9 тверджень та передбачає чотири бальну систему оцінок, де 1 – “Не вірно”, 2 – “Скоріше не вірно”, “3” – “Скоріше верно”, 4 – “Вірно”. При обробці результатів необхідно додати бали за всіма твердженнями. Інтерпретація здійснюється на основі суми отриманих балів, де; бали в діапазоні від 9 до 24 вказують на низький рівень позитивного ментального здоров'я, 25-29 балів – середній рівень та 30-36 балів – високий рівень (Карамушка, 2023).

4. **Опитувальник депресії PHQ-9.** Опитувальник застосовано для всіх груп досліджуваних і націлений на виявлення рівня депресії. Опитувальник містить в собі 9 тверджень, що стосуються емоційного та фізичного станів людини впродовж двох тижнів, що передували опитуванню. Кожне з тверджень передбачає 4 варіанти відповідей, що співвідносяться з відповідними балами, де: “Зовсім не турбували” – 0 балів, “Декілька днів” – 1 бал, “Більш половини всіх днів” – 2 бали, “Майже щоденно” 3 бали. Для оцінки результатів необхідно скласти бали за кожним з дев’яти тверджень. Отриману суму балів співвідносять із рівнями передбаченими опитувальником, де: 1-4 бали – мінімальна депресія; 5-9 балів – легка депресія; 10-14 балів – помірна депресія; 15-19 балів – тяжка депресія; 20-27 балів – вкрай тяжка депресія (Шопша, 2021).

5. **Тест на тривожність GAD-7.** Тест використано для всіх груп досліджуваних з метою виявлення рівня загальної тривоги. Тест містить в собі 7 тверджень, що стосуються різного роду ситуацій пов’язаних з переживанням тривоги та її симптомів. Досліджуваному необхідно оцінити ступінь регулярності цих проявів впродовж останніх двох тижнів, що передували опитуванню, використовуючи варіанти відповідей, що співвідносяться з балами, де: “Ніколи; – 0 балів, “Кілька днів” – 1 бал, “Більше половини часу” – 2 бали, “Майже щодня” – 3 бали. У ході обробки результатів отримується сума балів за всіма твердженнями. На основі отриманої суми балів робиться висновок щодо рівня вираженості тривоги, де: 0-4 бали – тривога відсутня, 5-9 балів – помірний рівень тривоги, 10-14 балів – виражений рівень тривоги, 15-21 бал – високий рівень тривоги (Орос, 2019).

6. **Методика «Когнітивні особливості суб’єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (О. Калюк, О. Савченко).** Дана методика використана серед всіх досліджуваних. Метою методики є визначення когнітивних аспектів суб’єктивного благополуччя. Методика містить в собі 20 тверджень та передбачає п’яти бальни систему оцінок, де: 1 – “Повністю не погоджуюсь”, 2 – “Частково не погоджуюсь”, 3 – “Важко визначитись”, 4 – “Частково

погоджуюсь”, 5 – “Повністю погоджуюсь”. Кожне з 20 тверджень співвідноситься з однією з трьох діагностичних шкал: 1) Задоволеність власним життям, 2) Невдоволеність собою та розчарування в житті, 3) Задоволеність відносинами з іншими. На основі трьох діагностичних показників отримуються дані за інтегральним показником рівня задоволеності життям. Для цього використовується формула: $ZP = Ш1 + Ш3 - Ш2$. Для інтерпретації результатів отримані бали необхідно перевести в станаїни, де: 1-3 станаїни відповідають низькому рівню, 4-6 – середньому та 7-9 – високому рівню (Карамушка, 2023).

7. Методика Роджерса-Даймонд на соціальну-психологічну адаптацію.

Дана методика використана лише для учнів та націлена на виявлення рівня їх соціально-психологічної адаптації. Опитувальник містить в собі 101 твердження, що представлені в безособовій формі та передбачають семи бальну систему оцінок від 0 до 6, де: 0 – повністю не відповідає характеристикам досліджуваного, 6 – повністю відповідаю. Кожне з 101 тверджень співвідноситься з 6 інтегральними показниками: адаптивність, самосприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, прагнення до домінування), кожний з яких поділяється ще на два показники та двома додатковими шкалами: шкалою брехні та ескапізм. Для отримання результатів необхідно додати оцінки за твердженнями, що співвідносяться з тією чи іншою шкалою. Висновок щодо рівня вираженості кожного з показників робить на основі співвіднесення їх з таблицею результатів (Збірник методик).

З метою проведення емпіричного дослідження підібрано вибірку, яку склали 59 учасників навчального процесу освітніх закладів з різними формами навчання. Відповідно: 19 досліджуваних є вчителями (10 осіб – вчителі державної школи, віком від 32 до 62 років, середній вік становить 46,7 років. З педагогічним стажем від 2,5 років до 39 років, середній педагогічний стаж вчителів – 17,8 років. Та 9 осіб – вчителі Живої школи, віком від 21 до 43 років. з педагогічним стажем від 7 місяців до 12,4 років, середній педагогічний стаж становить 3,17 років). 20 досліджуваних є учнями (10 осіб – учні державної школи віком від 11 до 15 років, середній вік становить 13,1 років та

10 осіб – учні Живої школи, віком від 10 до 17 років, середній вік становить 13,7 років). Та 20 досліджуваних є батьками учнів (10 осіб – батьки учнів державної школи, віком від 34 до 50 років, середній вік становить 37,2 роки та 10 осіб – батьки учнів Живої школи, віком від 37 до 49 років, середній вік становить 41,7 років).

Детальний опис процесу організації емпіричного дослідження, а також методам та вибірці дослідження дозволяє нам перейти до розгляду результатів емпіричного дослідження та їх аналізу.

Висновки до другого розділу

В рамках опису процесу організації емпіричного дослідження представлено чотирьох компонентну модель психологічного благополуччя особистості, що містить в соціально-економічні, соціокультурні, біологічні та психологічні компоненти. Також представлено порівняльний аналіз загальної та індивідуальної форм навчань. Серед головних відмінностей передбачених індивідуальної формою навчання виділено індивідуальний підхід, відсутність обов'язкових домашніх завдань, відсутність поточного оцінювання, адаптація навчальних планів та програм під здібності, потреби та інтереси дитини, а також наявність контрольованих форм соціальної взаємодії.

На основі теоретичного аналізу представлено гіпотетичну модель дослідження відповідно до якої існують відмінності у компонентах психологічного благополуччя учасників навчального процесі закладів освіти з різними формами навчання.

Виходячи з мети дослідження здійснено підбір психодіагностичних методик, що відповідають предмету дослідження. Серед яких: Тест «Стійкість до стресу», Опитувальник професійної самоефективності (коротка версія) («Short Occupational Self-Efficacy Scale») (T. Rigotti, B. Schyns, and G. Mohr) (адаптація О.В. Креденцер), Методика «Шкала позитивного ментального здоров'я» (Positive mental health scale (PMH-Scale)) (J. Lukat, J. Margraf, R. Lutz,

W.M. van der Veld, and E.S. Becker) (адаптація Л.М. Карамушки, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко), Опитувальник депресії PHQ-9, Тест на тривожність GAD-7, Методика «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (О. Калюк, О. Савченко), Методика Роджерса-Даймонд на соціальну-психологічну адаптацію.

Вибірку дослідження склали 59 учасників навчального процесу освітніх закладів з різними формами навчання. Відповідно: 19 досліджуваних є вчителями (10 осіб – вчителі державної школи, віком від 32 до 62 років, середній вік становить 46,7 років. З педагогічним стажем від 2,5 років до 39 років, середній педагогічний стаж вчителів – 17,8 років. Та 9 осіб – вчителі Живої школи, віком від 21 до 43 років. з педагогічним стажем від 7 місяців до 12,4 років, середній педагогічний стаж становить 3,17 років). 20 досліджуваних є учнями (10 осіб – учні державної школи віком від 11 до 15 років, середній вік становить 13,1 років та 10 осіб – учні Живої школи, віком від 10 до 17 років, середній вік становить 13,7 років). Та 20 досліджуваних є батьками учнів (10 осіб – батьки учнів державної школи, віком від 34 до 50 років, середній вік становить 37,2 роки та 10 осіб – батьки учнів Живої школи, віком від 37 до 49 років, середній вік становить 41,7 років).

РОЗДІЛ 3

РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ З ІНДИВІДУАЛЬНОЮ ТА ЗАГАЛЬНОЮ ФОРМАМИ НАВЧАННЯ

3.1. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

В даному підрозділі представлено результати емпіричного дослідження особливостей психологічного благополуччя учасників навчального процесу в освітніх закладах з індивідуальною та загальною формами навчання.

З метою дослідження особливостей стійкості до стресу учасників навчального процесу освітніх закладів з різними формами навчання застосовано тест «**Стійкість до стресу**». Для більш детального аналізу пропонується розглянути результати дослідження в розрізі груп досліджуваних. На рис.3.1. представлено розподіл показників стійкості до стресу серед вчителів, що працюють в закладах освіти з різними формами навчання.

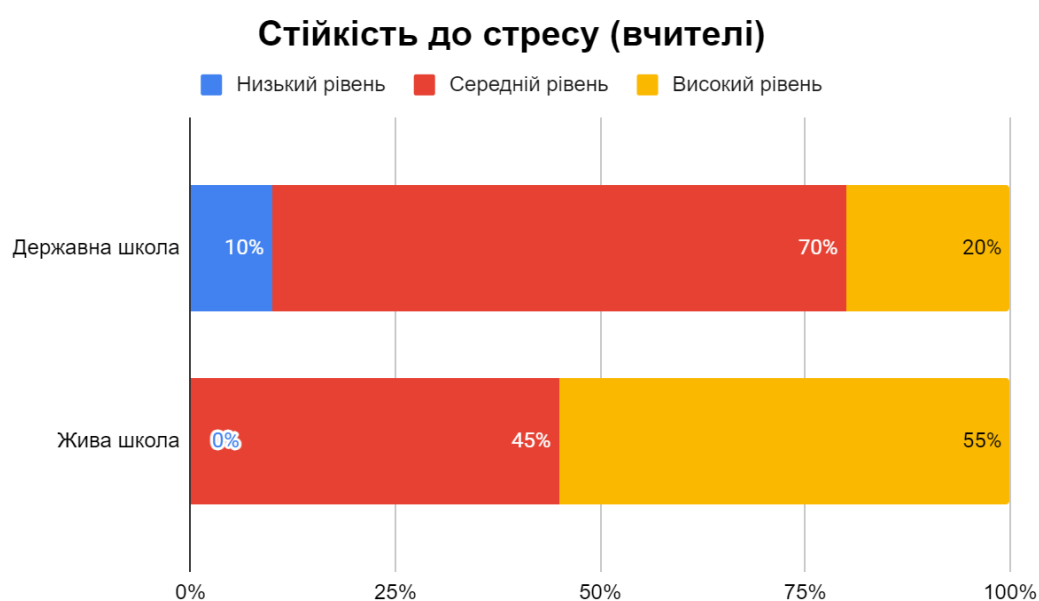


Рис.3.1. Розподіл групи досліджуваних вчителів за рівнями стійкості до стресу (за Тестом «Стійкість до стресу»)

За результатами дослідження встановлено, що 10% досліджуваних вчителів, що працюють у державній школі демонструють низький рівень стійкості до стресу, в той час як серед вчителів, що працюють в Живій школі жоден досліджуваний не демонструє показників, що відповідають низькому рівню. Низький рівень стресостійкості характеризується нездатністю ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями, що можуть виникати в повсякденному житті. Це може мати різноманітні негативні наслідки як для психічного, так і для фізичного здоров'я. При низькому рівню стресостійкості людина може переживати негативні емоційні стани викликані стресом, такі як відчай, гнів, депресія тощо.

Для 70% досліджуваних вчителів державної школи та 45% вчителів Живої школи виявлено середній рівень стійкості до стресу. Середній рівень стресостійкості характеризується здатністю більш-менш ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями, хоча і з певними труднощами. Людина з таким рівнем стресостійкості може відчувати напругу, але здатна використовувати деякі механізми копінгу для підтримки свого психологічного та фізичного благополуччя.

20% вчителів державної школи та 55% Живої школи демонструють високий рівень стійкості до стресу. Високий рівень стресостійкості характеризується здатністю ефективно справлятися з стресовими ситуаціями, залишаючись емоційно стабільним і продуктивним. Люди з високим рівнем стресостійкості вміють використовувати різні стратегії подолання стресу і зберігають позитивний настрій навіть у складних обставинах.

На рис.3.2. представлено розподіл даних за рівнями стресостійкості серед батьків учнів, що навчаються в освітніх закладах з різними формами навчання.

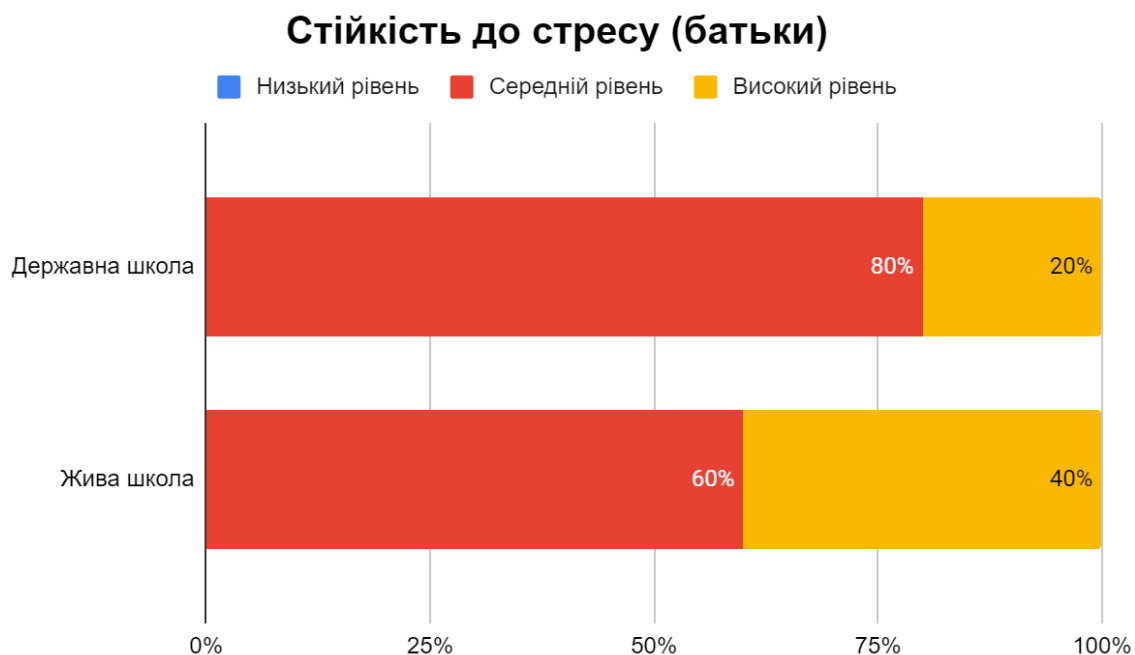


Рис.3.2. Розподіл групи досліджуваних батьків за рівнями стійкості до стресу (за Тестом «Стійкість до стресу»)

За результатами дослідження встановлено, що жоден з досліджуваних не виявив низького рівня стійкості до стресу.

80% досліджуваних батьків, діти яких навчаються у державній школі, та 60% батьків, діти яких навчаються у Живій школі, демонструють середній рівень стресостійкості. Люди з середнім рівнем стійкості до стресу здатні утримувати емоції під контролем, хоча іноді можуть відчувати підвищену тривожність або пригніченість у стресових ситуаціях. Також для людей з середнім рівнем стресу властиві періодичні емоційні коливання, проте загалом вони не є надмірними.

20% досліджуваних батьків, діти яких навчаються у державній школі, та 40% батьків, діти яких навчаються у Живій школі, демонструють високий рівень стресостійкості. Люди з високим рівнем стійкості до стресу демонструють високу здатність контролювати свої емоції і зберігати спокій у стресових ситуаціях.

На рис.3.3. представлено розподіл груп досліджуваних учнів, що навчаються в освітніх закладах з різними формами навчання.

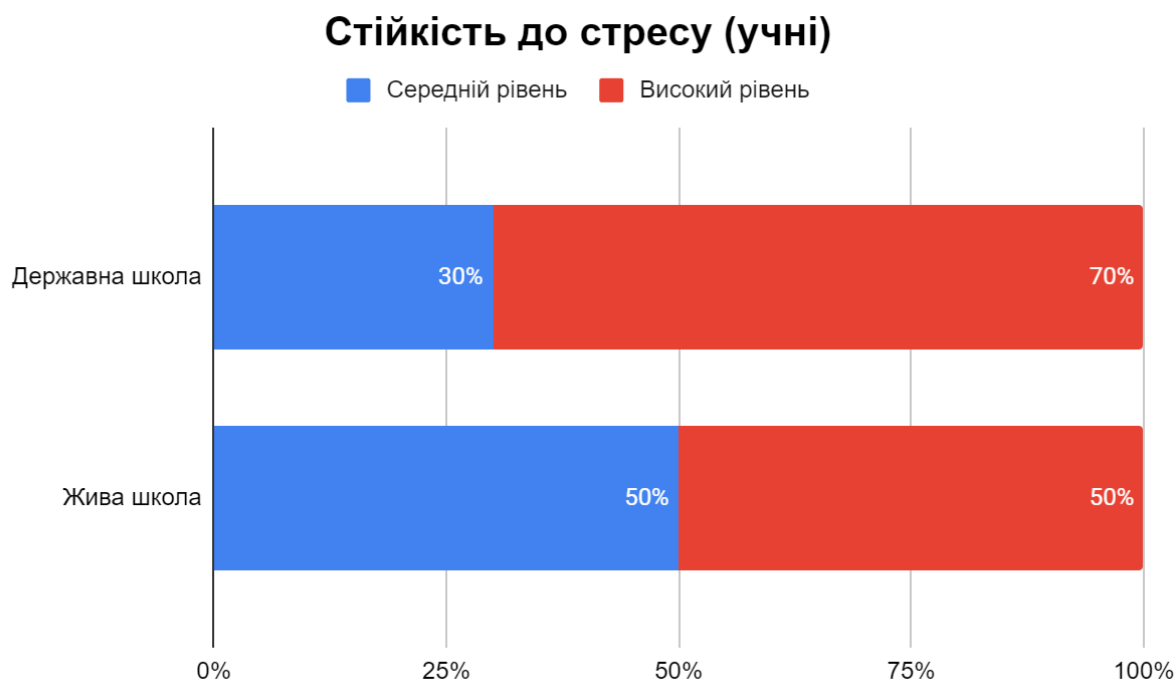


Рис.3.3. Розподіл групи досліджуваних учнів за рівнями стійкості до стресу (за Тестом «Стойкість до стресу»)

За результатами дослідження встановлено, що в жодного з досліджуваних не виявлено низького рівня стійкості до стресу. Для 30 учнів, що навчаються в державній школі та 50% учнів, що навчаються в Живій школі характерний середній рівень стійкості до стресу. Люди з високим рівнем стресостійкості більшою мірою вірять у свої здібності справлятися з будь-якими проблемами, що виникають. Швидко пристосовуються до нових умов і змін. Використовують ефективні методи подолання стресу, такі як фізична активність, медитація, хобі, спілкування з близькими.

Розглянемо усереднені показники за рівнями стресостійкості серед всіх груп досліджуваних (рис.3.4.).

Усереднені показники стресостійкості учасників навчального процесу

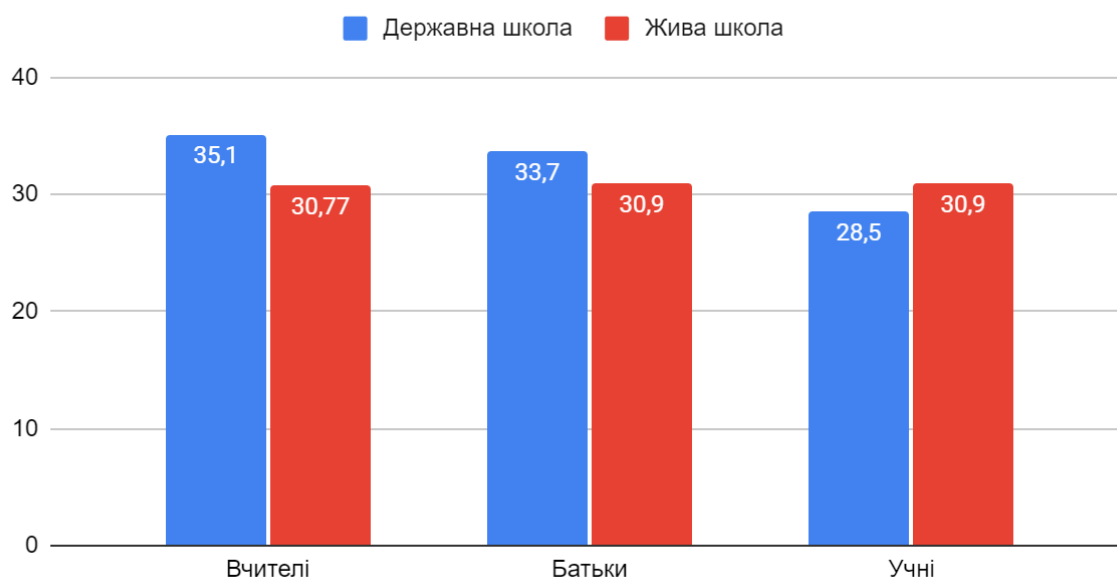


Рис. 3.4. Усереднені показники за рівнем стресостійкості (за Тестом «Стійкість до стресу»)

Відповідно до даних представлених на рис.3.4. усереднені показники для вчителів державної школи становлять 35,1 балів, а усереднені показники вчителів Живої школи становлять 30,77 балів. Це показники відповідають середньому рівню стресостійкості.

Усереднені показники батьків, діти яких навчаються у державній школі становлять 33,7 балів та відповідають середньому рівню. А показники батьків, діти яких навчаються в Живій школі становлять 30,9 балів та відповідають високому рівню.

Усереднені показники учнів, що навчаються в державній школі становлять 28,5 балів, а показники учнів, що навчаються у Живій школі становлять 30,9 балів. Обидва показники співвідносяться з високим рівнем стресостійкості.

З метою вивчення особливостей професійної самоєфективності педагогів, що працюють в освітніх закладах з різними формами навчання використано **опитувальник професійної самоєфективності (коротка версія) («Short**

Occupational Self-Efficacy Scale» (T. Rigotti, B. Schyns, and G. Mohr)
(адаптація О.В. Креденцер). Розглянемо отримані результати (рис.3.5.).

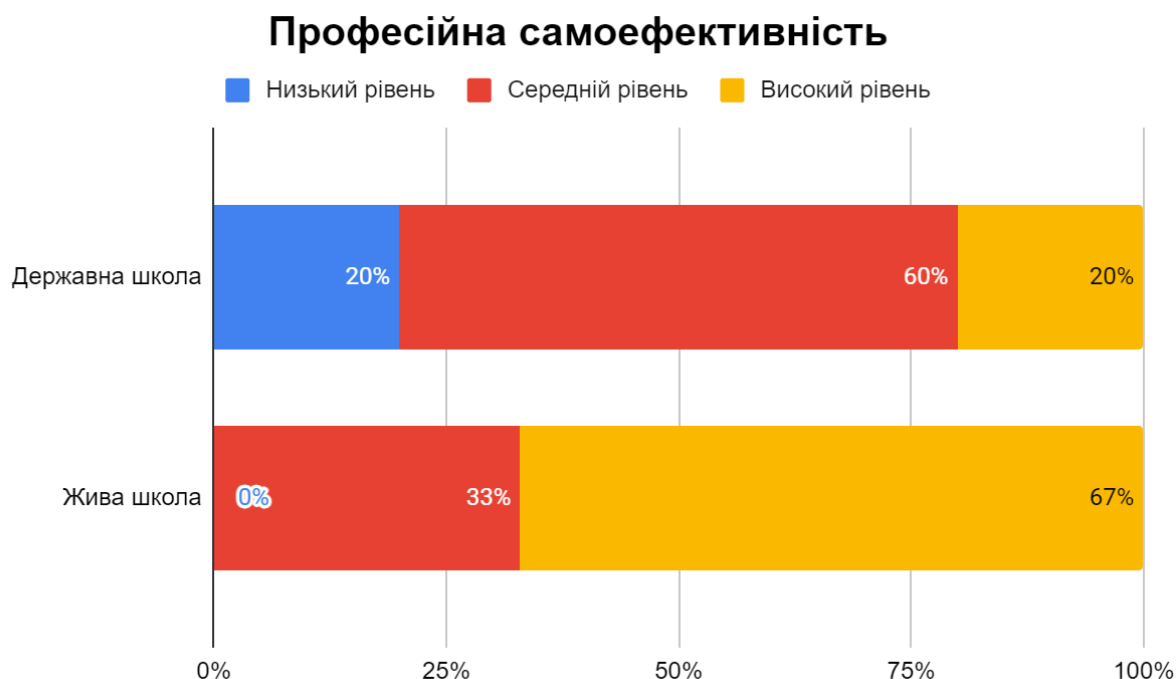


Рис.3.5. Розподіл груп досліджуваних за рівнями професійної самоефективності (за опитувальником професійної самоефективності)

Відповідно до розподілу даних представлених на рис.3.5. 20% досліджуваних вчителів, що працюють в державній школі демонструють низький рівень професійної самоефективності. Серед досліджуваних вчителів, що працюють в Живій школі жоден з досліджуваних не виявив низький рівень професійної самоефективності. Низький рівень професійної самоефективності характеризується відчуттям власної неспроможності досягти успіху у професійній діяльності та виконувати завдання на високому рівні. Що, своєю чергою, може мати негативний вплив на продуктивність, мотивацію та загальний добробут людини. Фахівці, що переживають низький рівень професійної самоефективності схильні до заниженої оцінки власних професійних умінь та навичок. Схильні відчувати сумніви щодо своєї компетентності та цінності як професіонала.

60% досліджуваних вчителів, що працюють в державній школі та 33% досліджуваних вчителів, що працюють в Живій школі демонструють середній рівень професійної самоефективності. Середній рівень професійної самоефективності характеризується помірною впевненістю у своїх професійних здібностях та навичках. Фахівці з таким рівнем самоефективності здатні виконувати свої обов'язки на достатньому рівні, але можуть іноді відчувати непевненість або сумніви у складних ситуаціях. Відтак спеціаліст загалом може вважати себе компетентним у своїй професійній діяльності, але іноді переживає сумніви щодо своїх здібностей. Зазвичай такі фахівці відчують помірний рівень стресу, особливо під час виконання складних або нових завдань. Тривога є контрольованою і не заважає ефективному виконанню роботи. Професійні обов'язки виконуються на прийнятному рівні, досягаючи поставлених цілей.

Для 20% вчителів, що працюють у державній школі та 67% вчителів, що працюють у Живій школі властивий високий рівень професійної самоефективності. Високий рівень професійної самоефективності характеризується високим ступенем впевненості у своїх професійних здібностях та навичках. Фахівці з таким рівнем самоефективності здатні досягати високих результатів, демонструють високу продуктивність і ефективно справляються з будь-якими професійними викликами. Такі спеціалісти відзначаються впевненістю у своїх професійних навичках та здібностях. Зазвичай відчують мінімальний рівень стресу, навіть у складних або нових ситуаціях. Здатні зберігати спокій і раціональність у стресових умовах. В процесі трудової діяльності схильні ініціювати нові проекти та ідеї, не чекаючи на вказівки від керівництва. Вміють передбачати потенційні проблеми і заздалегідь знаходити способи їх вирішення.

Розглянемо усереднені показники професійної самоефективності вчителів, що працюють в освітніх закладах з різними формами навчання (рис.3.6.).

Усереднені показники професійної самоефективності вчителів

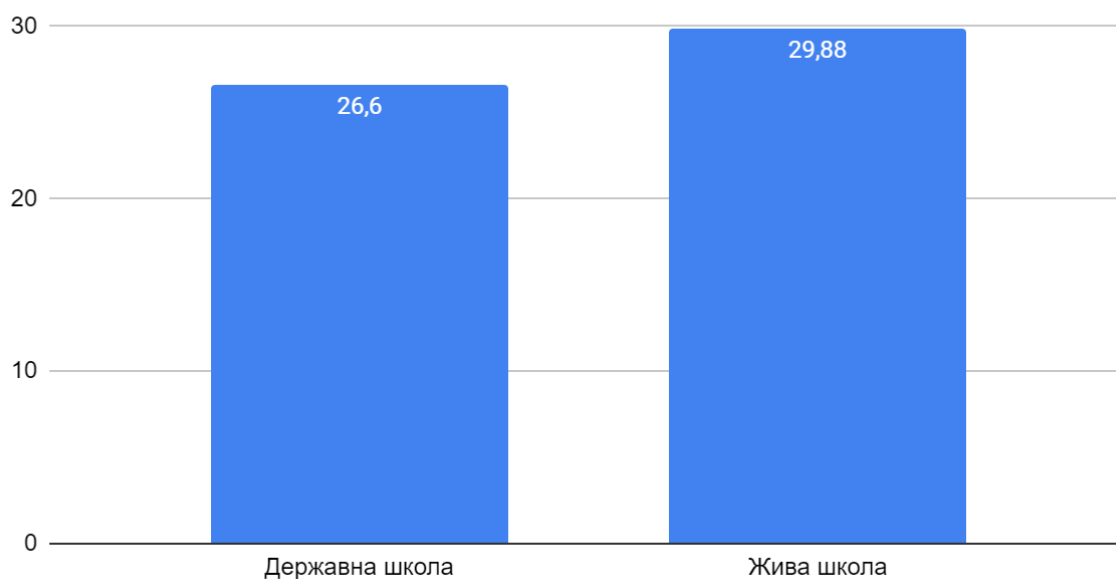


Рис.3.6. Усереднені показники професійної самоефективності (за опитувальником професійної самоефективності)

Відповідно до отриманих даних усереднені показники професійної самоефективності для вчителів, що працюють у державній школі становлять 26,6 балів, а вчителів, що працюють у Живій школі – 29,88 балів. Тобто, отримані результати вказують на те, що показники професійної самоефективності дещо вище серед вчителів Живі школи.

З метою вивчення особливостей ментального здоров'я учасників навчального процесу використано методику «Шкала позитивного ментального здоров'я» (Positive mental health scale (PMH-Scale)) (J. Lukat, J. Margraf, R. Lutz, W.M. van der Veld, and E.S. Becker) (адаптація Л.М. Карамушки, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко). Розглянемо результати дослідження для групи досліджуваних вчителів (рис.3.7.).

Позитивне ментальне здоров'я (вчителі)

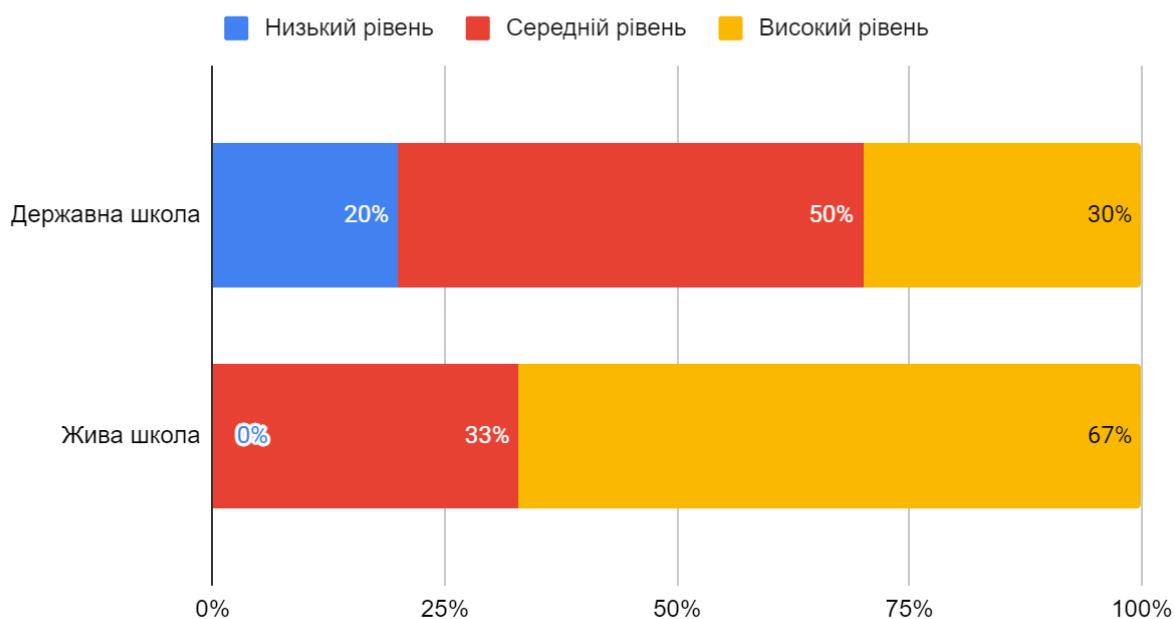


Рис.3.7. Розподіл групи досліджуваних вчителів за рівнями позитивного ментального здоров'я (за методикою «Шкала позитивного ментального здоров'я»)

Відповідно до отриманих результатів 20% вчителів, що працюють в державній школі демонструють низький рівень ментального здоров'я. Серед досліджуваних вчителів Живою школи жоден досліджуваний не виявив низький рівень за діагностичним показником. Низький рівень позитивного ментального здоров'я характеризується відсутністю емоційного благополуччя, нездатністю ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями, почуттям хронічного незадоволення життям та низькою якістю життя. Люди з низьким рівнем позитивного ментального здоров'я часто стикаються з різними психологічними проблемами, які можуть негативно впливати на їхнє повсякденне життя, роботу та стосунки. На емоційному рівні низький рівень ментального здоров'я характеризується постійним відчуттям тривоги та неспокою, навіть за відсутності конкретних причин. Спостерігаються труднощі у зосередженні та ухваленні рішень. Також можуть проявлятися депресивні ознаки, що

виражаються в постійному пригніченому настрої та зниженому емоційному стані, що супроводжується відчуттям безнадії та безпорадності.

50% вчителів державної школи та 33% вчителів Живої школи демонструють середній рівень позитивного ментального здоров'я. Середній рівень позитивного ментального здоров'я вказує на те, що людина в цілому відчуває психологічний комфорт і задоволення від життя, але може час від часу стикатися зі стресом і емоційними труднощами.

Для 30% вчителів державної школи та 67% вчителів Живої школи властивий високий рівень позитивного ментального здоров'я. Високий рівень позитивного ментального здоров'я свідчить про стійке емоційне і психологічне благополуччя людини. Люди з таким рівнем ментального здоров'я зазвичай відчувають високий рівень задоволення від життя, мають високий рівень емоційної стійкості та ефективно справляється зі стресом.

На рис. 3.8. представлено розподіл групи досліджуваних батьків за рівнями позитивного ментального здоров'я.

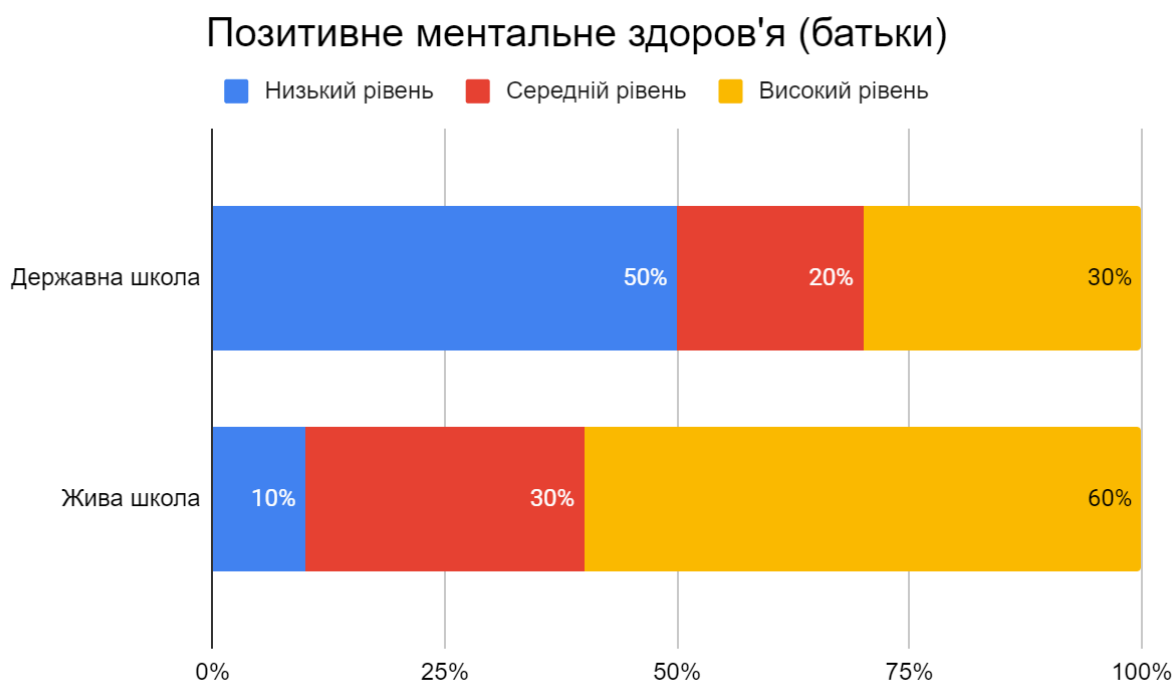


Рис.3.8. Розподіл групи досліджуваних батьків за рівнями позитивного ментального здоров'я (за методикою «Шкала позитивного ментального здоров'я»)

Відповідно до отриманих результатів 50% батьків, діти яких навчаються у державній школі та 10% батьків, діти яких навчаються у Живій школі демонструють низький рівень позитивного ментального здоров'я. Низький рівень позитивного ментального здоров'я у батьків може мати серйозний вплив на їх сімейне життя та на виховання дітей. Особи з низьким рівнем позитивного ментального здоров'я часто стикаються з емоційними труднощами, стресом і негативними настроями, що може призвести до проблем у взаємодії з дітьми та партнером.

20% досліджуваних батьків діти яких навчаються у державній школі та 30% батьків, діти яких навчаються у Живій школі демонструють середній рівень позитивного ментального здоров'я. Середній рівень позитивного ментального здоров'я у батьків може означати, що вони в основному відчують емоційний комфорт та стабільність, але можуть зазнавати періодичних коливань настрою та стресу. Також для людей з середнім рівнем позитивного ментального здоров'я властиве використання більш здорових методів подолання стресу, у порівнянні з людьми з низьким рівнем, таких як активний відпочинок, підтримка від близьких та позитивне мислення.

30% досліджуваних батьків діти яких навчаються у державній школі та 60% батьків, діти яких навчаються у Живій школі демонструють високий рівень позитивного ментального здоров'я. Високий рівень позитивного ментального здоров'я у батьків вказує на стійкий емоційний комфорт, енергійність і здатність ефективно справлятися з життєвими викликами. Люди з таким рівнем ментального здоров'я зазвичай відчують радість від життя, мають високий рівень емоційної стабільності та здатності до адаптації до різних ситуацій.

На рис.3.9. представлено розподіл групи досліджуваних учнів за рівнями позитивного ментального здоров'я.

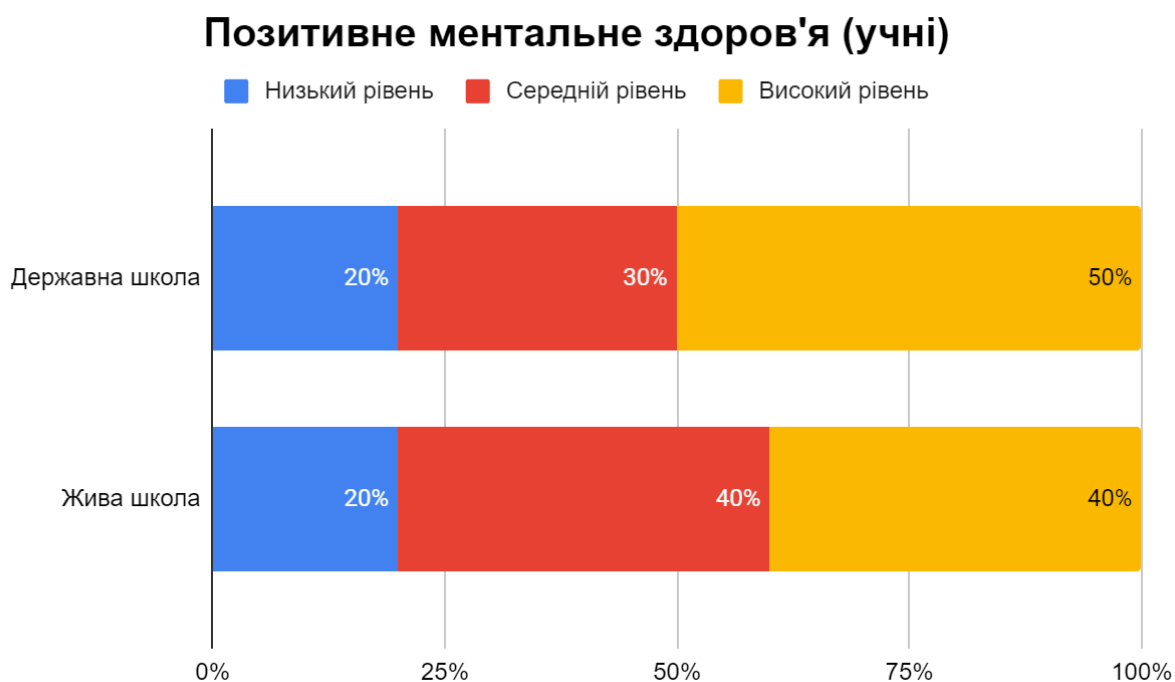


Рис.3.9. Розподіл групи досліджуваних учнів за рівнями позитивного ментального здоров'я (за методикою «Шкала позитивного ментального здоров'я»)

Відповідно до результатів дослідження, що представлені на рис.3.9. по 20% учнів, що навчаються в державній та Живій школі демонструють низький рівень позитивного ментального здоров'я. Низький рівень позитивного ментального здоров'я учнів може вказувати на різні проблеми, які впливають на їх емоційний стан та психологічний комфорт. Учні з низьким рівнем позитивного ментального здоров'я можуть стикається зі стресом, тривогою, депресією або іншими психологічними труднощами. В таких учнів спостерігаються часті емоційні коливання, включаючи періоди суму, тривоги бо роздратування. Відмічається поширеність депресивних настроїв та зниження самооцінки. Учні з низьким рівнем позитивного ментального здоров'я більшою мірою схильні до впливу стресів пов'язаних з навчанням бо особистими проблемами. На фоні зниження опірності стресам такі діти можуть вдаватися до неефективних копінг-стратегій, таких як: уникнення проблем, зловживання алкоголем або наркотичними засобами, паління. На фоні зниження емоційного

стану можуть спостерігатися погіршення академічних показників спричинене невпевненістю у власних здібностях. В соціальному плані такі діти можуть переживати певну відірваність від соціуму бо, навпаки, попасти у так звані погані компанії.

30% учнів державної школи та 40% учнів Живої школи демонструють середній рівень позитивного ментального здоров'я. Середній рівень позитивного ментального здоров'я учнів може вказувати на те, що вони в основному відчують емоційний комфорт та стабільність, але можуть зазнавати періодичних коливань настрою та емоційного стресу. Емоційний стан учнів може характеризуватися загальним відчуттям комфорту та спокою, проте із можливими періодами тривоги або легкої нестабільності настрою. Діти з середнім рівнем позитивного ментального здоров'я схильні використовувати більше ефективні копінг-стратегії, у порівняння з дітьми з низьким рівнем позитивного ментального здоров'я. Проте, можливі періоди занепокоєння або застосування неефективних способів копінгу.

50% учнів державної школи та 40% учнів Живої школи демонструють високий рівень позитивного ментального здоров'я. Високий рівень позитивного ментального здоров'я учнів свідчить про їх стійке емоційне благополуччя, впевненість у собі та здатність до ефективного подолання життєвих труднощів. Діти з таким рівнем ментального здоров'я зазвичай відчують радість від навчання, мають позитивний настрій та гнучко адаптуються до змін. Діти з високим рівнем позитивного ментального здоров'я демонструють гнучкість у розв'язанні проблем та відмінні навички адаптації до нових ситуацій. В якості копінг-стратегій даній категорії учнів властиві найбільш ефективні та раціональні, серед яких: пошук соціальної підтримки, фізична активність тощо.

Розглянемо усереднені показники для позитивного ментального здоров'я серед всіх учасників навчального процесу (рис.3.10).

Усереднені показники позитивного ментального здоров'я учасників навчального процесу

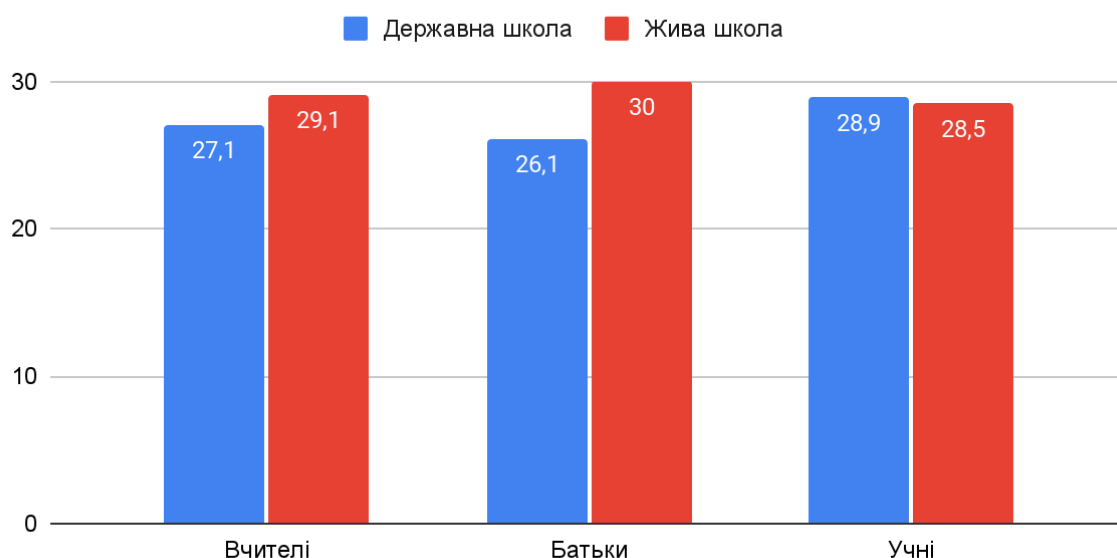


Рис.3.10. Усереднені показники позитивного ментального здоров'я учасників навчального процесу (за методикою «Шкала позитивного ментального здоров'я»)

Відповідно до даних представлених на рис.3.10. усереднені показники позитивного ментального здоров'я для вчителів державної школи становлять 27,1 балів, а для вчителів Живої школи – 29,1 балів. Обидва показники вказують на середній рівень позитивного ментального здоров'я.

Усереднені показники позитивного ментального здоров'я батьків, діти яких навчаються у державній школі становлять 26,1 балів та відповідають середньому рівню, а батьків, діти яких навчаються у Живій школі – 30 балів та відповідають високому рівню. Усереднені показники учнів державної школи становлять 28,9 балів, а учнів Живої школи – 28,5. Обидва показники відповідають середньому рівню.

З метою виявлення депресивних симптомів серед учасників навчального процесу використано **опитувальник депресії PHQ-9**. Розглянемо розподіл групи досліджуваних вчителів за ступенем вираженості депресивних ознак (рис. 3.11.).

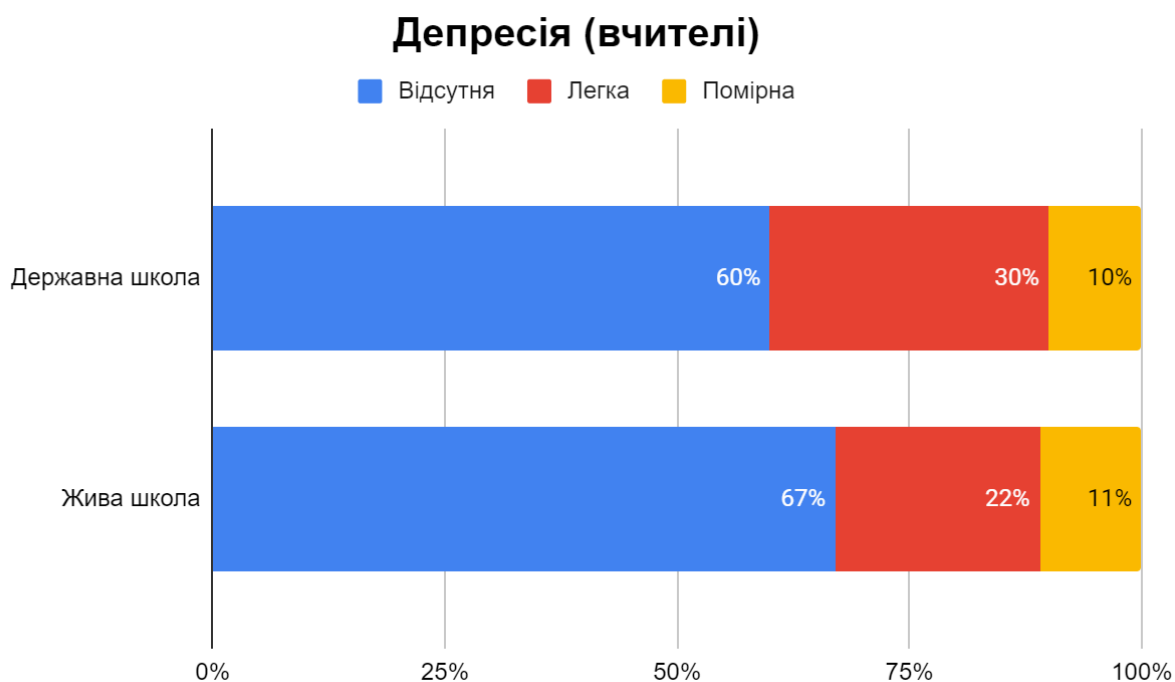


Рис.3.11. Розподіл групи досліджуваних вчителів за ступенем вираженості депресивних симптомів (за опитувальником PHQ-9)

Відповідно до результатів дослідження 60% вчителів державної школи та 67% вчителів Живої школи не мають ознак депресивних симптомів. 30% досліджуваних вчителів державної школи та 22% вчителів Живої школи мають ознаки легкої депресії. Легка депресія виражається в таких ознаках як: відчуття постійної втоми, роздратованість, знижений емоційний фон. Втрата задоволеності від професійної діяльності. Зміни у сні, зниження продуктивності тощо.

10% вчителів державної школи та 11% Живої школи демонструють помірну депресію. Помірна депресія серед вчителів може виражатися у постійному почутті печалі, втоми та безнадії, попри те, що вони можуть продовжувати виконувати свої обов'язки, їхня емоційна стабільність може бути порушена. Помірна депресія може призвести до зменшення мотивації та енергії для виконання професійних обов'язків. Це може вплинути на якість уроків та здатність вчителів до ефективного управління навчальним середовищем. Вчителі можуть відчувати постійну втому та недосконалість у виконанні своїх

обов'язків. Вони можуть переживати відчуття нездатності досягти своїх професійних цілей або задовольнити потреби учнів. Помірна депресія може супроводжуватися періодами зміни настрою, де вчителі можуть відчувати діапазон емоцій, від важкої печалі до коротких моментів відчуття тривоги або роздратування. Також психоемоційний стан вчителів з помірною депресією може характеризуватися періодами змін настрою, де вчителі можуть переживати діапазон емоцій, від важкої печалі до коротких моментів відчуття тривоги або роздратування. Вчителі з помірною депресією можуть відчувати бажання уникати соціальних взаємодій з колегами або учнями. Це може призвести до зменшення спілкування та співпраці в шкільному середовищі. Деякі вчителі можуть відчувати фізичні симптоми, такі як головні болі, м'язова напруга або знижений імунітет, які можуть бути пов'язані з депресією.

На рис.3.12. представлено розподіл групи досліджуваних батьків за ступенем вираженості депресивних симптомів.

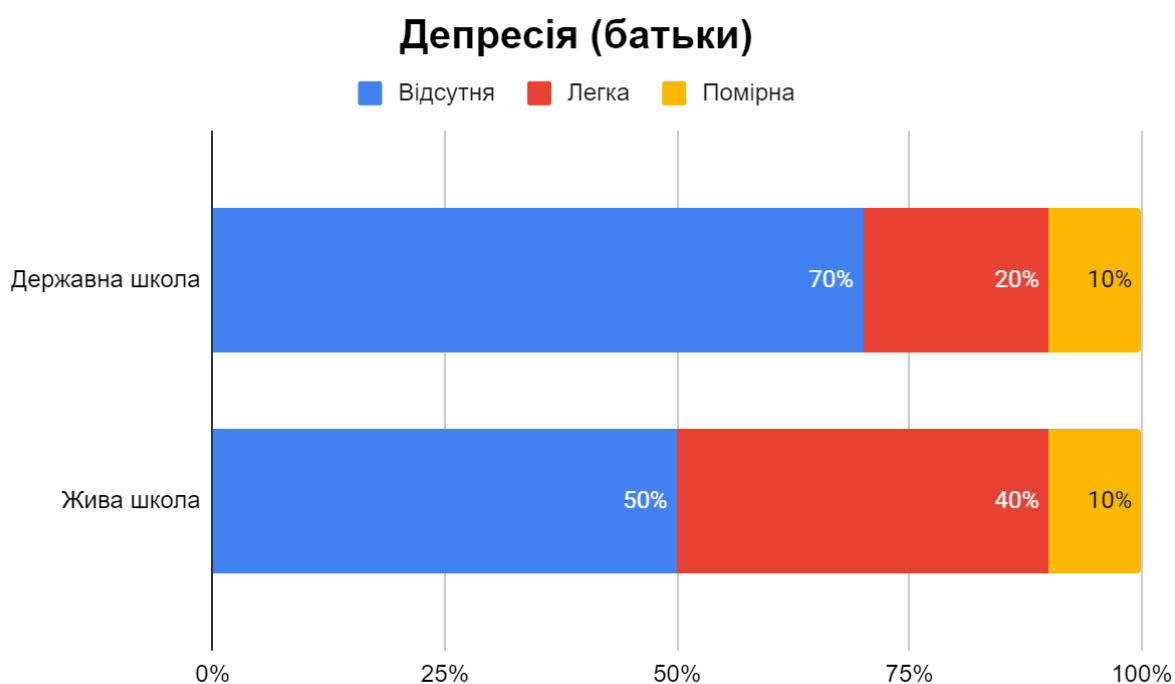


Рис.3.12. Розподіл групи досліджуваних батьків за ступенем вираженості депресивних симптомів (за опитувальником PHQ-9)

Відповідно до представлених результатів 70% батьків дітей, що навчаються у державній школі та 50% батьків дітей, що навчаються у Живій школі не мають депресивних симптомів. 20% батьків дітей, що навчаються у державній школі та 40% батьків дітей, що навчаються у Живій школі демонструють ознаки легкої депресії. При легкій депресії батьки учнів можуть відчувати постійний стрес або печаль, але вони можуть приховувати це від своїх дітей та інших членів родини. Легка депресія може призвести до зменшення інтересу до родинних занять або втрати радості від спілкування з дітьми. Вони можуть відчувати загальну втому та втрату енергії для виконання повсякденних обов'язків. Легка депресія може призвести до погіршення взаємин з дітьми, зменшення терпимості або збільшення роздратування під час спілкування. Якщо депресія батьків неадекватно впливає на їхню здатність надавати підтримку та заохочення, це може призвести до погіршення академічних результатів дітей.

По 10% батьків, діти яких навчаються в освітніх закладах з різними формами навчання демонструють помірну депресію. При помірній депресії у людини може спостерігатися порушення емоційної стабільності та труднощі з контролем емоцій. Також при помірній депресії у людини може спостерігатися втрата інтересу до різних аспектів життя, включаючи родинні заходи, розваги або взаємодію з дітьми. Що, своєю чергою, може призвести до відчуття втрати радості від батьківства або відсутності задоволення від видів діяльності, які раніше були приємними та приносили радість. Помірна депресія може вплинути на здатність батьків до виконання їхніх обов'язків на роботі або вдома. Вони можуть мати труднощі з концентрацією, прийняттям рішень або виконанням рутинних завдань. На фоні емоційних негараздів батьки можуть переживати почуття провини за свої емоційні стани або неспроможність забезпечити достатню підтримку своїм дітям.

На рис.3.13. представлено розподіл групи досліджуваних учнів за ступенем вираженості депресивних симптомів.

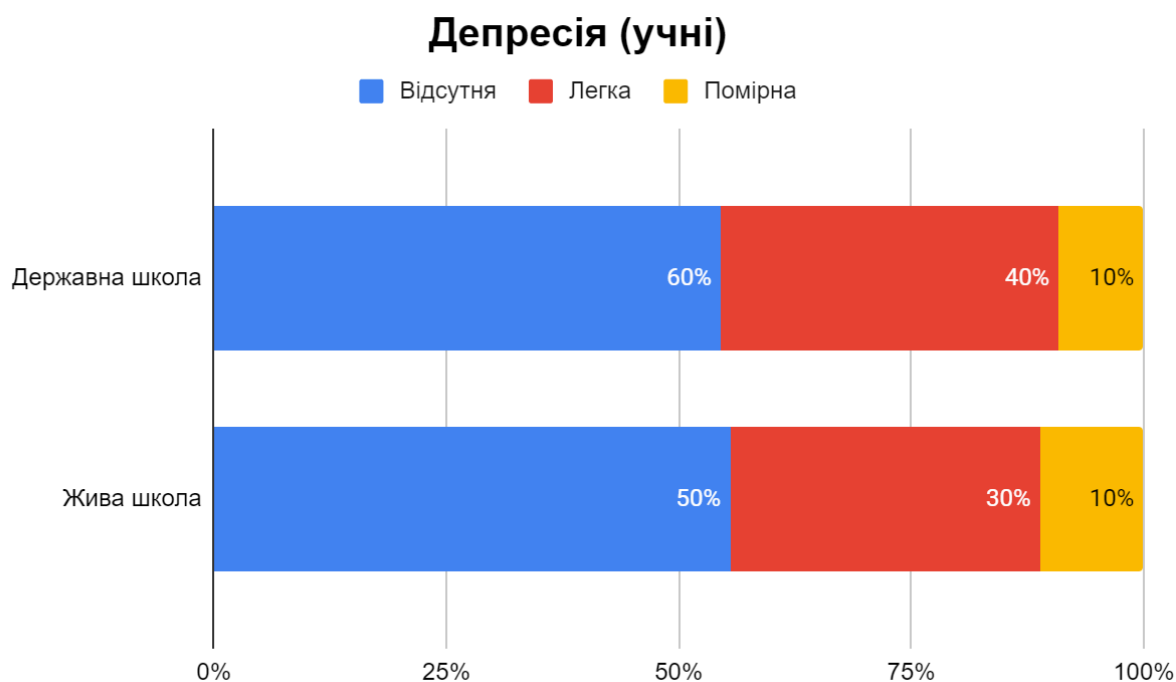


Рис.3.13. Розподіл групи досліджуваних учнів за ступенем вираженості депресивних симптомів (за опитувальником PHQ-9)

Відповідно до розподілу даних представлених на рис.3.13. 60% учнів державної школи та 50% учнів Живої школи не мають ознак депресивних симптомів. 40% учнів державної школи та 30% учнів Живої школи мають ознаки легкої депресії. Легка депресія серед учнів може суттєво впливати на їхнє емоційне благополуччя, академічну успішність та соціальну взаємодію. При легкій депресії учні можуть почувати себе невпевненими або недостатньо значущими, що впливає на їхнє загальне самопочуття. Учні можуть втрачати інтерес до занять, які раніше приносили задоволення, включаючи хобі, спортивні заняття або соціальні події. Вони можуть мати труднощі з концентрацією уваги на навчанні або інших завданнях, що може призвести до зниження академічної успішності. Учні можуть уникати спілкування з друзями та однокласниками, відчувати себе ізольованими або самотніми. Легка депресія може призводити до проблем зі сном, таких як безсоння або надмірна сонливість.

Відповідно до отриманих результатів по 10% досліджуваних груп учнів демонструють ознаки помірної депресії. При помірній депресії учні можуть вважати, що їхнє життя позбавлене сенсу або мети. Демонструвати негативні реакції на незначні подразники. При помірній депресії характерною ознакою є постійне відчуття втоми та зниження енергії. Зміни в апетиті, які можуть призвести до втрати або збільшення ваги. Пропуски занять та відставання у виконанні домашніх завдань. Також можливі проблеми з поведінкою у школі, такі як відсутність на уроках або порушення шкільних правил.

Розглянемо усереднені показники депресивних симптомів для всіх досліджуваних груп (рис.3.14.).

Усереднені показники депресивних ознак учасників навчального процесу

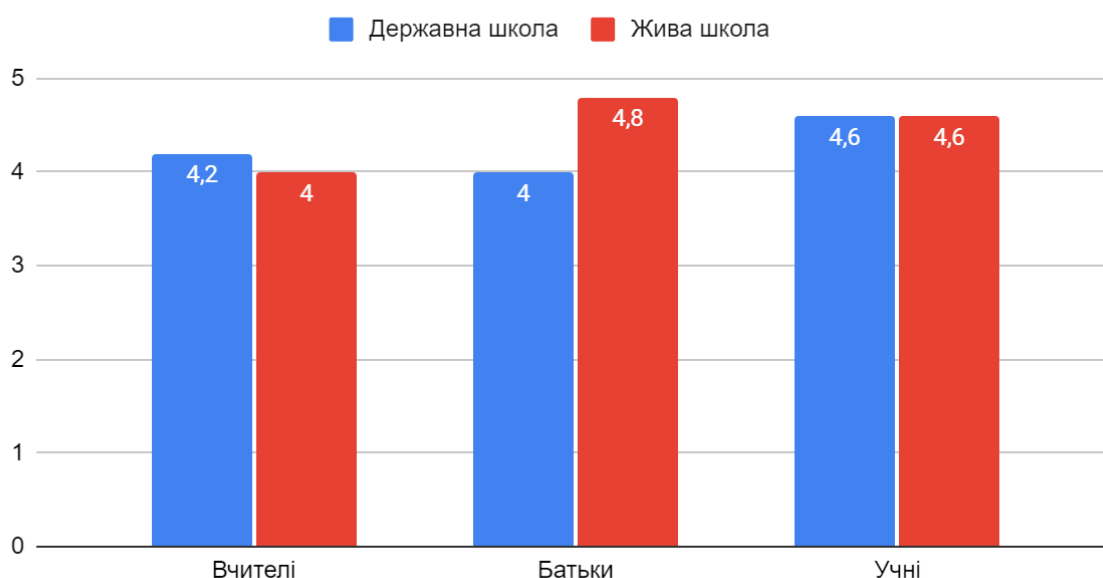


Рис.3.14. Усереднені показники депресивних симптомів учасників навчального процесу (за опитувальником PHQ-9)

Відповідно до отриманих результатів усереднені показники депресивних симптомів серед вчителів державної школи становлять 4,2 бали та 4 бали для вчителів Живої школи, що вказує на відсутність депресії. Усереднені показники для батьків, діти яких навчаються в державній школі становлять 4 бали та 4,8 балів для батьків дітей, діти яких навчаються в Живій школі, що вказує на

відсутність депресії в обох групах досліджуваних. Усереднені показники учнів, що навчаються в державній школі та Живій школі становлять 4,6 балів, що вказує на відсутність депресії.

З метою виявлення тривожних симптомів серед учасників навчального процесу використано **тест на тривожність GAD-7**. Розглянемо розподіл групи досліджуваних вчителів за ступенем вираженості тривожних симптомів (рис. 3.15.).

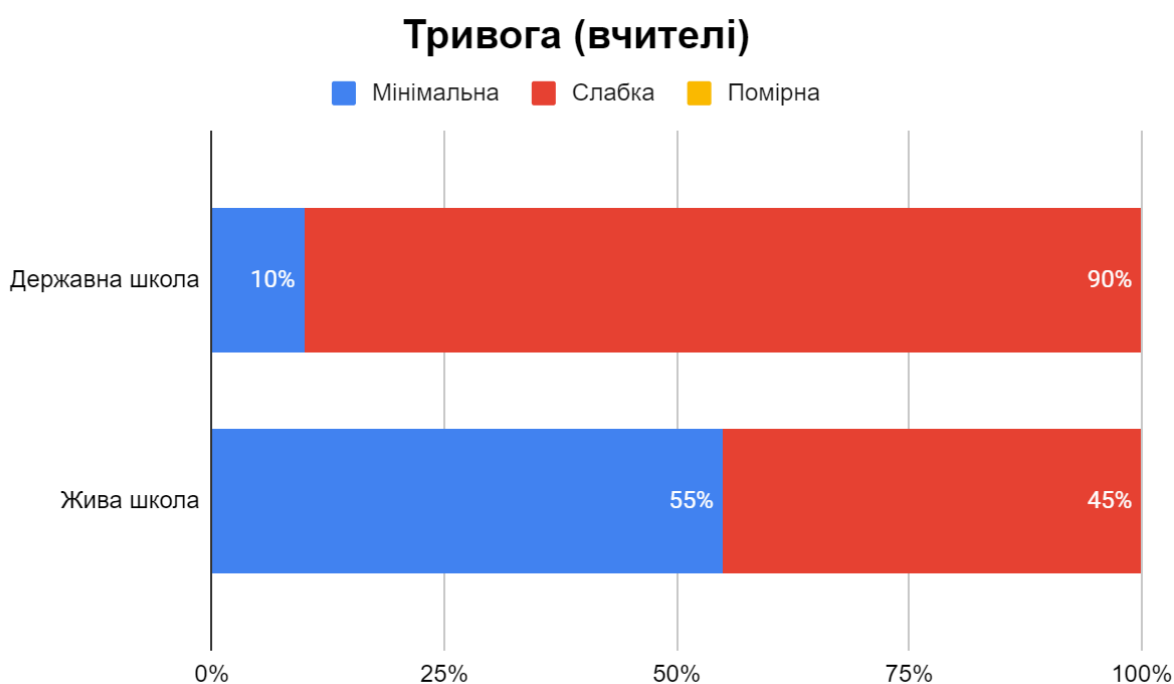


Рис.3.15. Розподіл групи досліджуваних вчителів за ступенем вираженості тривожних симптомів (за опитувальником GAD-7)

Відповідно до результатів дослідження 10% вчителів державної школи та 55% вчителі Живої школи демонструють мінімальні ознаки тривожних симптомів. Це означає, що тривожні симптоми серед вчителів є мінімально вираженими та ледь помітними. Проте, вони можуть мати певний вплив на професійне та особисте життя. Мінімальні тривожні прояви серед вчителів можуть виражатися у відчутті легкого занепокоєння або знервованості, особливо перед важливими подіями, такими як наради, екзамени чи відкриті

уроки. Також іноді мінімальна тривожність може впливати на здатність вчителів фокусуватися на окремих задачах.

90% вчителів державної школи та 45% вчителів Живої школи мають ознаки слабкої тривожності. При слабкій тривожності може спостерігатися підвищена емоційна чутливість або легка дратівливість у відповідь на стресові або несподівані події. Також можливі легкі проблеми з засинанням або нестабільний сон, що, однак, не сильно впливає на здатність фахівців до виконання щоденних завдань.

На рис.3.16. представлено розподіл групи досліджуваних батьків за ступенем вираженості тривожних ознак.

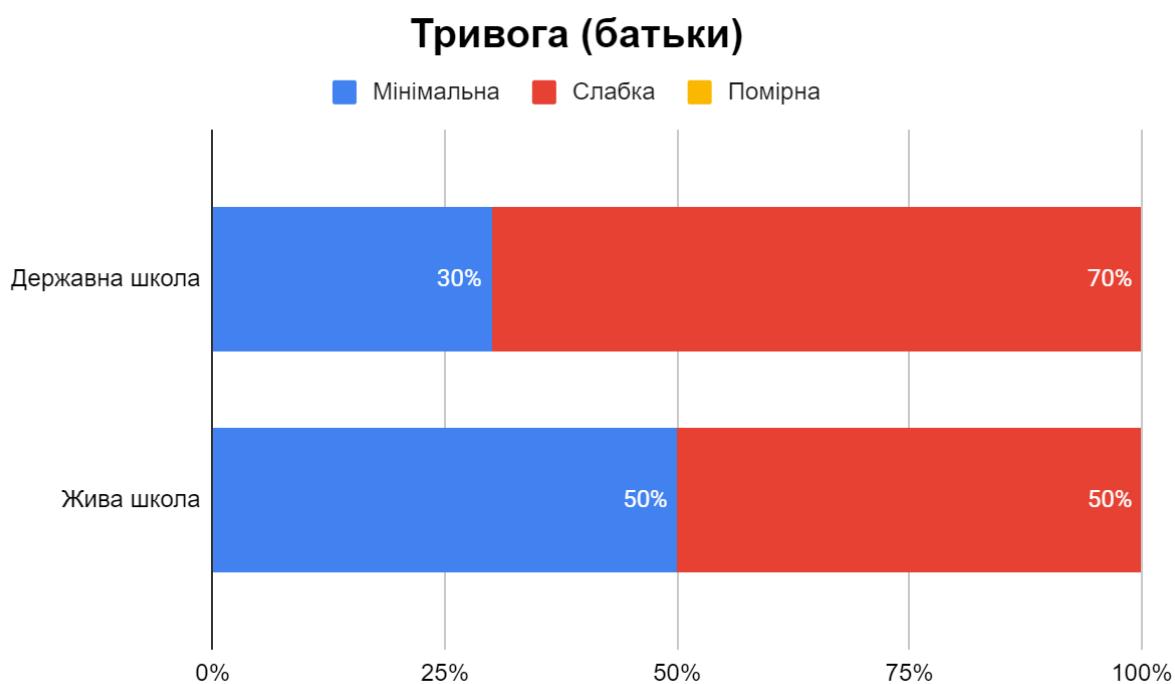


Рис.3.16. Розподіл групи досліджуваних батьків за ступенем вираженості тривожних симптомів (за опитувальником GAD-7)

Відповідно до результатів дослідження 30% батьків, діти яких навчаються у державній школі та 50% батьків, діти яких навчаються у Живій школі демонструють мінімальні ознаки тривожних симптомів. Так при мінімальних ознаках тривожних симптомів може спостерігатися підвищена емоційна чутливість або дратівливість, особливо у стресових ситуаціях.

70% батьків діти яких навчаються у державній школі та 50% батьків, діти яких навчаються у Живій школі демонструють слабку вираженість тривожних симптомів. При слабкій вираженості тривожних симптомів у батьків можуть спостерігатися негативні думки або переживання щодо власної батьківської компетентності або майбутнього дітей, проте ці думки не є постійними і мають помірний вплив на загальну самооцінку. Також слабка вираженість тривожних симптомів може провокувати легкі фізичні симптоми, такі як головні болі, шлункові розлади або прискорене серцебиття, які не мають очевидних медичних причин, але можуть бути пов'язані з емоційним станом.

На рис.3.17. представлено розподіл групи досліджуваних учнів за ступенем вираженості тривожних ознак.

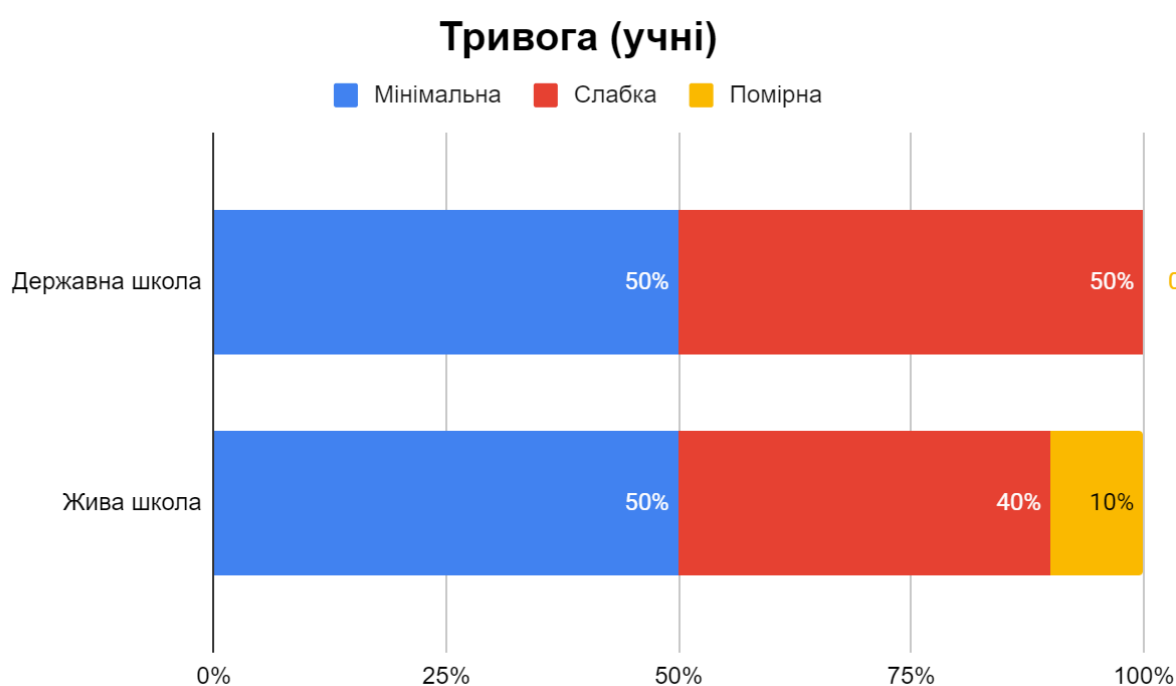


Рис.3.17. Розподіл групи досліджуваних учнів за ступенем вираженості тривожних симптомів (за опитувальником GAD-7)

Відповідно до розподілу даних по 50% учнів, що навчаються в освітніх закладах з різними формами навчання демонструють мінімальні ознаки тривожних симптомів. Мінімальні ознаки тривожних симптомів можуть виражатися у переживанні емоційного дискомфорту у великих групах або під

час соціальних заходів, що проте, зазвичай, не сильно впливає на їхню загальну соціальну активність. Також можливі короточасні труднощі у спілкуванні з однолітками, вчителями або батьками.

50% учнів, що навчаються в державній школі та 40% учнів, що навчаються в Живій школі демонструють слабку вираженість тривожних симптомів. Так слабка вираженість тривожних симптомів серед учнів може набувати таких форм як: негативні думки або переживання про власні здібності або майбутнє, схильність до занепокоєння власними помилками або невдачами, що може призводити до деякої невпевненості в своїх академічних здібностях. А також можуть спричиняти деякі соматичні симптоми такі як: головний біль, розлади травлення, підвищений пульс без наявності медичних симптомів.

10% учнів, що навчаються у Живій школі демонструють помірний рівень тривожних симптомів. Серед учнів державної школи жоден з досліджуваних не демонструє помірного вираження тривожних симптомів. Помірна вираженість тривожних симптомів серед учнів може суттєво впливати на їхнє емоційне благополуччя, навчальні результати та соціальні взаємодії. Небезпека такого стану полягає в тому, що при відсутності оперативного реагування тривожні ознаки можуть викликати значні труднощі в повсякденному житті учнів. Також помірний рівень тривожних симптомів може проявлятися у постійному або частому занепокоєнні, що має певний вплив на їхні думки та поведінку. Це занепокоєння може бути пов'язане з навчанням, соціальними взаємодіями або особистими проблемами. Також в учнів може спостерігатися підвищена емоційна чутливість та/або дратівливість у відповідь на незначні стресові події. Тривожність провокує стан підвищеної готовності, що передбачає приділення надмірної уваги до деталей з метою передбачити всі можливі проблеми. Це, своєю чергою, призводить до надмірного планування та уникнення ризиків. Тривога викликає проблеми зі сном, що можуть проявлятися у проблемах з засинанням, частих пробудженнях вночі з подальшою неможливістю зазснути через нав'язливі думки тощо.

Розглянемо усереднені показники вираженості тривожних симптомів серед всіх учасників навчального процесу (рис.3.18.).

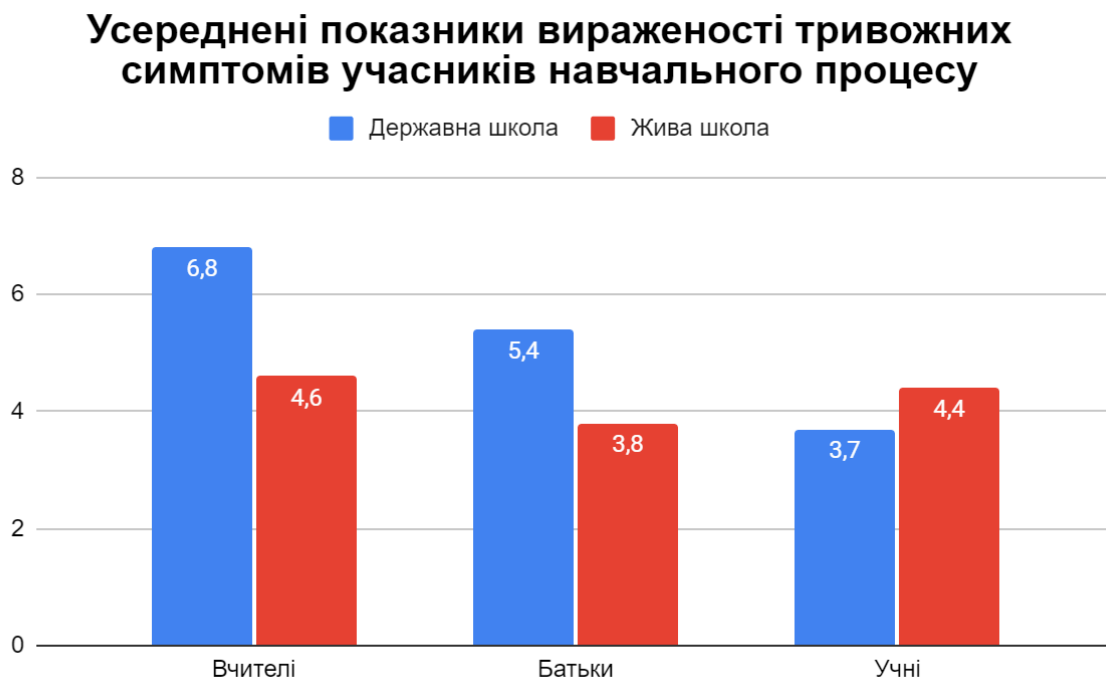


Рис.3.18. Усереднені показники тривожних симптомів учасників навчального процесу (за опитувальником GAD-7)

Відповідно до отриманих результатів усереднені показники вчителів, що працюють в державній школі становлять 6,8 балів та відповідають слабкому рівню вираженості тривожних симптомів. Серед вчителів Живої школи усереднені показники становлять 4,6 балів, що відповідає мінімальному рівню вираженості тривожних симптомів.

Усереднені показники тривожних симптомів серед батьків, діти яких навчаються у державній школі становлять 5,4 балів, що відповідає слабкому рівню вираженості тривожних симптомів. Усереднені показники батьків, діти яких навчаються у Живій школі становлять 3,8 балів, що відповідає мінімальному рівню вираженості тривожних симптомів.

Усереднені показники тривожних симптомів учнів, що навчаються в державній школі становлять 3,7 балів, а учнів, що навчаються в Живій школі –

4,4. Обидва показники відповідають мінімальному рівню вираженості тривожних симптомів.

З метою вивчення когнітивних особливостей суб'єктивного благополуччя учасників навчального процесу використано методику «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (О. Калюк, О. Савченко). Опитувальник містить в собі чотири шкали: задоволеність власним життям, невдоволеність собою та розчарування в житті, задоволеність відносинами з іншими та загальний рівень задоволеності життям. На рис.3.19. представлено розподіл групи досліджуваних вчителів за показником задоволеність власним життям.

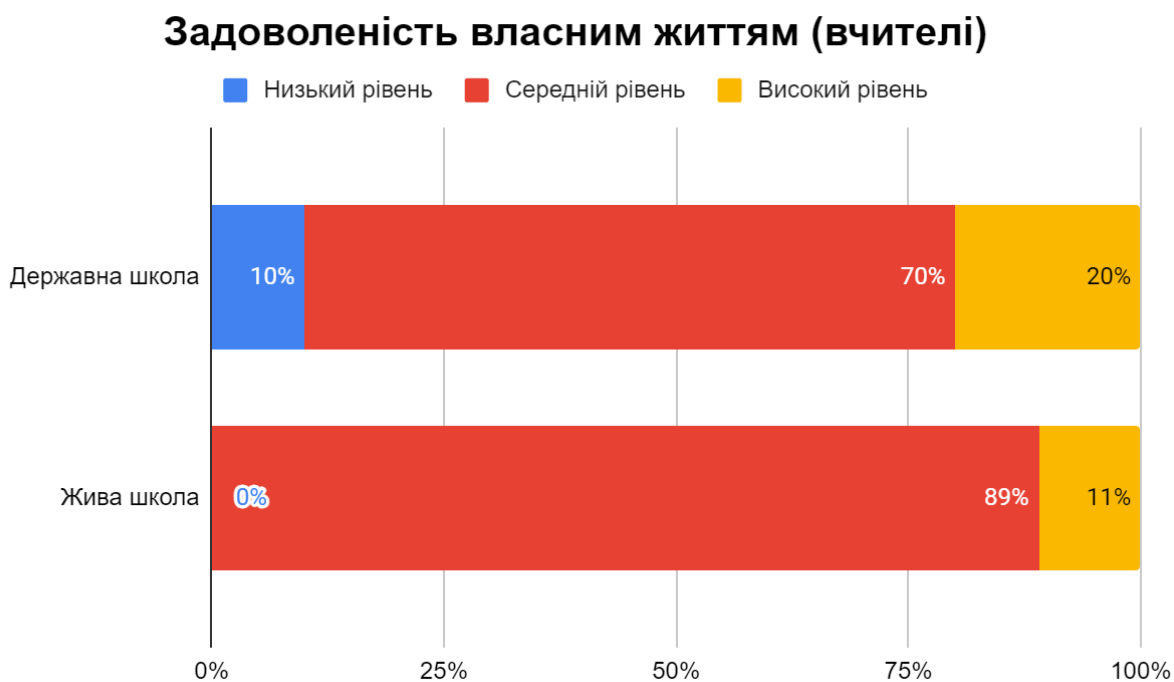


Рис.3.19. Розподіл групи досліджуваних вчителів за рівнями задоволеності власним життям (за методикою «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (О. Калюк, О. Савченко))

За результатами дослідження встановлено, що 10% вчителів державної школи демонструють низький рівень задоволеності власним життям. Серед вчителів Живої школи жоден з досліджуваних не демонструє низький рівень за даним діагностичним показником. Для низького рівня задоволеності власним

життям властиве відчуття незадоволеності різними аспектами свого життя, що може впливати на мотивацію людини, ефективність та загальне самопочуття. Вчителі можуть відчувати хронічне невдоволення своєю роботою, соціальним життям та особистими досягненнями. Можлива низька самооцінка та сумніви у власних професійних та особистих здібностях, що може призводити до почуття невпевненості. Вчителі можуть почуватися ізольованими від колег, учнів та навіть родини, що може призводити до соціальної ізоляції та самотності.

70% вчителів державної школи та 89% вчителів Живої школи демонструють середній рівень задоволеності власним життям. Середній рівень задоволеності власним життям серед вчителів характеризується балансом між позитивними та негативними аспектами їхнього особистого і професійного життя. Вчителі з таким рівнем задоволеності можуть відчувати певний рівень задоволення від своєї роботи та життя, але також можуть стикатися з періодичними труднощами та викликами. Загалом вчителі мають позитивну самооцінку, хоча іноді можуть сумніватися у власних здібностях або рішеннях.

20% вчителів державної школи та 11% вчителів Живої школи демонструють високий рівень задоволеності власним життям. Високий рівень задоволеності життям серед вчителів характеризується такими якостями як почуття реалізації, що супроводжується відчуттям важливості власної роботи. Високою соціальною підтримкою, що забезпечується колежками, адміністрацією, батьками та учнями. Гармонійністю особистого життя та фінансовою стабільністю.

На рис. 3.20. представлено розподіл групи досліджуваних батьків за рівнями задоволеності власним життям.

Задоволеність власним життям (батьки)

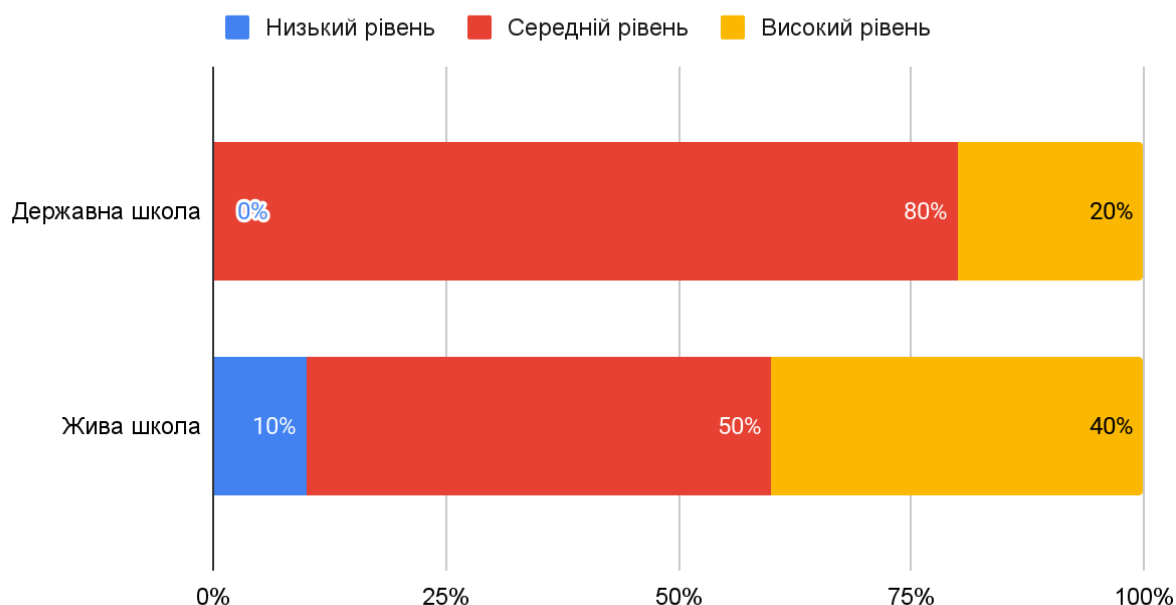


Рис.3.20. Розподіл групи досліджуваних батьків за рівнями задоволеності власним життям (за методикою «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (О. Калюк, О. Савченко))

За результатами дослідження встановлено, що 10% батьків, діти яких навчаються в Живій школі демонструють низький рівень задоволеності власним життям. Серед групи досліджуваних батьків, діти яких навчаються в державній школі жоден досліджуваний не виявив низький рівень задоволеності власним життям. Низький рівень задоволеності власним життям серед батьків може виражатися у постійному відчутті втоми і стресу спричинених навантаженнями на роботі та вдома, що, своєю чергою, негативно впливає на самопочуття. Батьки з низьким рівнем задоволеності життям можуть переживати труднощі у вихованні дітей, зокрема через проблеми з поведінкою або успішністю у школі.

80% батьків, діти яких навчаються в державній школі та 50% батьків, діти яких навчаються в Живій школі демонструють середній рівень задоволеності власним життям. Середній рівень задоволеності власним життям серед батьків характеризується балансом позитивних і негативних факторів, які впливають на їхній емоційний стан та загальне почуття благополуччя. Батьки можуть

відчувати стрес через роботу, фінансові питання або виховання дітей. Відносини з партнером та дітьми в основному гармонійні, хоча можуть виникати періодичні конфлікти.

20% батьків, діти яких навчаються в державній школі та 40% батьків, діти яких навчаються в Живій школі демонструють високий рівень задоволеності власним життям. Високий рівень задоволеності власним життям характеризується переважанням позитивних емоцій, стабільними і гармонійними відносинами в родині, задоволеністю своєю роллю та діяльністю, а також наявністю внутрішнього спокою і впевненості. В емоційній сфері спостерігається перевага позитивних емоцій. Такі батьки переважно відчують радість, задоволення і вдячність у повсякденному житті. Вони здатні ефективно справлятися зі стресом і негативними емоціями, використовуючи здорові стратегії для відновлення. Взаємовідносини з партнером та дітьми характеризуються взаєморозумінням, підтримкою і любов'ю. Батьки з високим рівнем задоволеності власним життям задоволені своєю роботою, відчують себе реалізованими та мають можливості для кар'єрного зростання. Вони впевнені у своїх силах, відчують власну цінність та досягнення, що підвищує їхню загальну задоволеність життям.

На рис.3.21. представлено розподіл групи досліджуваних учнів за рівнями задоволеності власним життям.

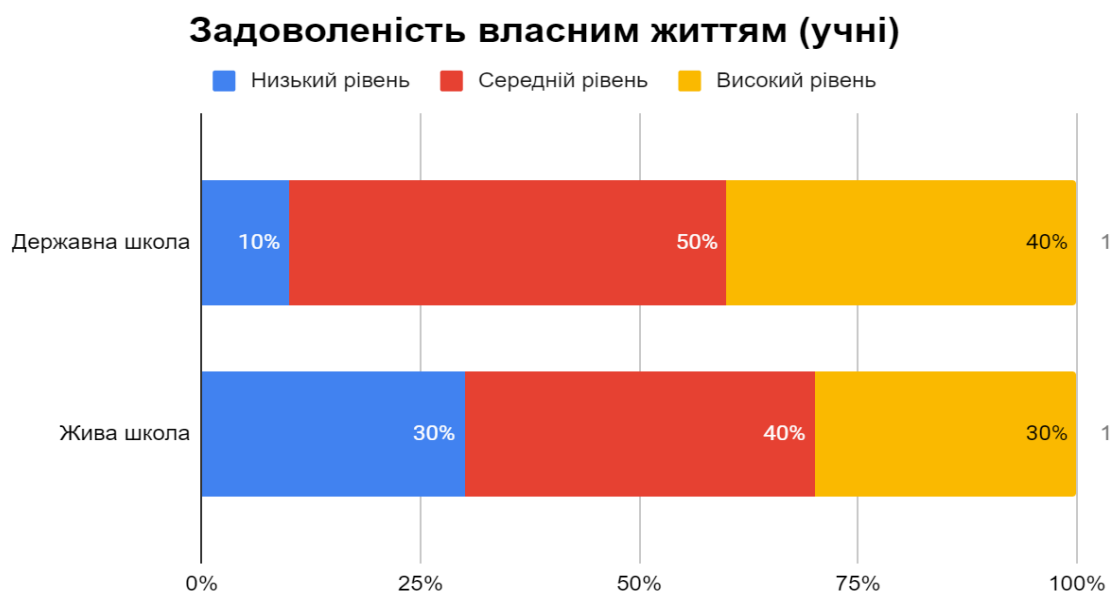


Рис.3.21. Розподіл групи досліджуваних учнів за рівнями задоволеності власним життям (за методикою «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (О. Калюк, О. Савченко))

Відповідно до розподілу даних, що представлено на рис.3.21. 10% учнів державної школи та 30% учнів Живої школи демонструють низький рівень задоволеності власним життям. Низький рівень задоволеності власним життям серед учнів характеризується переважанням негативного емоційного фону, що супроводжується смутком, тривогою та депресивними нотками. Учні можуть відчувати труднощі у встановленні та підтримці дружніх стосунків. Вони можуть бути жертвами булінгу або соціальної ізоляції. Характеризуються відсутністю інтересу до навчання, труднощами у розумінні матеріалу та низькими оцінками. Учні можуть відчувати постійний тиск і стрес, пов'язаний з навчанням або особистими проблемами. Через вищезазначене можуть відбуватися часті сварки або нерозуміння з боку батьків.

50% учнів державної школи та 40% учнів Живої школи демонструють середній рівень задоволеності власним життям. Середній рівень задоволеності власним життям серед учнів відрізняється балансом між позитивними та негативними аспектами їхнього життя. Їх настрій коливається, але загалом вони

почуваються задовільно. Стрес може виникати в результаті навчальних навантажень або соціальної взаємодії. Так учні, як правило, мають задовільні академічні результати. Відносини з батьками та сиблінгами в зазвичай добрі, теплі, хоча можуть виникати конфлікти та непорозуміння.

40% учнів державної школи та 30% учнів Живої школи демонструють високий рівень задоволеності власним життям. Високий рівень задоволеності власним життям серед учнів характеризується переважанням позитивних емоцій, стабільними і гармонійними відносинами, високою самооцінкою і загальним відчуттям благополуччя. Учні відчувають радість, задоволення, оптимізм і ентузіазм у повсякденному житті. Вони здатні ефективно справлятися зі стресом, використовуючи раціональні стратегії. Такі учні мають міцні і підтримуючі дружні відносини. Вони добре інтегровані в соціальні групи і часто беруть участь у спільних заходах.

Наступною діагностичною шкалою є невдоволеність собою та розчарування в житті. Розглянемо розподіл групи досліджуваних за рівнями невдоволеності собою та розчарування в житті (рис.3.22.).

Невдоволеність собою та розчарування в житті (вчителі)

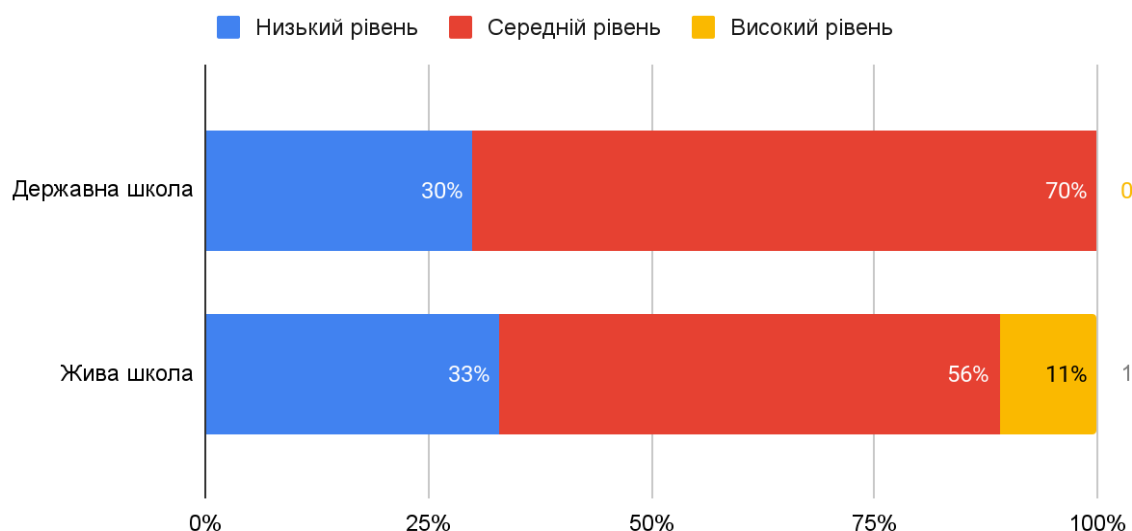


Рис.3.22. Розподіл групи досліджуваних вчителів за рівнями невдоволеності

собою та розчаруванням у житті (за методикою «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (О. Калюк, О. Савченко))

Встановлено, що 30% вчителів державної школи та 33% вчителів Живої школи демонструють низький рівень невдоволеності собою та розчарування в житті. Такі вчителі мають високу самооцінку та вірять у свої здібності і досягнення. Вчителі отримують задоволення від навчання та взаємодії з учнями, вони знаходять сенс у своїй професійній діяльності. Вони досягають успіхів у своїй роботі та отримують визнання колег та адміністрації. Вчителі мають позитивні та доброзичливі відносини з колегами, що підсилює їхню загальну задоволеність життям.

70% вчителів державної школи та 56% вчителів Живої школи демонструють середній рівень невдоволеності собою та розчарування в житті. У вчителів можуть спостерігатися як позитивні, так і негативні оцінки власних здібностей та досягнень. Іноді вони можуть бути задоволені своїми досягненнями, а іноді відчувати невпевненість у собі. Вони можуть відчувати задоволення від успіхів у навчанні учнів, але також стикаються з викликами і труднощами у роботі. Зазвичай вони вміють ефективно керувати стресом, але іноді можуть відчувати деяку напругу.

11% вчителів Живої школи демонструють високий рівень невдоволеності собою та розчарування в житті. Жоден досліджуваний з групи досліджуваних вчителів державної школи не виявили високого рівня невдоволеності собою та розчарування в житті. Високий рівень невдоволеності собою та розчарування в житті серед вчителів характеризується відчуттям неадекватності професійних якостей або особистісних характеристик для досягнення успіху. Вони можуть постійно порівнювати себе з іншими вчителями або з вимогами суспільства, що призводить до почуття неповноцінності. Вони можуть відчувати, що ніби застрягли в своїй роботі і не бачать можливостей для змін та розвитку. Постійна невпевненість у собі та відчуття розчарування можуть призводити до психологічного стресу та виснаженості.

На рис.2.33. представлено розподіл групи досліджуваних батьків.

Невдоволеність собою та розчарування в житті (батьки)

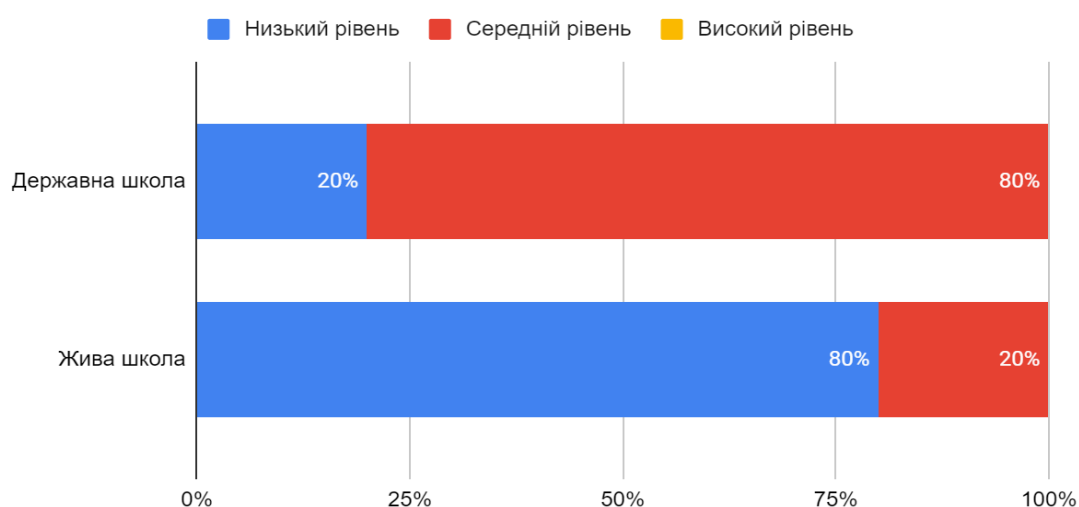


Рис.2.33. Розподіл групи досліджуваних батьків за рівнями невдоволеності собою та розчаруванням у житті (за методикою «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (О. Калюк, О. Савченко))

20% батьків дітей, що навчаються в державній школі та 80% батьків, діти яких навчаються в Живій школі демонструють низький рівень невдоволеності собою та розчарування в житті. Такі батьки демонструють позитивне сприйняття своєї особистості, вони вірять у свої сили та можливості. Батьки мають позитивні та здорові відносини з дітьми та іншими членами сім'ї. Вони отримують достатню підтримку від родини, друзів та оточуючих. Такі батьки відчують себе успішними у вихованні дітей та у власному житті. Вони здатні знаходити гармонію між своєю професійною та сімейною роллю.

80% батьків дітей, що навчаються в державній школі та 20% батьків, діти яких навчаються в Живій школі демонструють середній рівень невдоволеності собою та розчарування в житті. Такі батьки схильні до амбівалентних почуттів стосовно своїх здібностей та досягнень. Вони більшою мірою мають нормальні та стабільні відносини з дітьми та іншими членами сім'ї. Зазвичай такі люди мають нейтральні або доброзичливі відносини з іншими людьми. Відповідно,

їхні стосунки з оточуючими можуть бути налагоджені, проте існує простір для подальшого розвитку та покращення рівня соціальної взаємодії.

Жоден з досліджуваних не виявив високий рівень невдоволеності собою та розчарування в житті.

На рис.3.34. представлено розподіл групи досліджуваних учнів за рівнями невдоволеності собою та розчаруванням у житті

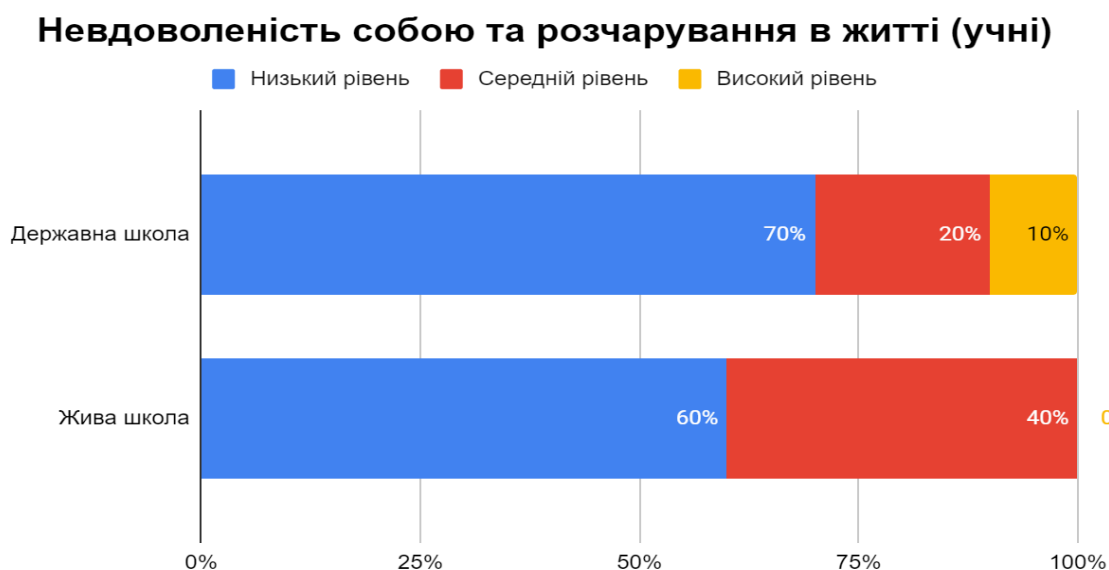


Рис.2.34. Розподіл групи досліджуваних учнів за рівнями невдоволеності собою та розчаруванням у житті (за методикою «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (О. Калюк, О. Савченко))

70% учнів державної школи та 60% учнів Живої школи демонструють низький рівень невдоволеності собою та розчарування в житті. Такі учні, зазвичай, мають високу самооцінку та позитивне сприйняття своєї особистості. Учні відчувають себе успішними у навчанні. Вони мають оптимістичний погляд на майбутнє та вірять у свій успіх. Учні мають добрі стосунки з однокласниками та вчителями та уникають серйозних конфліктів або мають навички конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій. Учні виявляють інтерес до навчання та розвитку власних навичок, здатні знаходити позитивні рішення для розв'язання проблемних ситуацій та подолання труднощів.

20% учнів державної школи та 40% учнів Живої школи демонструють середній рівень невдоволеності собою та розчарування в житті. Як правило такі учні вміють ефективно керувати стресом, проте іноді можуть відчувати емоційну напругу. Учні мають нормальні та стабільні відносини з однокласниками та вчителями. Проте, іноді вони можуть стикатися з конфліктами або недорозуміннями у взаємодії з оточуючими. Таким учням властиво радіти своїм успіхам, проте вони не завжди відчують глибоке задоволення отриманими результатами.

10% учнів державної школи демонструють високий рівень невдоволеності собою та розчарування в житті. Жоден з досліджуваних учнів, що навчаються в Живій школі не виявив високий рівень невдоволеності собою та розчарування в житті. Учні можуть недооцінювати свої здібності та досягнення, відчувати тривожність, печаль або безнадійність. Можуть переживати труднощі в спілкуванні з однокласниками та вчителями, що супроводжується почуттям ніби їх ніхто не розуміє та не підтримує. Учні можуть не бачити сенсу у навчанні та зазнавати невдач.

Наступною діагностичною шкалою є задоволеність відносинами з іншими. На рис.3.36. представлено розподіл групи досліджуваних вчителів за рівнями задоволеності відносинами з іншими.

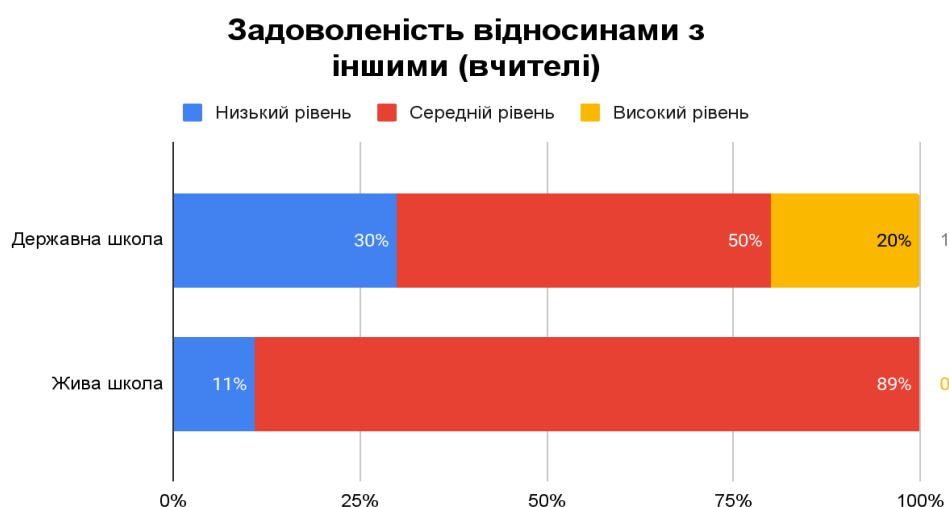


Рис.2.35. Розподіл групи досліджуваних вчителів за рівнями

задоволеності відносинами з іншими (за методикою «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (О. Калюк, О. Савченко))

Відповідно до результатів дослідження 30% вчителів, що працюють в державній школі та 11% вчителів, що працюють в Живій школі демонструють низький рівень задоволеності відносинами з іншими. Низький рівень задоволеності відносинами з іншими серед вчителів може проявлятися у формі конфліктів та непорозумінь з колегами або адміністрацією. Що, своєю чергою, може призводити до погіршення взаємовідносин та незадоволення роботою. Вчителі можуть відчувати себе відчуженими від колективу через різницю в цінностях, поглядах або робочих методиках. Вчителі можуть відчувати відсутність підтримки та співпраці з колегами в розв'язанні проблем та виконанні робочих завдань. Низький рівень задоволеності відносинами може впливати на якість навчання та виховання учнів, а також на загальну професійну продуктивність вчителя.

50% вчителів, що працюють в державній школі та 89% вчителів, що працюють в Живій школі демонструють середній рівень задоволеності відносинами з іншими. Вчителі з середнім рівнем задоволеності відносинами з іншими відкриті до співпраці з колегами, проте не завжди шукають активні можливості для спільної роботи. Вчителі здатні підтримувати дружбу та доброзичливі стосунки з колегами, проте, такі стосунки не носять глибокий характер та позбавлені певного взаєморозуміння та не переростають в тісні взаємини.

20% вчителів, що працюють в державній школі демонструють високий рівень задоволеності відносинами з іншими. Ніхто з групи досліджуваних вчителів, що працюють в Живій школі не виявив високий рівень задоволеності відносинами з іншими. Такі вчителі демонструють позитивне ставлення до своїх колег та сприймають їх як партнерів у навчальному процесі. Схильні виявляти високий рівень співпраці та комунікації у вирішенні різних питань та

завдань. Такі фахівці схильні підтримувати дружні та доброзичливі стосунки, що сприяє позитивній атмосфері у робочому колективі.

На рис.3.36. представлено розподіл групи досліджуваних батьків за рівнями задоволеності відносинами з іншими.

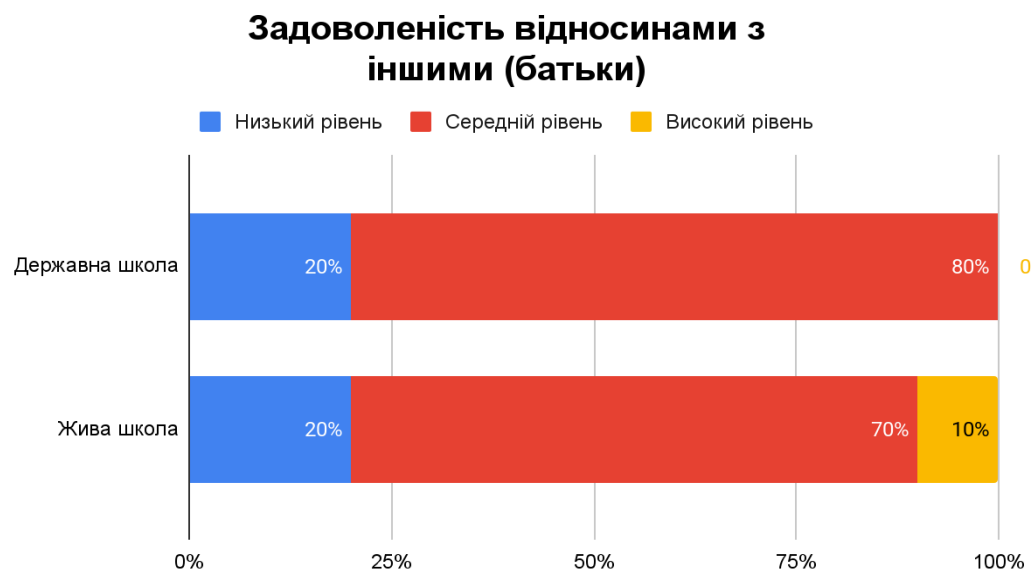


Рис.2.36. Розподіл групи досліджуваних батьків за рівнями задоволеності відносинами з іншими (за методикою «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (О. Калюк, О. Савченко))

20% батьків, діти яких навчаються в освітніх закладах з різними формами навчання демонструють низький рівень задоволеності відносинами з іншими. Низький рівень спілкування може призводити до погіршення взаємовідносин та негативного впливу на дітей. Низький рівень взаємодопомоги може ускладнювати спільні зусилля з покращення умов для дітей у школі. Постійне невдоволення відносинами може призводити до погіршення емоційного стану та загального самопочуття.

80% батьків, діти яких навчаються в державній школі та 70% батьків, діти яких навчаються в Живій школі демонструють середній рівень задоволеності відносинами з іншими. Такі люди здатні будувати нормальні взаємини з іншими без суттєвих конфліктів або великих проблем, які, проте, не відрізняються глибиною.

10% батьків, діти яких навчаються в Живій школі демонструють високий рівень задоволеності відносинами з іншими. Жоден з групи досліджуваних батьків, діти яких навчаються в державній школі не виявив високого рівня задоволеності відносинами з іншими. Високий рівень задоволеності відносинами з іншими серед батьків свідчить про здатність будувати позитивні та глибокі взаємини з іншими.

На рис.3.37. представлено розподіл групи досліджуваних учнів за рівнями задоволеності відносинами з іншими.

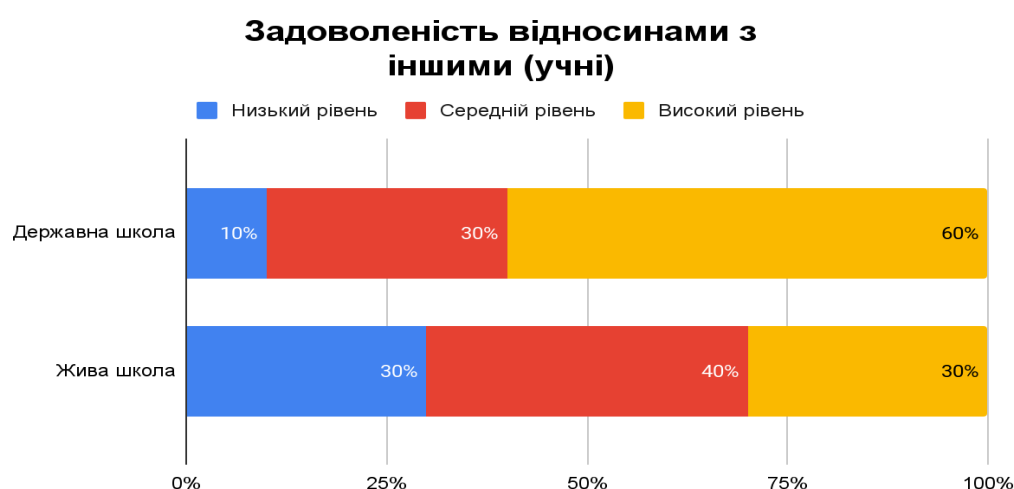


Рис.3.37. Розподіл групи досліджуваних учнів за рівнями задоволеності відносинами з іншими (за методикою «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (О. Калюк, О. Савченко))

10% учнів державної школи та 30% учнів Живої школи демонструють низький рівень задоволеності відносинами з іншими. Такі учні можуть часто вступати у конфлікти з іншими учнями або відчувати непорозуміння взаємодії з ними. Деякі учні можуть відчувати себе відчуженими від інших учасників класу чи референтної групи однолітків. Учні можуть мало спілкуватися або уникати взаємодії з іншими учнями через відсутність спільних інтересів або страху перед конфліктами. Негативні взаємовідносини між учнями можуть впливати на загальний клімат та атмосферу в класі або школі, що може негативно впливати на навчальний процес як окремого учня так і класу в цілому.

30% учнів державної школи та 40% учнів Живої школи демонструють середній рівень задоволеності відносинами з іншими. Середній рівень задоволеності відносинами з іншими серед учнів означає те, що взаємодія між ними може мати різні прояви, але загалом не визначається явно позитивними чи негативними взаєминами, тобто, носять амбівалентний характер. Учні можуть взаємодіяти з різними групами однолітків із різними ступенями позитивних або негативних взаємин. Взаємність може ґрунтуватися на повазі до інших та здатності знаходити спільну мову, навіть якщо існують певні відмінності у поглядах.

60% учнів державної школи та 30% учнів Живої школи демонструють високий рівень задоволеності відносинами з іншими. Останнім діагностичним показником є загальний рівень задоволеності життям. На рис.3.38. представлено розподіл групи досліджуваних вчителів за рівнями загальної задоволеності життям. Учні мають дружні та підтримуючі взаємини з іншими учнями, а не лише формальні стосунки. Стосунки характеризуються взаємною повагою, толерантністю та взаєморозумінням. Такі учні готові допомагати одне одному в навчанні, при розв'язанні проблем чи підтримці у важких ситуаціях.

Загальний рівень задоволеності життям (вчителі)

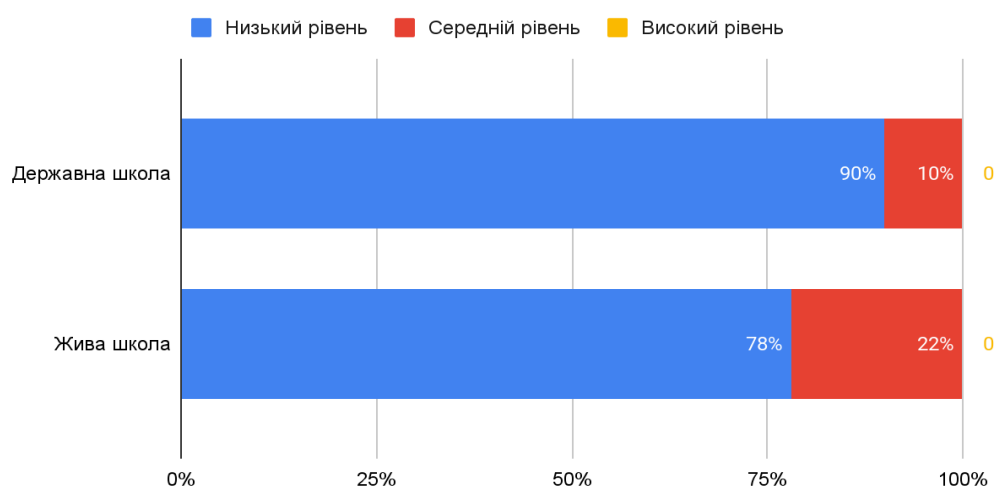


Рис.3.38. Розподіл групи досліджуваних вчителів за рівнями загальної задоволеності життям (за методикою «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (О. Калюк, О. Савченко))

Встановлено, що 90% вчителів державної школи та 78% вчителів Живої школи демонструють низький рівень загальної задоволеності життям. У вчителів з низьким рівнем загальної задоволеності життям переважає низький емоційний фон. Емоційна нестабільність може відобразитися на їхній роботі та взаємодії з учнями та колегами. Вчителі можуть почувати себе виснаженими та вигорілими через постійний тиск, велике навантаження та відсутність відпочинку. Вчителі можуть відчувати незадоволеність робочим оточенням, через погані відносини з колегами, невизнання їхньої роботи або відчуття недостатності підтримки та визнання.

10% вчителів державної школи та 22% вчителів Живої школи демонструють середній рівень загальної задоволеності життям. Середній рівень загальної задоволеності життям серед вчителів свідчить про те, що їхня життєва ситуація характеризується певною рівновагою між позитивними та негативними її аспектами. Можуть відчувати емоційну стабільність, проте емоційні реакції багато в чому залежить від конкретних обставин та подій у їхньому житті. Вчителі з середнім рівнем задоволеності життям відчують задоволеність від своєї роботи та досягнень у навчанні учнів. Однак, існують окремі аспекти, які залишаються незадоволеними або недосягнутими.

На рис.3.39. представлено розподіл групи досліджуваних батьків за рівнями загальної задоволеності життям.

Загальний рівень задоволеності життям (батьки)

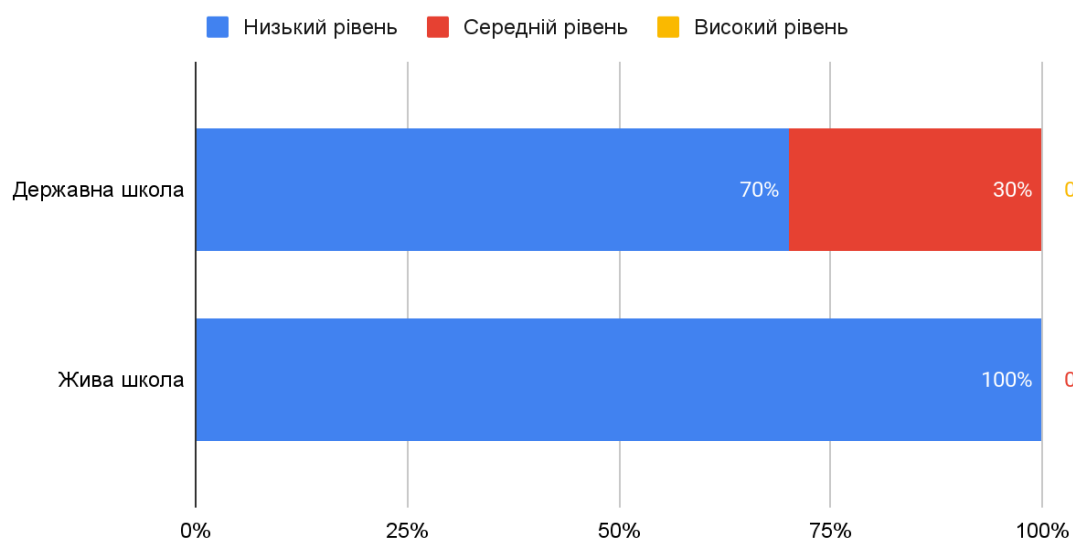


Рис.3.39. Розподіл групи досліджуваних батьків за рівнями загальної задоволеності життям (за методикою «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (О. Калюк, О. Савченко))

Встановлено, що 70% батьків, діти яких навчаються в державній школі та 100% батьків, діти яких навчаються в Живій школі демонструють низький рівень загальної задоволеності життям. При низькому рівне задоволеності життям спостерігаються часті емоційні коливання. Може відчуватися низька самооцінка або невпевненість у власних здібностях та можливостях. Переживання стресових ситуацій на роботі, у сім'ї або в особистому житті та неспроможність подолати негативні явища впливає на загальну задоволеність життям.

30% батьків, діти яких навчаються в державній школі демонструють середній рівень загальної задоволеності життям. Люди з середнім рівнем загальної задоволеності життям переживають певну емоційну амбівалентність стосовно окремих аспектів свого життя. Таким людям властива здатність до ефективного керування власними емоціями та використання ефективних засобів зняття стресу.

На рис.3.40. представлено розподіл групи досліджуваних учнів за рівнями загальної задоволеності життям.

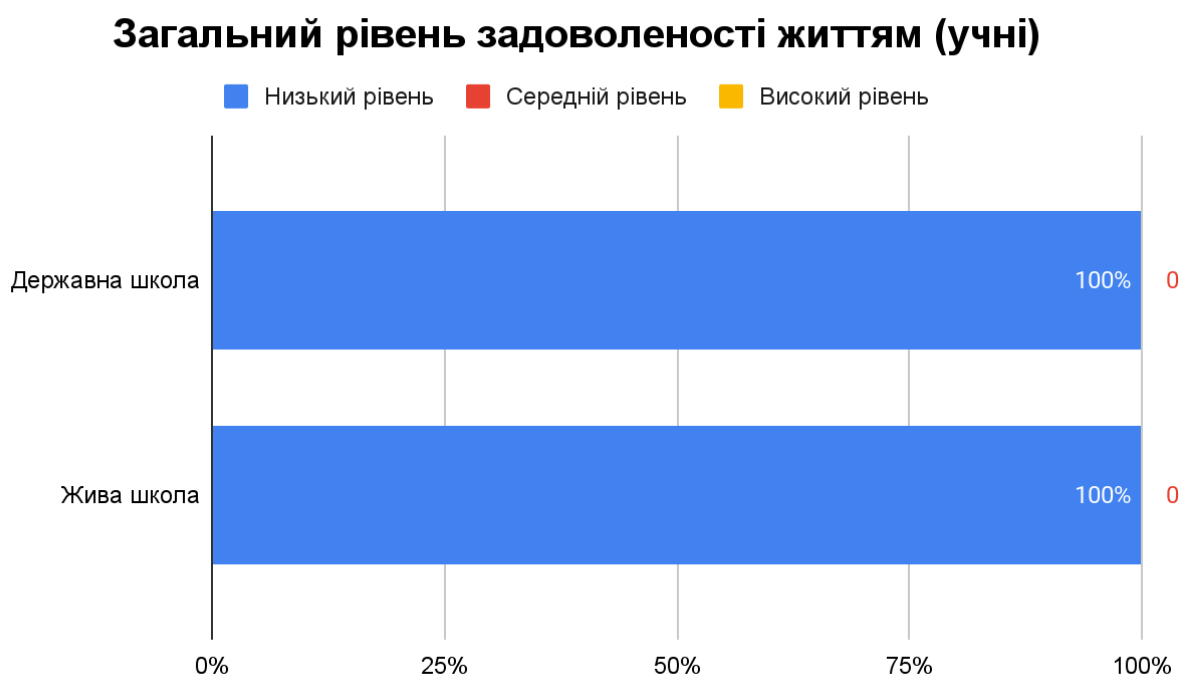


Рис.3.40. Розподіл групи досліджуваних учнів за рівнями загальної задоволеності життям (за методикою «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (О. Калюк, О. Савченко))

Встановлено, що 100% досліджуваних учнів, що навчаються в освітніх закладах з різними формами навчання демонструють низький рівень задоволеності життям. Низький рівень загальної задоволеності життя в учнів проявляється у негативних емоційних станах (тривога, депресія, агресивність). Супроводжується низькою здатністю до керування та виявлення негативних емоцій. Можуть мати проблеми з успішністю в навчанні, низькими оцінками або невпевненість у своїх здібностях. Їм властиві проблеми з соціальною адаптацією. Також таким учням властиві ознаки депресії, низької самооцінки або втрати інтересу до життя та навчання.

Для більш детального аналізу когнітивних особливостей суб'єктивного благополуччя учасників навчального процесу розглянемо усереднену показники за діагностичними показниками в розрізі груп досліджуваних (рис. 3.41.).



Рис.3.41. Усереднені показники когнітивних особливостей суб'єктивного благополуччя учасників навчального процесу

За шкалою задоволеність власним життям усереднені показники вчителів, що працюють в державній школі становлять 25,5 балів, а показники вчителів, що працюють в Живій школі становлять 25,11 балів та відповідають середньому рівню. Усереднені показники батьків, діти яких навчаються в державній школі становлять 26,4 балів, а батьків, діти яких навчаються в Живій школі – 26,9 балів та відповідають середньому рівню. Усереднені показники учнів державної школи становлять 26,3 балів, а учнів Живої школи – 24,1 балів та відповідають середньому рівню.

За шкалою невдоволеність собою та розчарування в житті усереднені показники вчителів, що працюють в державній школі становлять 17,9 балів, а показники вчителів, що працюють в Живій школі становлять 17,33 балів та відповідають середньому рівню. Усереднені показники батьків, діти яких навчаються в державній школі становлять 18,9 балів та відповідають середньому рівню, а батьків, діти яких навчаються в Живій школі – 14,1 балів та відповідають низькому рівню. Усереднені показники учнів державної школи

становлять 16,5 балів та відповідають низькому рівню, а учнів Живої школи – 17,1 балів та відповідають середньому рівню.

За шкалою задоволеність відносинами з іншими усереднені показники вчителів, що працюють в державній школі становлять 24,8 балів, а показники вчителів, що працюють в Живій школі становлять 25,8 балів та відповідають середньому рівню. Усереднені показники батьків, діти яких навчаються в державній школі становлять 26 балів, а батьків, діти яких навчаються в Живій школі – 25,8 балів та відповідають середньому рівню. Усереднені показники учнів державної школи становлять 29,8 балів, а учнів Живої школи – 26,3 балів та відповідають середньому рівню.

За шкалою загальний рівень задоволеності життям усереднені показники вчителів, що працюють в державній школі становлять 18,6 балів, а показники вчителів, що працюють в Живій школі становлять 15,2 балів та відповідають низькому рівню. Усереднені показники батьків, діти яких навчаються в державній школі становлять 19,3 балів, а батьків, діти яких навчаються в Живій школі – 15,2 балів та відповідають низькому рівню. Усереднені показники учнів державної школи становлять 13 балів, а учнів Живої школи – 14,9 балів та відповідають низькому рівню.

З метою дослідження рівня соціально-психологічної адаптації використано **методику Роджерса-Даймонд на соціальну-психологічну адаптацію**. Даний опитувальник містить в собі 13 шкал, які утворюють 6 інтегральних показників. Тому для аналізу ми використовуємо 6 інтегральних шкал та одну діагностичну, яка не входить в жодну з шести інтегральних. На рис.3.42. представлено розподіл групи досліджуваних учнів за шкалою ескапізм.

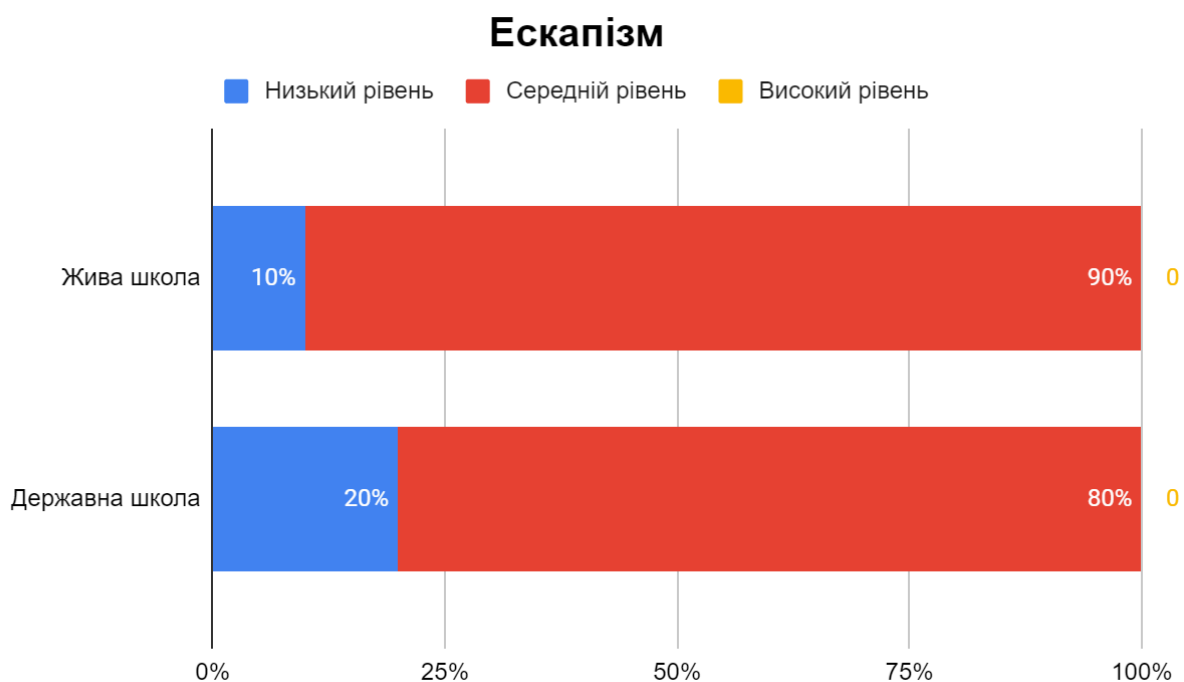


Рис.3.42. Розподіл групи досліджуваних учнів за рівнями вираженості ескапізму (за методикою Роджерса-Даймонд на соціально-психологічну адаптацію)

За результатами дослідження встановлено, що 10% учнів живої школи та 20% учнів державної школи демонструють низький рівень ескапізму. Низький рівень ескапізму серед учнів означає, що вони рідко вдаються до уникання реальності через фантазії, ігри, соціальні медіа або інші форми відволікання. Учні з низьким рівнем ескапізму зазвичай мають реалістичне уявлення про свої проблеми та виклики і готові з ними стикатися. Вони не уникають складних ситуацій, а намагаються їх вирішувати. Такі учні більше зосереджені на навчанні, домашніх завданнях та інших реальних обов'язках, ніж на втечі в уявні світи чи відволікаючі заняття. Ці учні можуть проявляти кращу емоційну стійкість та впевненість у своїх силах. Вони схильні шукати конструктивні засоби подолання стресу та проблем.

90% учнів живої школи та 80% учнів державної школи демонструють середній рівень ескапізму. Середній рівень ескапізму серед учнів означає, що вони іноді вдаються до уникнення реальності через фантазії, ігри, соціальні

медіа або інші форми відволікання, але це не є домінуючою рисою їхнього життя. Учні з середнім рівнем ескапізму зазвичай мають реалістичне уявлення про свої проблеми та виклики, хоча іноді можуть уникати певних ситуацій або емоцій. Учні можуть мати певні стратегії для керування стресом та емоціями, але іноді можуть вдаватися до ескапізму, щоб уникнути негативних відчуттів. Учні із середнім рівнем ескапізму можуть мати цілі та плани, проте іноді можуть відкладати їх до кращих часів або вдаватися до відволікання, коли стикаються з труднощами.

На рис.3.43. представлено розподіл групи досліджуваних учнів за шкалою адаптації.

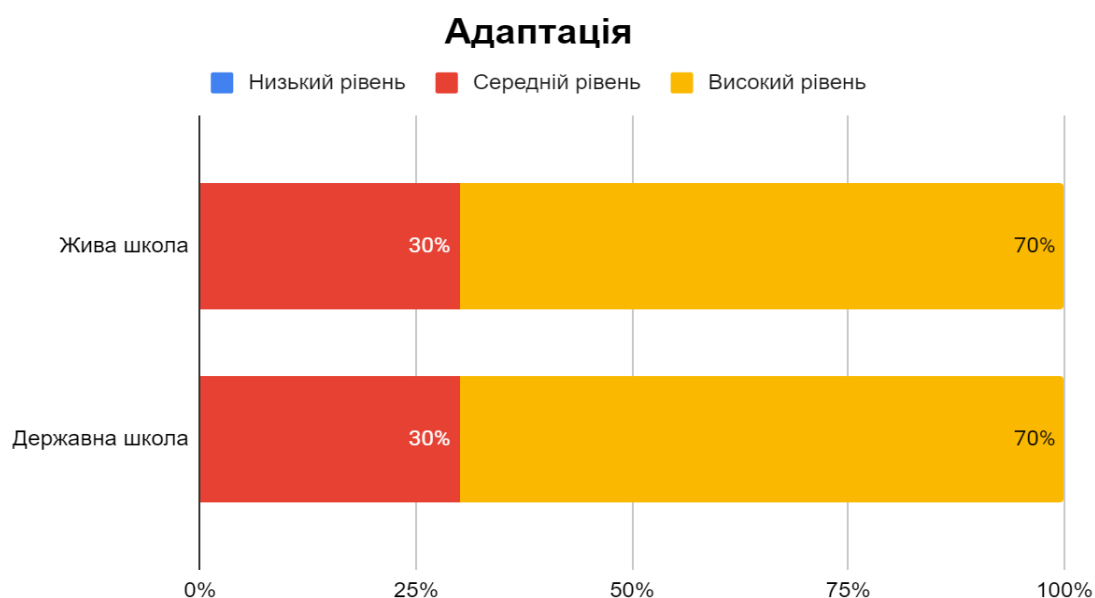


Рис.3.43. Розподіл групи досліджуваних учнів за рівнями адаптації (за методикою Роджерса-Даймонд на соціально-психологічну адаптацію)

По 30% досліджуваних груп учнів демонструють середній рівень адаптації. Середній рівень соціально-психологічної адаптації серед учнів означає, що вони загалом успішно інтегруються в шкільне середовище та взаємодіють з однолітками, хоча можуть стикатися з певними викликами та труднощами. Вони здатні встановлювати та підтримувати дружні стосунки, проте іноді можуть відчувати труднощі в спілкуванні або вирішенні конфліктів.

Учні загалом дотримуються шкільних правил і норм поведінки, але іноді можуть проявляти опір або незначні порушення. Учні мають помірну самооцінку та впевненість у своїх здібностях, хоча іноді можуть сумніватися в собі. Учні загалом відчують себе частиною шкільного колективу, але можуть переживати періоди відчуженості або ізоляції.

По 70% досліджуваних груп учнів демонструють високий рівень адаптації. Високий рівень соціально-психологічної адаптації серед учнів означає, що вони ефективно інтегруються в шкільне середовище, мають стабільні та позитивні взаємини з однолітками та дорослими, а також демонструють високу емоційну стійкість. Такі учні більшою мірою дотримуються шкільних правил та норм поведінки, демонструючи високу поведінкову адаптивність. Учні вміють ефективно керувати своїми емоціями та демонструють високу емоційну стійкість у стресових ситуаціях. Учні відчують себе частиною шкільного колективу та активно беруть участь у шкільних заходах та проєктах.

На рис.3.44. представлено розподіл групи досліджуваних учнів за шкалою самосприйняття.

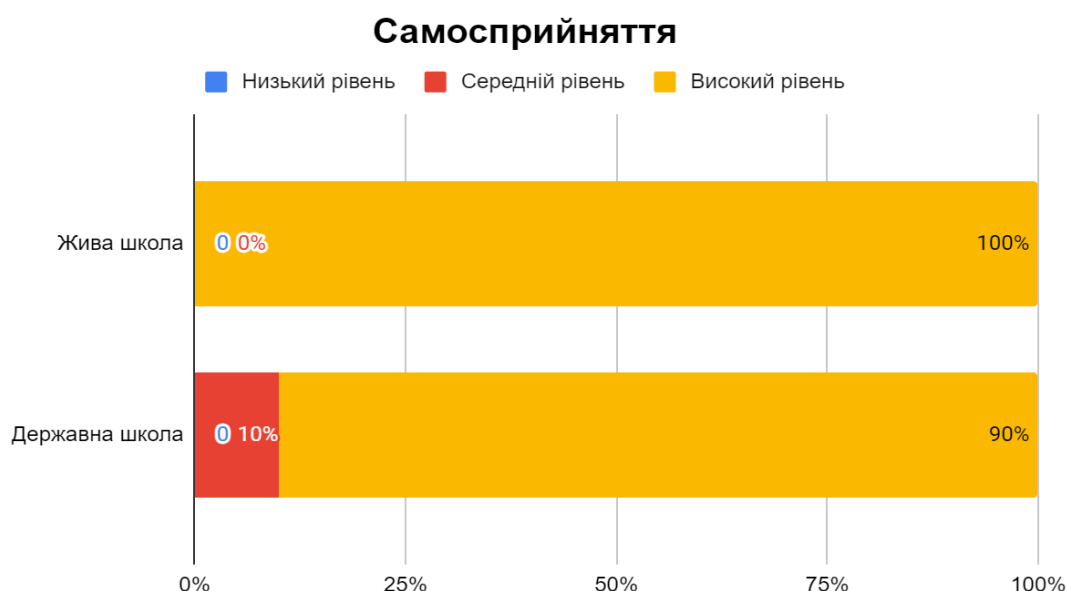


Рис.3.44. Розподіл групи досліджуваних учнів за рівнями самосприйняття (за методикою Роджерса-Даймонд на соціально-психологічну адаптацію)

10% учнів державної школи демонструють середній рівень самосприйняття. Середній рівень самосприйняття серед учнів характеризується помірною впевненістю у своїх здібностях та загалом збалансованим сприйняттям себе. Це означає, що учні можуть мати як позитивні, так і негативні уявлення про себе, а їхня самооцінка може коливатися в залежності від ситуацій. Так вони можуть бути впевненими у своїх силах в одних ситуаціях, але відчувати невпевненість в інших. Учні можуть демонструвати емоційну стабільність, але періодично переживати тривогу, стрес або розчарування. Учні з середнім рівнем самосприйняття здатні встановлювати та підтримувати дружні стосунки, хоча іноді можуть відчувати себе незрозумілими або відкинутими.

100% учнів живої школи та 90% учнів державної школи демонструють високий рівень самосприйняття. Високий рівень самосприйняття серед учнів характеризується високою самооцінкою, впевненістю у своїх здібностях, позитивним сприйняттям себе та здатністю ефективно справлятися з викликами. Такі учні мають позитивне уявлення про себе, свої здібності та досягнення. Вони впевнені у своїх силах та здатності досягати поставлених цілей. Вони можуть адекватно оцінювати свої сильні та слабкі сторони, зосереджуючись на позитивних аспектах своєї особистості. Такі учні більш вмотивовані до навчання, активно беруть участь у класних обговореннях і готові докладати зусиль для досягнення академічних цілей.

На рис.3.45. представлено розподіл групи досліджуваних учнів за шкалою прийняття інших.

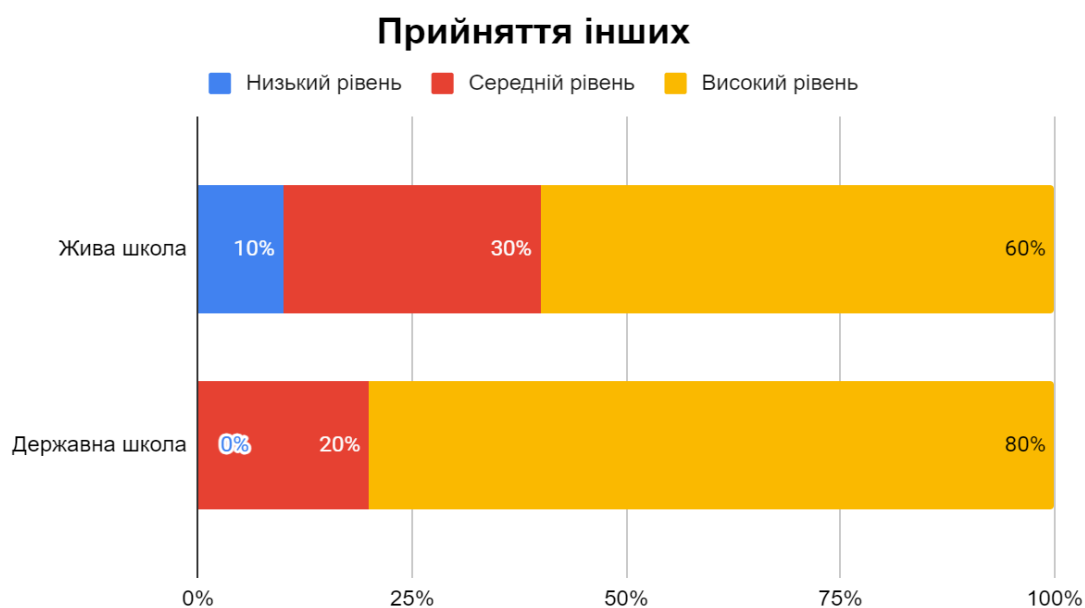


Рис.3.45. Розподіл групи досліджуваних учнів за рівнями прийняття інших (за методикою Роджерса-Даймонд на соціально-психологічну адаптацію)

10% учнів державної школи демонструють низький рівень прийняття інших. Низький рівень прийняття інших серед учнів характеризується негативним або упередженим ставленням до однолітків та дорослих, труднощами в соціальних взаєминах і високим рівнем конфліктності. Учні з низьким рівнем прийняття інших можуть проявляти недостатню емпатію, бути схильними до ізоляції або агресії. Учні можуть уникати групової роботи та спільних проєктів, віддаючи перевагу індивідуальній діяльності.

30% учнів живої школи та 20% учнів державної школи демонструють середній рівень прийняття інших. Середній рівень прийняття інших серед учнів характеризується помірно позитивним ставленням до оточуючих, здатністю встановлювати та підтримувати соціальні взаємини, хоча іноді з труднощами або коливаннями у ставленні до інших. Учні з середнім рівнем прийняття інших можуть проявляти як емпатію та розуміння, так і часом виявляти упередження або недовіру. Учні здатні вирішувати конфлікти мирним шляхом, хоча іноді можуть відчувати труднощі в цьому. Вони можуть використовувати

конструктивні стратегії для розв'язання суперечок, але іноді можуть потребувати допомоги дорослих.

60% учнів живої школи та 80% учнів державної школи демонструють високий рівень прийняття інших. Високий рівень прийняття інших серед учнів характеризується позитивним ставленням до оточуючих, високим рівнем емпатії, здатністю до конструктивної взаємодії та толерантністю до різноманітності. Учні з високим рівнем прийняття інших зазвичай демонструють відкритість, співпрацю та повагу до інших, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей інших. Такі учні мають позитивне ставлення до своїх однолітків та дорослих, визнають їхні заслуги та досягнення. Вони готові підтримувати інших, виявляючи дружелюбність та доброзичливість. Учні мають високу самооцінку, що дозволяє їм впевнено взаємодіяти з оточуючими.

На рис.3.46. представлено розподіл групи досліджуваних учнів за шкалою емоційного комфорту.

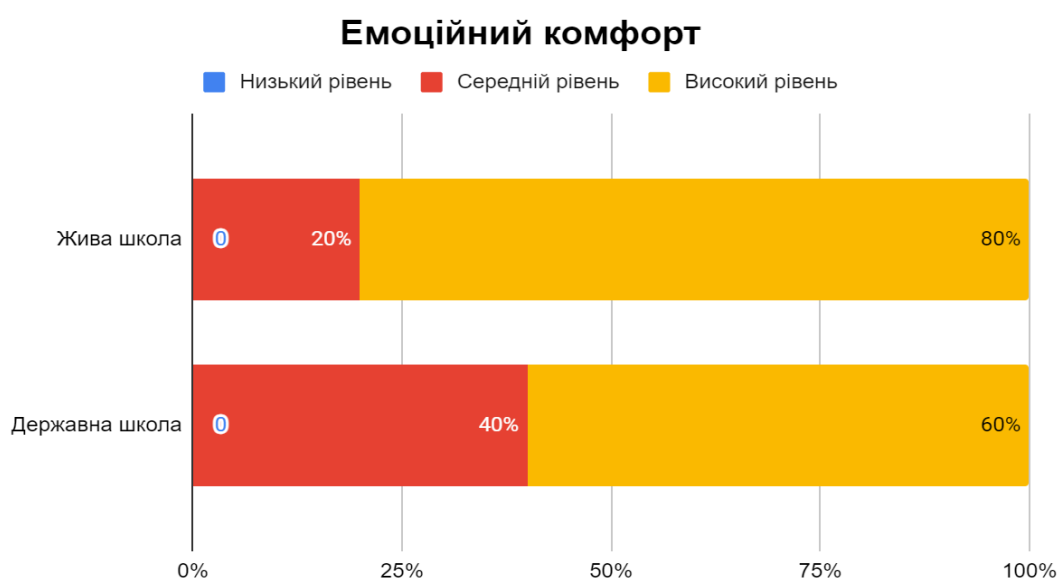


Рис. 3.46. Розподіл групи досліджуваних учнів за рівнями емоційного комфорту (за методикою Роджерса-Даймонд на соціально-психологічну адаптацію)

20% учнів живої школи та 80% учнів державної школи демонструють низький рівень емоційного комфорту. Низький рівень емоційного комфорту

серед учнів характеризується частими негативними емоціями, почуттям тривоги, стресу та незадоволеності. Учні з низьким рівнем емоційного комфорту можуть мати труднощі у навчанні та соціальній взаємодії, а також відчувати загальну незадоволеність життям. Учні можуть відчувати себе самотніми або незрозумілими серед однолітків та дорослих. Вони можуть мати труднощі з відкриттям своїх почуттів та обговоренням своїх проблем.

40% учнів живої школи та 60% учнів державної школи демонструють високий рівень емоційного комфорту. Високий рівень емоційного комфорту є ключовим елементом соціально-психологічної адаптації серед учнів. Цей стан сприяє успішному інтегруванню учнів у шкільне середовище та формуванню здорових соціальних відносин. Високий рівень емоційного комфорту серед учнів вказує на адекватну самооцінку учнів, відчуття власної цінності та значущості у колективі. Такі учні демонструють розвинені комунікативні навички, що дозволяє їм легко встановлювати контакти з однолітками та дорослими. Емоційний комфорт сприяє високій мотивації до навчання, оскільки учні відчують позитивні емоції, пов'язані з навчальним процесом.

На рис.3.47. представлено розподіл групи досліджуваних учнів за шкалою інтернальності.

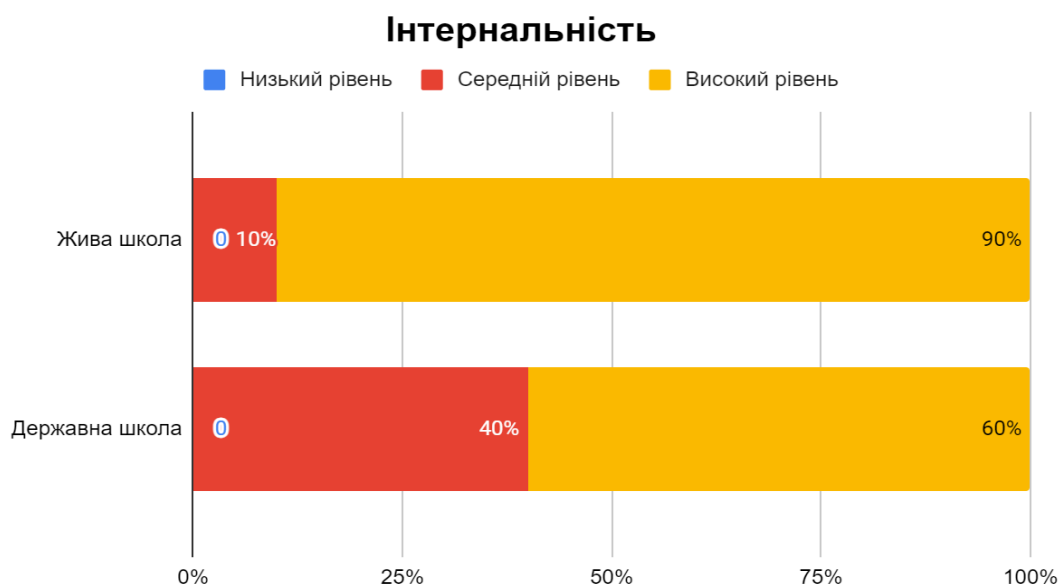


Рис.3.47. Розподіл групи досліджуваних учнів за рівнями інтернальності (за методикою Роджерса-Даймонд на соціально-психологічну адаптацію)

10% учнів живої школи та 40% учнів державної школи демонструють середній рівень інтернальності. Середній рівень інтернальності характеризується помірним контролем над власним життям та подіями, що в ньому відбуваються. Середній рівень інтернальності вказує на наявність балансу між внутрішнім та зовнішнім локусом контролю. Учні з середнім рівнем інтернальності визнають свою роль у досягненні успіху, але також схильні приписувати значущу роль зовнішнім чинникам у ситуаціях успіху чи поразки.

90% учнів живої школи та 60% учнів державної школи демонструють високий рівень інтернальності. Високий рівень інтернальності серед учнів характеризується сильною вірою в те, що вони самі здійснюють вплив на своє життя і що результати подій залежать в основному від їхніх власних дій і зусиль. Це має суттєвий вплив на їхню поведінку, навчальну діяльність та соціальну адаптацію. Учні з високим рівнем інтернальності вважають, що успіхи та невдачі залежать від їхніх власних рішень і дій. Вони беруть на себе відповідальність за свої дії та результати, що робить їх більш самостійними. Вони демонструють високу мотивацію досягати поставлених цілей, оскільки вірять, що саме від їхніх зусиль залежить результат. Учні з високим рівнем інтернальності краще справляються зі стресовими ситуаціями, оскільки вірять у свої здатності контролювати обставини.

На рис.3.48. представлено розподіл групи досліджуваних учнів за шкалою потягу до домінування.

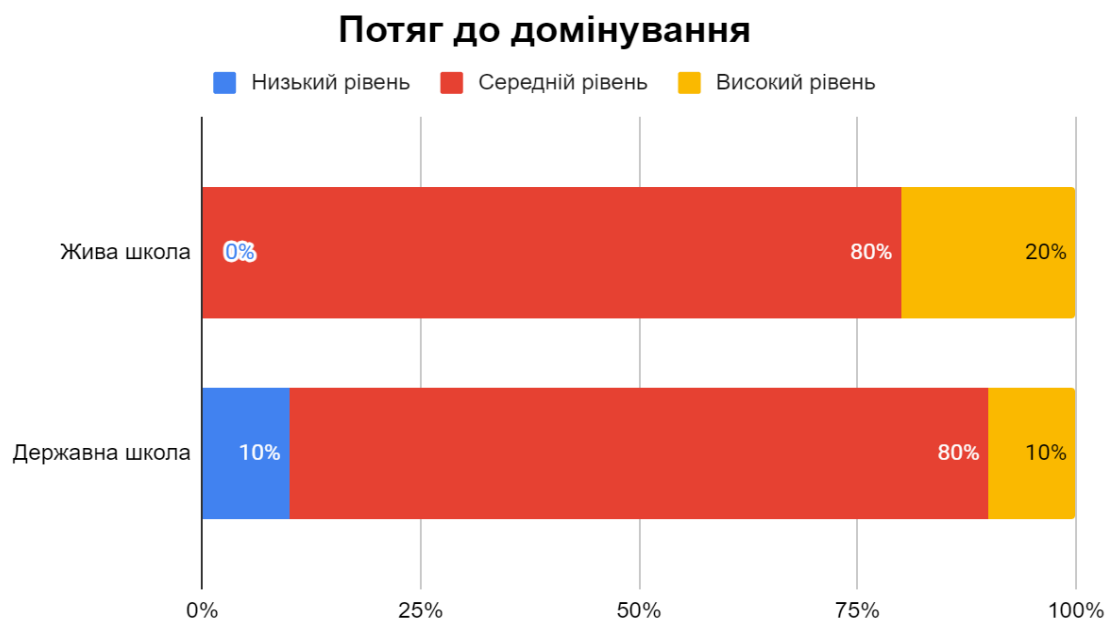


Рис.3.49. Розподіл групи досліджуваних учнів за рівнями потягу до домінування (за методикою Роджерса-Даймонд на соціально-психологічну адаптацію)

10% учнів державної школи демонструють низький рівень потягу до домінування. Низький рівень потягу до домінування серед учнів означає, що вони мають невисоку мотивацію контролювати або керувати іншими. Учні з низьким потягом до домінування зазвичай краще працюють у команді, вони орієнтовані на співпрацю і взаємодію. Учні схильні проявляти емпатію, підтримувати однолітків і бути чутливими до їхніх потреб та почуттів.

По 80% досліджуваних учнів, що навчаються в освітніх закладах з різними формами навчання демонструють середній рівень потягу до домінування. Середній рівень потягу до домінування серед учнів характеризується помірним бажанням впливати на інших і контролювати різні соціальні ситуації, при цьому вони залишаються відкритими до співпраці та компромісів. Такі учні демонструють збалансований підхід до лідерства і соціальної взаємодії. Вони не прагнуть завжди бути в центрі уваги, але готові взяти на себе відповідальність у важливих ситуаціях. Учні демонструють

прагнення контролювати ситуації, які для них важливі, але не намагаються нав'язувати свою волю іншим у всіх випадках.

20% учнів живої школи та 10% учнів державної школи демонструють високий рівень потягу до домінування. Високий рівень потягу до домінування серед учнів характеризується сильною мотивацією до контролю і впливу на інших. Учні з таким рівнем домінування часто прагнуть до лідерських позицій, активно беруть участь у прийнятті рішень і можуть виявляти схильність до нав'язування своєї волі іншим. Вони мають високу впевненість у своїх силах і здібностях, що дозволяє їм активно впливати на оточуючих. Такі учні активно змагаються з іншими, прагнучи довести свою перевагу. Вони можуть бути менш схильними до компромісів і наполягати на своїй точці зору. Вони мають сильну потребу в досягненнях і часто встановлюють для себе високі цілі.

Розглянемо усереднені показники компонентів соціально-психологічної адаптації серед досліджуваних учнів, що навчаються в освітніх закладах з різними формами навчання (рис.3.50.).

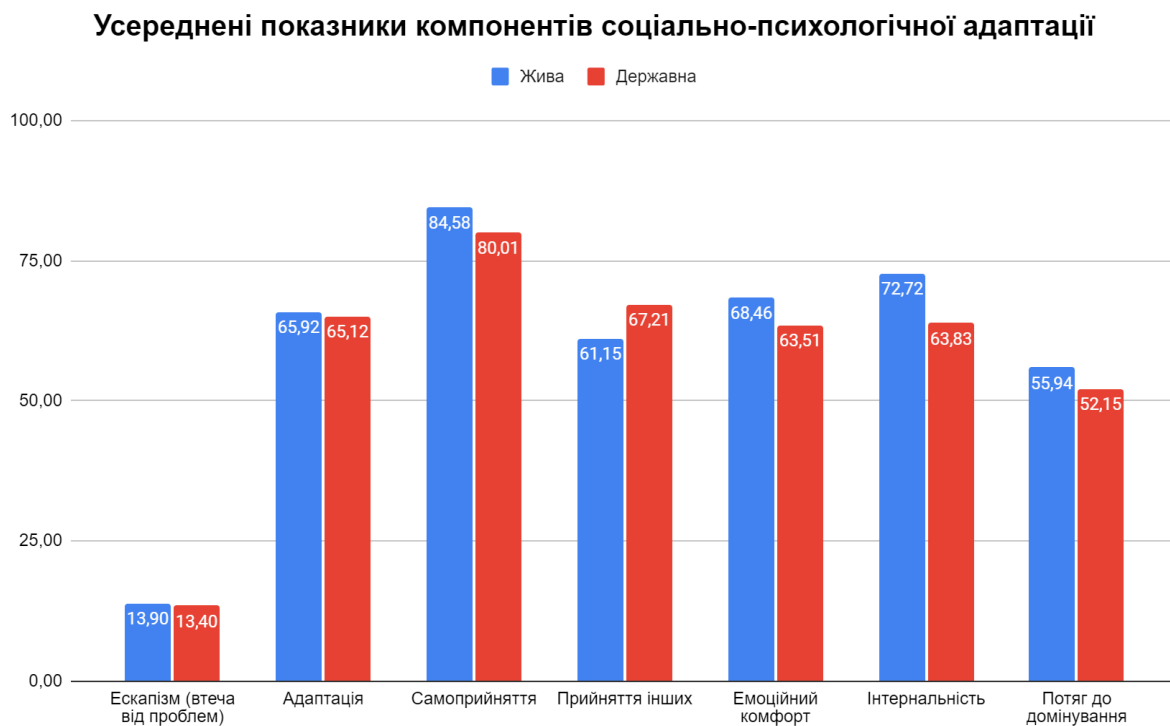


Рис.3.50. Усереднені показники соціально-психологічної адаптації учнів

Встановлено, уче усереднені показники за шкалою ескапізму становлять 13,9 балів серед учнів державної школи та 13,4 балів серед учнів Живої школи. Показники вказують на середній рівень вираженості ескапізмі для обох досліджуваних груп.

Усереднені показники за шкалою адаптації становлять 65,92 бали серед учнів державної школи та 65,12 балів серед учнів Живої школи та відповідають високому рівню.

Усереднені показники за шкалою самоприйняття становлять 84,58 балів серед учнів державної школи та 80,01 балів серед учнів Живої школи та відповідають високому рівню.

Усереднені показники за шкалою прийняття інших становлять 61,15 балів серед учнів державної школи та 67,21 балів серед учнів Живої школи та відповідають високому рівню.

Усереднені показники за шкалою емоційний комфорт становлять 68,46 балів серед учнів державної школи та 63,51 балів серед учнів Живої школи та відповідають високому рівню.

Усереднені показники за шкалою інтернальність становлять 72,72 балів серед учнів державної школи та 68,83 балів серед учнів Живої школи та відповідають високому рівню.

Усереднені показники за шкалою потягу до домінування становлять 55,94 балів серед учнів державної школи та 52,15 балів серед учнів Живої школи та відповідають середньому рівню.

З метою встановлення особливостей психологічного благополуччя учасників навчального процесу, що навчаються в закладах освіти з різними формами навчання проведено порівняльний аналіз з використанням U-критерія Манна-Уїтні. Порівняльний аналіз здійснено для кожної групи досліджуваних (вчителів, батьків та учнів) з використанням всіх діагностичних шкал психодіагностичних методик, що були використані в рамках цього дослідження. У табл.3.1. представлено результати порівняльного аналізу для груп досліджуваних вчителів.

Таблиця 3.1.

Результати порівняльного аналізу для груп досліджуваних вчителів

Показники	Державна школа	Жива школа	Статистика критерію	Рівень значущості
	n=10	n=9		
Рівень стійкості до стресу	13,05	6,61	75,5**	0,01
Професійна самоефективність	7,9	12,33	24	0,095
Показник позитивного ментального здоров'я	8,65	11,5	31,5	0,278
Рівень депресії	10,1	9,89	46	1
Рівень тривоги	11,95	7,83	64,5	0,113
Задоволеність власним життям	10,4	9,56	49	0,78
Невдоволеність собою та розчарування в житті	10,4	9,56	49	0,78
Задоволеність відносинами з іншими	8,95	11,17	34,5	0,4
Загальний рівень задоволеності життям	11	8,89	55	0,447

**** рівень значущості на рівні $p=0,01$**

Встановлено статистично значущі відмінності між показниками стійкості до стресу серед груп досліджуваних вчителів, що працюють в освітніх закладах з різними формами навчання ($U=75,5; p=0,01$). Відповідно до середніх рангів даний показник вищий серед вчителів, що працюють в державній школі. Такі відмінності, ймовірно, можуть бути пояснені відмінностями в соціальній підтримці, структурованості робочого середовища, рівні відповідальності, необхідності гнучкості та доступі до професійних ресурсів. Вчителі в державних школах часто мають більше можливостей для соціальної взаємодії та професійної підтримки, що сприяє їхній стійкості до стресу.

Також можна говорити про тенденцію до наявності відмінностей між показниками професійної самоефективності серед досліджуваних вчителів, виходячи з того, що отримано результат на рівні значущості 10%. Ймовірно, при розширенні вибірки буде отримано показник на більшому рівні значущості.

Розглянемо результати порівняльного аналізу для груп досліджуваних батьків (табл.3.2.).

Таблиця 3.2.

Результати порівняльного аналізу для груп досліджуваних батьків

Показники	Державна школа	Жива школа	Статистика критерію	Рівень значущості
	n=10	n=10		
Рівень стійкості до стресу	11,95	90,5	64,5	0,28
Показник позитивного ментального здоров'я	8,3	12,7	28	0,105
Рівень депресії	10,1	10,9	46	0,796
Рівень тривоги	12,4	8,6	69	0,165
Задоволеність власним життям	9,95	11,05	44,5	0,684
Невдоволеність собою та розчарування в житті	14,5	6,5	90**	0,002
Задоволеність відносинами з іншими	10,55	10,45	50,5	1
Загальний рівень задоволеності життям	13,2	7,8	77*	0,043

* рівень значущості на рівні $p=0,05$

** рівень значущості на рівні $p=0,01$

Встановлено статистично значущі відмінності між показниками невдоволеності собою та розчарування в житті ($U=90;p=0,01$) та показниками загального рівня задоволеності життям ($U=77,5;p=0,05$) серед груп досліджуваних батьків. Відповідно до середніх рангів значення за вказаними шкалами вищі серед батьків, діти яких навчаються в освітніх закладах з загальною формою навчання. Варто зауважити, що батьки, діти яких навчаються в державній школі демонструють вищі показники невдоволеності собою та розчарування в житті. Проте, вони демонструють вищі показники загального рівня задоволеності життям.

У таблиці 3.3. представлено результати порівняльного аналізу для груп досліджуваних учнів.

Таблиця 3.3.

Результати порівняльного аналізу для груп досліджуваних учнів

Показники	Державна школа	Жива школа	Статистика критерію	Рівень значущості
	n=10	n=10		
Рівень стійкості до стресу	9,3	11,7	38	0,393
Показник позитивного ментального здоров'я	10,55	10,45	50,5	1
Рівень депресії	10,25	10,75	47,5	0,853
Рівень тривоги	10,1	10,9	46	0,796
Задоволеність власним життям	11,85	9,15	63,5	0,315
Невдоволеність собою та розчарування в житті	9,85	11,15	43,5	0,631
Задоволеність відносинами з іншими	12,55	8,45	70,5	0,123
Загальний рівень задоволеності життям	9,35	11,65	38,5	0,393
Адаптивність	10,4	10,6	49	0,971
Деадаптивної	11,35	9,65	58,5	0,529
Прийняття себе	10,45	10,55	49,5	0,971
Неприйняття себе	11,85	9,15	63,5	0,315
Прийняття інших	11,4	9,6	59	0,529
Неприйняття інших	9,85	11,15	43,5	0,631
Емоційний комфорт	10,15	10,85	46,5	0,796
Емоційний дискомфорт	11,85	9,15	63,5	0,315
Внутрішній контроль	9,9	11,1	44	0,684
Зовнішній контроль	13,35	7,65	78,5*	0,029
Домінування	8,95	12,05	34,5	0,247
Керованість	11,15	9,85	56,5	0,631
Ескапізм (втеча від проблем)	10,25	10,75	47,5	0,853
Адаптація	9,6	11,4	41	0,529
Самоприйняття	9,3	11,7	38	0,393
Прийняття інших	11,3	9,7	58	0,579
Емоційний комфорт	9,3	11,7	38	0,393
Інтернальність	7,85	13,15	23,5*	0,043
Потяг до домінування	9,5	11,5	40	0,481

* рівень значущості на рівні $p=0,05$

Встановлено статистично значущі відмінності між компонентами соціально-психологічної адаптації серед досліджуваних учнів, що навчаються в освітніх закладах з різними формами навчання, а саме: між показниками зовнішнього контролю ($U=78,5;p=0,05$) та показниками інтернальності ($U=23,5;p=0,05$). Відповідно до середніх рангів показники зовнішнього контролю (зовнішній локус контролю) вищі серед досліджуваних учнів, що навчаються у державній школі. А показники інтернальності вищі серед досліджуваних учнів, що навчаються в Живій школі. Таким чином, для учнів державної школи, у порівнянні з учнями Живої школи, більшою мірою властивий екстернальний локус контролю. За якого людина схильна вважати, що її доля більшою мірою є результатом випадку.

З метою встановлення зв'язків між компонентами психологічного благополуччя учасників навчального процесу здійснено кореляційний аналіз з використанням коефіцієнту кореляції r -Спірмена. Для більш глибокого аналізу характеру зв'язків у досліджуваних групах кореляцій аналіз проведено окремо для досліджуваних груп, що є учасниками навчального процесу в освітніх закладах з різними формами навчання. У табл.3.4. представлено результати кореляційного аналізу для досліджуваних, що є учасниками навчального процесу освітнього закладу з загальною формою навчання (державна школа).

Таблиця 3.4.

Результати кореляційного аналізу для досліджуваних, що є учасниками навчального процесу освітнього закладу з загальною формою навчання

Показники	Стресостійкість (учні)	Ментальне здоров'я (учні)	Задоволеність життям (учні)	Адаптивність (учні)	Тривога (учні)	Депресія (учні)
Стресостійкість (батьки)	-0,603	0,742*	-0,217	0,079	-0,593	-0,512
Ментальне здоров'я (батьки)	0,12	-0,05	0,277	-0,742*	0,2	0,603
Депресія (батьки)	-0,562	0,423	0,225	0	-0,103	-0,411

Тривога (батьки)	-0,637*	0,348	-0,463	0,542	-0,648*	-0,779**
Задоволеність життям (батьки)	0,034	0,551	-0,293	-0,31	-0,068	-0,006
Стресостійкість (вчителі)	-0,417	0,293	-0,417	0,245	-0,319	-0,57
Професійна самоефективність (вчителі)	-0,618	-0,193	0,171	-0,417	0,313	-0,153
Ментальне здоров'я (вчителі)	0,214	0,009	0,298	-0,08	0,093	-0,093
Депресія (вчителі)	-0,511	0,23	-0,128	0,177	-0,272	-0,543
Тривога (вчителі)	-0,106	0,365	-0,031	-0,364	-0,116	-0,113
Задоволеність життям (вчителі)	-0,452	0,14	0,101	0,293	-0,673*	-0,228

* *рівень значущості на рівні $p=0,05$*

** *рівень значущості на рівні $p=0,01$*

Відповідно до результатів кореляційного аналізу встановлено зворотний зв'язок між показником стресостійкості учнів та рівнем тривоги їх батьків ($r=-0,637;p=0,05$). Отриманий зв'язок вказує на те, що вищий рівень тривоги батьків пов'язаний з нижчою стресостійкістю їхніх дітей. Даний зв'язок може бути пояснений тим, що діти можуть переймати емоційні стани своїх батьків (емоційне зараження). Якщо батьки часто переживають тривогу, це може створювати напружену атмосферу в сім'ї, яка негативно впливає на емоційний стан і стресостійкість дітей

Встановлено прямий зв'язок між ментальним здоров'ям учнів та стійкості до стресу їх батьків ($r=0,742;p=0,05$). Отриманий зв'язок свідчить про те, що краща стійкість до стресу у батьків пов'язана з кращим ментальним здоров'ям їхніх дітей. Відповідно, батьки, які мають високу стійкість до стресу, можуть створити стабільне і спокійне емоційне середовище вдома. Це сприяє

покращенню ментального здоров'я дітей, адже вони відчують менше стресу і напруги у своєму оточенні.

Встановлено зворотний зв'язок між показником адаптивності учнів та позитивним ментальним здоров'ям їх батьків ($r=-0,742;p=0,05$). Отриманий зв'язок вказує на те, що чим нижчими є показники позитивного ментального здоров'я батьків, тим вищою є адаптивність учнів. Це може бути пов'язане з тим, що в сім'ях, де батьки мають високий рівень стресу або проблеми з ментальним здоров'ям, діти можуть бути змушені швидше розвивати адаптивні навички для того, щоб впоратися з непередбачуваними ситуаціями або нестабільністю вдома.

Встановлено зворотний зв'язок між рівнем тривоги учнів та рівнем тривоги їх батьків ($r=-0,648;p=0,05$). Отриманий зв'язок вказує на те, що вищі показники тривоги батьків пов'язані з нижчими показниками тривоги їх дітей. Даний зв'язок може бути пояснений тим, що батьки, які самі відчують високий рівень тривоги, можуть бути більш чутливими до емоційних потреб своїх дітей, надаючи їм додаткову підтримку і допомогу в подоланні стресу.

Встановлено зворотний зв'язок між показником депресії учнів та рівнем тривоги їх батьків ($r=-0,779;p=0,01$). Отриманий зв'язок вказує на те, що вищі показники тривоги батьків пов'язані з нижчими показниками депресії їх дітей. Ймовірно, причина даного зв'язку полягає в тому, що батьки з високим рівнем тривоги можуть бути більш схильні до активного контролю та підтримки своїх дітей, що може допомогти знизити рівень депресії у дітей. А також з тим, що діти можуть розвивати свої власні стратегії подолання та захисту від депресії у відповідь на високий рівень тривоги у батьків, що допомагає їм справлятися з власними емоційними труднощами.

Також встановлено зворотний зв'язок між показником тривоги учнів та рівнем задоволеності життям їх вчителів ($r=-0,673;p=0,05$). Отриманий зв'язок вказує на те, що нижчі показники задоволеності життям вчителів пов'язані з вищими показниками тривоги їх учнів. Ймовірно, через низький рівень задоволеності власним життям вчителі можуть створювати негативну, з високим

рівнем стресу атмосферу освітнього процесу, що сприяє росту показників тривоги їх учнів.

Для того, щоб виявити залежність компонентів психологічного благополуччя учнів від компонентів психологічного благополуччя їх батьків та вчителів проведено множинний лінійний регресійний аналіз, де в якості залежних змінних використано показники учнів, з якими встановлено значущі кореляційні зв'язки з показниками їх батьків та вчителів.

Таким чином встановлено залежність між ментальним здоров'ям учнів та показниками стійкості батьків ($B=0,792;p=0,01$) та задоволеністю життям батьків ($B=0,381;p=0,05$) (детальніше див. Додаток В1). Відповідно, ми можемо говорити про те, що з ростом показника стресостійкості та задоволеності життям батьків зростає показник ментального здоров'я їх дітей.

Також здійснено спроби встановити залежність між показниками стресостійкості, адаптивності, тривоги та депресії учнів та показниками стресостійкості, ментального здоров'я, депресії та тривоги їх батьків та вчителів. Відповідно до результатів статистичних розрахунків не було виявлено статистично значущих показників, які б вказували на наявність таких залежностей (детальніше див. Додаток В1). Ймовірно, що зазначені компоненти психологічного благополуччя учнів вступають в залежність з іншими індивідуально-психологічними особливостями батьків та вчителів, а також додаткових зовнішніх чинників.

У таблиці 3.5. представлено результати кореляційного аналізу для групи досліджуваних, що є учасниками навчального процесу у освітньому закладі з індивідуальною формою навчання.

Таблиця 3.5.

**Результати кореляційного аналізу для досліджуваних, що є учасниками
навчального процесу освітнього закладу з індивідуальною формою
навчання**

Показники	Стресостійкість (учні)	Ментальне здоров'я (учні)	Задоволеність життям (учні)	Адаптивність (учні)	Тривога (учні)	Депресія (учні)
Стресостійкість (батьки)	0,391	-0,398	-0,019	0,274	0,276	-0,107
Ментальне здоров'я (батьки)	0,15	0,196	0,053	0,116	0,087	0,086
Депресія (батьки)	-0,136	-0,08	0,088	0,32	0,038	-0,216
Тривога (батьки)	-0,103	0,003	0,267	0,365	0,136	-0,662*
Задоволеність у життям (батьки)	0,334	-0,163	-0,059	0,245	0,05	-0,086
Стресостійкість (вчителі)	-0,427	0,214	-0,364	0,468	-0,33	-0,145
Професійна самоефективність (вчителі)	0,481	0,257	-0,581	0,403	-0,056	-0,089
Ментальне здоров'я (вчителі)	0,3	0,443	-0,427	0,546	-0,193	-0,148
Депресія (вчителі)	0,171	-0,452	0,178	-0,28	0,183	0,364
Тривога (вчителі)	-0,269	-0,017	-0,068	-0,025	-0,18	-0,303
Задоволеність у життям (вчителі)	-0,563	0,626	-0,536	-0,05	-0,688*	0,017

* рівень значущості на рівні $p=0,05$

За результатами кореляційного аналізу встановлено значущий зворотний зв'язок між показником тривожності батьків та показником депресії їх дітей ($r=-0,662;p=0,05$). Відповідно, отриманий зв'язок вказує на те, що вищі

показники тривожності батьків пов'язані з нижчими показниками депресивності їх дітей. Таким чином, ймовірно, що батьки з високим рівнем тривоги можуть бути більш чуйними до емоційного стану своїх дітей, вчасно надаючи необхідну допомогу та підтримку, що сприяє зниженню рівня депресії у дітей.

Також встановлено зворотний зв'язок між показником задоволеності життям вчителів та показником тривоги їх учнів ($r=-0,662; p=0,05$). Відповідно, отриманий зв'язок вказує на те, що нижчі показники задоволеності життям вчителів пов'язані з вищими показниками тривожності їх учнів. Так при низькому рівні задоволеності життям вчителі мають менший рівень енергії, що позначається на їх бажанні та спроможності надавати емоційну підтримку учням, що може підвищувати рівень тривоги учнів.

Виходячи з встановлених кореляційних зв'язків здійснено множинний регресійний аналіз з метою встановлення залежності між показником тривоги учнів та компонентами психологічного благополуччя їх вчителів. А також між показником депресії учнів та компонентами психологічного благополуччя їх батьків. За результатами статистичних розрахунків не було виявлено статистично значущих показників, які б підтверджували наявність залежності між досліджуваними характеристиками (детальніше див. Додаток В2). Відповідно до цього припускається, що показники тривоги та депресії учнів залежить від інших зовнішніх та внутрішніх чинників.

Таким чином, в рамках емпіричного дослідження психологічного благополуччя учасників навчального процесу в освітніх закладах з індивідуальною та загальною формами навчання проаналізовано такі психологічні характеристики як стресостійкість, рівень позитивного ментального здоров'я, особливості когнітивних компонентів суб'єктивного благополуччя, тривожно-депресивні симптоми, професійну самоефективність педагогів та соціально-психологічну адаптації учнів. Виявлено відмінності та зв'язки між досліджуваними характеристиками у групах досліджуваних, а

також розглянуто залежність компонентів психологічного благополуччя учасників навчального процесу.

3.2. Рекомендації щодо підтримки психологічного благополуччя учасників навчального процесу в освітніх закладах з індивідуальною та загальною формами навчання

Підтримка психологічного благополуччя учасників навчального процесу є критично важливою з ряду причин. Психіологічне благополуччя безпосередньо впливає на фізичне здоров'я та здатність до навчання. Дитина або доросла особа, яка почувається емоційно стабільною і відчуває почуття задоволеності життям, має кращі шанси досягти успіху у навчанні і в інших сферах життя. Психологічне здоров'я впливає на взаємодію з однолітками, вчителями та іншими членами навчального середовища. Теплі взаємини сприяють створенню підтримуючого середовища, що сприяє навчанню і розвитку. Підтримка психологічного благополуччя сприяє розвитку емоційної стійкості і здатності до резиліентності. Це важливі навички для боротьби зі стресом, невдачами і життєвими труднощами, які є необхідними в дорослому житті.

Учні, які відчувають підтримку і мають гарне психологічне самопочуття, частіше досягають своїх академічних та особистісних цілей. Вони більш мотивовані до навчання та викладання, а також більш активно залучаються у шкільне життя.

Для вчителів та інших освітян психологічне благополуччя відіграє важливу роль для їхньої продуктивності і здоров'я. Вони зможуть краще справлятися з професійними викликами і взаємодіяти з учнями, колегами та батьками, сприяючи загальному успіху навчального закладу.

Спираючись на результати теоретичного аналізу та результати емпіричного дослідження нами сформульовано рекомендації щодо підтримки та збереження психологічного благополуччя для кожної з груп учасників

навчального процесу. На рис. 3.51. представлено рекомендації щодо підтримки психологічного благополуччя вчителів.



Рис.3.51. Рекомендації щодо підтримки психологічного благополуччя вчителів

Підвищення психологічного благополуччя вчителів є важливим завданням для забезпечення їхньої ефективності та добробуту. Відповідно до результатів емпіричного дослідження сформульовано ряд рекомендацій націлених на збереження та підвищення психологічного благополуччя вчителів, а саме:

1. Забезпечення психологічної підтримки. Регулярна консультативна взаємодія з психологом або психотерапевтом можуть допомогти вчителям опанувати конструктивними копінг-стратегіями, як дозволять ефективно долати стреси та долати професійні труднощі.

2. Створення сприятливого робочого середовища. Забезпечення комфортних умов роботи, таких як налагодження міжособистісних відносин, комфортне робоче місце забезпечить емоційний комфорт на робочому місці.

3. Розвиток навичок саморегуляції і стресостійкості. Опанування методиками саморегуляції, медитації, дихальних техніках або йоги може сприяти зменшенню стресу та підвищенню стійкості до негативних впливів.

4. Соціальна підтримка і співробітництво. Забезпечення можливостей для взаємодії та співпраці між вчителями через колективне планування, обмін досвідом або спільні професійні заходи, підвищує відчуття приналежності і підтримки.

5. Професійний розвиток і навчання. Забезпечення доступу до навчання і розвитку нових навичок, які є корисними для вчителів, сприятиме розвитку професійної самоефективності та самооцінку, що дозволить збільшити задоволення від роботи.

6. Отримання визнання та похвали. Визнання досягнень вчителів є важливим компонентом для забезпечення їх професійної самоефективності. Таким чином, важливим елементом професійної взаємодії є надання зворотного зв'язку щодо роботи вчителів, уникаючи при цьому деструктивної критики, та висловлення похвали за професійні успіхи. Вищезазначене допоможе підтримувати мотивацію і психологічний комфорт педагогічного колективу.

7. Збалансований підхід до робочого навантаження. Мінімізація перевантаження вчителів і встановлення чітких граничних строків може допомогти уникнути професійного вигорання і зберегти психологічне здоров'я.

Підвищення психологічного благополуччя батьків учнів є важливим аспектом, що впливає на їхню загальну добробутність і здатність до підтримки навчального процесу дитини. На рис. 3.52. представлено рекомендації щодо покращення психологічного благополуччя батьків учнів, як учасників навчального процесу.



Рис.3.52. Рекомендації щодо підтримки психологічного благополуччя батьків учнів

Рекомендації для батьків учнів щодо збереження та підтримки психологічного благополуччя містять в собі наступні рекомендації:

1. Забезпечення інформаційної підтримки. Регулярне надання батькам інформацію про навчальні досягнення їхніх дітей, створення програм навчання та важливих подій в школі забезпечують інформаційну обізнаність щодо ходу освітнього процесу їх дітей. Чим більше батьки знають про життя своєї дитини в школі, тим менше вони схильні до стресу і невпевненості.

2. Створення можливостей для спілкування. Організація для батьків зустрічей, відкритих днів, батьківських зборів та інших заходів, де вони можуть обговорювати свої питання та обмінюватися досвідом з іншими батьками дозволяють батькам отримувати важливу для них інформацію.

3. Підтримка батьківських компетенцій. Розробка та впровадження на базі освітніх закладів тренінгів і семінарів для батьків щодо підтримки навчання

дітей, ефективних методів виховання, способів підтримки психологічного здоров'я дітей.

4. Сприяння здоровому способу життя. Надання рекомендацій батькам щодо підтримки фізичного і психічного здоров'я, з залученням дітей до сумісної фізичної активності.

5. Розвиток мережі підтримки. Створювати можливості для батьків будувати соціальні зв'язки між собою, наприклад, через родинні заходи, спільні ігри для дітей, сімейні виїзди тощо.

6. Підтримка важливих ролей в сім'ї. Розробка та впровадження на базі освітніх закладів тематичних лекцій щодо ролі батьків у вихованні дітей. Метою зазначених заходів є створення безпечного, сприятливого середовища вдома і підтримки психологічного розвитку дітей.

Підвищення психологічного благополуччя учнів є важливим аспектом їхнього навчального та особистісного розвитку. Відповідно до результатів емпіричного дослідження пропонуються наступні рекомендації щодо збереження психологічного благополуччя учнів (рис.3.53).

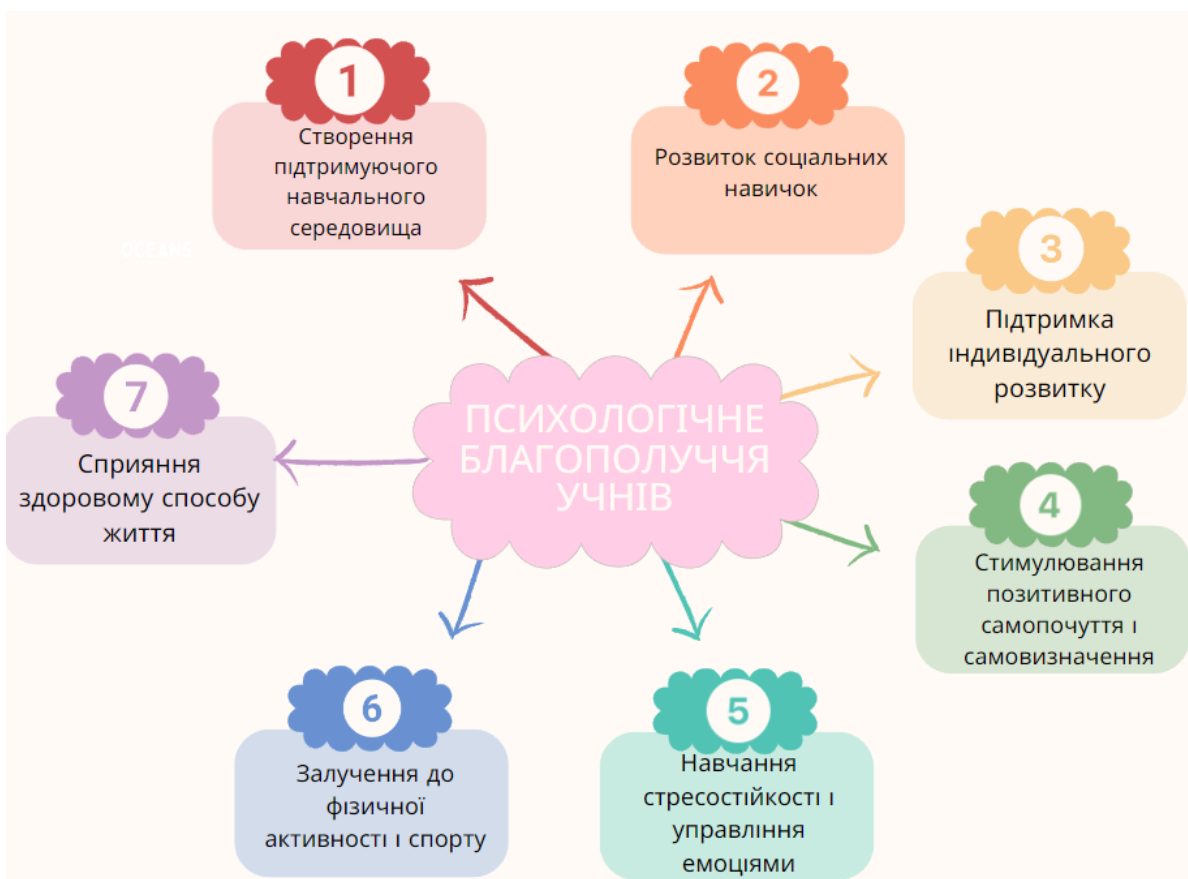


Рис.3.53. Рекомендації щодо підтримки психологічного благополуччя учнів

Рекомендації щодо збереження та підтримки психологічного благополуччя містять в собі наступні підходи:

1. Створення підтримуючого навчального середовища. Педагогічний колектив та адміністрація школи мають активно працювати над створенням атмосфери довіри, поваги та взаєморозуміння серед учнів. Важливо, щоб кожен учень відчував, що його думка цінується, а також, що він може вільно висловлювати свої думки і почуття.

2. Розвиток соціальних навичок. Розробка та впровадження програм соціальних активностей, спрямованих на розвиток комунікативних і соціальних навичок учнів, з метою сприяння збільшенню їхньої впевненості у собі і здатності до ефективної взаємодії з оточуючими.

3. Сприяння та підтримка індивідуального розвитку. Педагогічний колектив має проявляти увагу до потреб кожного учня і старатися адаптувати навчальні матеріали та методи до індивідуальних особливостей кожного учня.

4. Стимулювання позитивного самопочуття і самовизначення. Важливо підкріплювати позитивні досягнення учнів, розвивати їхні інтереси та заохочувати до самостійного пошуку знань і самовираження.

5. Навчання стресостійкості і управління емоціями. Включення в програму навчання та позакласної діяльності методів релаксації, дихальних вправ, медитації чи інших технік, які б сприяли зменшенню стресу і покращенню емоційного стану учнів.

6. Залучення до фізичної активності і спорту. Регулярна фізична активність сприяє покращенню настрою, зниженню рівня стресу і загальному психологічному самопочуттю учнів.

7. Сприяння здоровому способу життя. Популяризація здорового харчування, здорового сну і відпочинку, регулярних медичних оглядів та інших аспектів здорового способу життя серед учнів.

Таким чином, слідування вищезазначеним рекомендаціям сприятиме збереженню психологічного благополуччя учасників навчального процесу.

Висновки до третього розділу

За результатами тесту «Стійкість до стресу» встановлено, що для обох груп досліджуваних вчителів властивий середній рівень стресостійкості. Серед батьків, діти яких навчаються у державній школі встановлено середній рівень стресостійкості, а для батьків, діти яких навчаються в Живій школі – високий. Для обох досліджуваних груп учнів виявлено середній рівень стресостійкості.

За опитувальником професійної самоєфективності (коротка версія) («Short Occupational Self-Efficacy Scale») (T. Rigotti, B. Schyns, and G. Mohr) (адаптація О.В. Креденцер) отримано дещо вищі показники професійної самоєфективності серед вчителів Живої школи.

За методикою «Шкала позитивного ментального здоров'я» (Positive mental health scale (PMH-Scale)) (J. Lukat, J. Margraf, R. Lutz, W.M. van der Veld, and E.S. Becker) (адаптація Л.М. Карамушки, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко) встановлено середній рівень позитивного ментального здоров'я для двох досліджуваних груп вчителів. Середній рівень для батьків, діти яких навчаються у державній школі та високий рівень для батьків, діти яких навчаються у Живій. Для груп досліджуваних учнів встановлено середній рівень позитивного ментального здоров'я.

За опитувальником депресії PHQ-9 встановлено, що депресивні симптоми відсутні у всіх досліджуваних групах.

За результатами тесту на тривожність GAD-7 встановлено, що рівень тривожності вчителів, що працюють в державній школі відповідає слабкому рівню вираженості. Серед вчителів Живої школи – мінімальному рівню. Серед батьків, діти яких навчаються у державній школі – слабкому рівню вираженості. Серед батьків, діти яких навчаються у Живій школі – мінімальному рівню. Та серед обох досліджуваних груп учнів показники тривожності відповідають мінімальному рівню вираженості тривожних симптомів.

За методикою «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (О. Калюк, О. Савченко) встановлено, що загальний рівень

задоволеності життям серед всіх досліджуваних груп відповідає низькому рівню.

За результатами методики Роджерса-Даймонд на соціальну-психологічну адаптацію встановлено середній рівень ескапізму, високі рівні адаптації, самосприйняття, прийняття інших, емоційного комфорту, інтернальності та середній рівень потягу до домінування для досліджуваних груп учнів.

За результатами порівняльного аналізу встановлено статистично значущі відмінності між показниками стійкості до стресу серед вчителів, що працюють в закладах освіти з різними формами навчання. Встановлено статистично значущі відмінності між показниками невдоволеності собою та розчарування в житті, та показником загального рівня задоволеності життям серед батьків, діти яких навчаються в закладах освіти з різними формами навчання. Встановлено статистично значущі відмінності між показниками зовнішнього контролю та інтернальності серед учнів, що навчаються в закладах освіти з різними формами навчання.

За результатами порівняльного аналізу встановлено ряд значущих зв'язків у досліджуваних групах учасників навчання освітніх закладів з різними формами навчання. Для досліджуваної групи учасників навчального процесу освітнього закладу з загальною формою навчання встановлено зворотний зв'язок між показником стресостійкості учнів та рівнем тривоги їх батьків, прямий зв'язок між ментальним здоров'ям учнів та стійкості до стресу їх батьків, зворотний зв'язок між показником адаптивності учнів та позитивним ментальним здоров'ям їх батьків, зворотній зв'язок між рівнем тривоги учнів та рівнем тривоги їх батьків, зворотний зв'язок між показником депресії учнів та рівнем тривоги їх батьків, зворотний зв'язок між показником тривоги учнів та рівнем задоволеності життям їх вчителів.

Для досліджуваної групи учасників навчального процесу освітнього закладу з індивідуальною формою навчання встановлено начуший зворотний зв'язок між показником тривожності батьків та показником депресії їх дітей та

зворотний зв'язок між показником задоволеності життям вчителів та показником тривоги їх учнів.

За результатами множинного лінійного регресійного аналізу встановлено залежність між ментальним здоров'ям учнів та показниками стійкості батьків, та задоволеністю життям батьків у досліджуваній групі учасників навчального процесу освітнього закладу з загальною формою навчання.

На основі результатів емпіричного дослідження представлено ряд рекомендацій для вчителів, учнів та їх батьків щодо збереження та підтримки психологічного благополуччя.

ВИСНОВКИ

Здійснено теоретичний аналіз проблеми психологічного благополуччя учасників навчального процесу в освітніх закладах з індивідуальною та загальною формами освіти. Психологічне благополуччя має важливе значення для якості життя та психічного здоров'я, охоплюючи позитивні емоції, задоволеність життям та соціальну інтеграцію. Ознаки благополуччя включають розслаблення, життя в сьогоденні, здоровий сон, відмову від образ і наявність значущих стосунків.

Різноманітні освітні моделі в усьому світі формують перспективи та готовність випускників до сучасного світу. Японська система «6-3-3» наголошує на академічній досконалості та стійкості, тоді як Європа зосереджена на незалежному навчанні та культурному розумінні. Вітагенна освіта в Україні цінує особистий досвід для цілісного розвитку.

Українська система освіти розвивалася протягом останніх 32 років, наголошуючи на компетенціях, інтерактивному навчанні та персоналізованих програмах. Сучасна система надає пріоритет персоналізованим результатам навчання, набуттю компетенцій та диференційованим підходам для задоволення індивідуальних потреб студента.

Такі події, як пандемія Covid-19 і війна в Україні, суттєво вплинули на психологічний стан учасників навчання, підкреслюючи важливість створення сприятливого середовища для зміцнення психічного здоров'я.

Організовано та проведено емпіричне дослідження особливостей психологічного благополуччя учасників навчального процесу в освітньому закладі з індивідуальною формою навчання. Представлено та обґрунтовано гіпотетичну модель дослідження відповідно до якої існують відмінності у компонентах психологічного благополуччя учасників навчального процесі закладів освіти з різними формами навчання.

Вибірку дослідження склали 59 учасників навчального процесу освітніх закладів з різними формами навчання. Відповідно: 19 досліджуваних є

вчителями (10 осіб – вчителі державної школи, віком від 32 до 62 років, середній вік становить 46,7 років. З педагогічним стажем від 2,5 років до 39 років, середній педагогічний стаж вчителів – 17,8 років. Та 9 осіб – вчителі Живої школи, віком від 21 до 43 років. з педагогічним стажем від 7 місяців до 12,4 років, середній педагогічний стаж становить 3,17 років). 20 досліджуваних є учнями (10 осіб – учні державної школи віком від 11 до 15 років, середній вік становить 13,1 років та 10 осіб – учні Живої школи, віком від 10 до 17 років, середній вік становить 13,7 років). Та 20 досліджуваних є батьками учнів (10 осіб – батьки учнів державної школи, віком від 34 до 50 років, середній вік становить 37,2 роки та 10 осіб – батьки учнів Живої школи, віком від 37 до 49 років, середній вік становить 41,7 років).

Здійснено якісний та кількісний аналіз результатів емпіричного дослідження. За результатами порівняльного аналізу встановлено статистично значущі відмінності між показниками стійкості до стресу серед вчителів, що працюють в закладах освіти з різними формами навчання. Встановлено статистично значущі відмінності між показниками невдоволеності собою та розчарування в житті, та показником загального рівня задоволеності життям серед батьків, діти яких навчаються в закладах освіти з різними формами навчання. Встановлено статистично значущі відмінності між показниками зовнішнього контролю та інтернальності серед учнів, що навчаються в закладах освіти з різними формами навчання.

За результатами порівняльного аналізу встановлено ряд значущих зв'язків у досліджуваних групах учасників навчання освітніх закладів з різними формами навчання. Для досліджуваної групи учасників навчального процесу освітнього закладу з загальною формою навчання встановлено зворотний зв'язок між показником стресостійкості учнів та рівнем тривоги їх батьків, прямий зв'язок між ментальним здоров'ям учнів та стійкості до стресу їх батьків, зворотний зв'язок між показником адаптивності учнів та позитивним ментальним здоров'ям їх батьків, зворотній зв'язок між рівнем тривоги учнів та рівнем тривоги їх батьків, зворотний зв'язок між показником депресії учнів та

рівнем тривоги їх батьків, зворотний зв'язок між показником тривоги учнів та рівнем задоволеності життям їх вчителів.

Для досліджуваної групи учасників навчального процесу освітнього закладу з індивідуальною формою навчання встановлено начущий зворотний зв'язок між показником тривожності батьків та показником депресії їх дітей та зворотний зв'язок між показником задоволеності життям вчителів та показником тривоги їх учнів.

За результатами множинного лінійного регресійного аналізу встановлено залежність між ментальним здоров'ям учнів та показниками стійкості батьків, та задоволеністю життям батьків у досліджуваній групі учасників навчального процесу освітнього закладу з загальною формою навчання.

На основі результатів емпіричного дослідження представлено ряд рекомендацій для вчителів, учнів та їх батьків щодо збереження та підтримки психологічного благополуччя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптація (методики, поради, рекомендації. (н.д.). Отримано з <https://vseosvita.ua/library/zbirnik-adaptacia-metodiki-poradi-rekomendacii-216714.html>
2. Бажміна, Е. (2020). Постановка цілей занять навчального курсу за таксономією Б. Блума у закладах вищої освіти. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*, 2, 25.
3. Бем, І., & Шнейдер, Й. (2009). Складові системи продуктивного навчання. *Завуч*, 14, 16.
4. Березівська, Л. (2009). Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст.: історіографія питання. *Історико-педагогічний альманах*, 1.
5. Березовська, Л. (2019). Психологічне благополуччя та задоволеність життям: емпіричний ракурс. *Вісник національного університету оборони України*, 24-32.
6. Библер, В. С. (1994). Школа діалогу культур: введення в програму. У *Прогнозне соціальне проектування* (с. 239-252).
7. Бідюк, Н. М. (2015). Розвиток системи освіти дорослих у США (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1, 3-10.
8. Біличенко, Г. В. (2016). Соціально-педагогічний супровід розвитку дитини в контексті гуманістичної парадигми освіти. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, 1, 22-27.
9. Бондарчук, О. І. (2018). Суб'єктивне благополуччя персоналу освітніх організацій як індикатор психологічної безпеки освітнього середовища. Отримано з <https://core.ac.uk/download/pdf/162002382.pdf>
10. Бочкарьова, Н. С. (2011). Філософія освіти Карла Роджерса. *Вісник*, 200.

11. Братко, М. В. (2017). Система освіти США: структура, традиції управління, особливості вищої освіти. *Освітологічний дискурс*, 3-4, 252-268.
12. Бучинська, В. (2014). Технологія продуктивного навчання – виклик XXI століття. *Студентський вісник*, 34, 24-27.
13. Бучма, В. В. (н.д.). Діалогічна взаємодія як складова педагогіки партнерства в концепції нової української школи. Отримано з <https://lib.iitta.gov.ua/718225/1/>
14. Верховна Рада України. (1999). Закон України «Про загальну середню освіту». Отримано з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
15. Верховна Рада України. (2017). Закон України «Про освіту». Отримано з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
16. Вишківська, В. (2020). Нова освітня парадигма як результат сучасних соціокультурних трансформацій. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 105-107.
17. Волобуєва, Т. Б. (2007). Вітогенні технології компетентнісно орієнтованого навчання. У *Моделі компетентного випускника 12-річної школи: сутність, пріоритети, пошук відповідей на виклики XXI століття* (с. 85).
18. Головка, М. (2024). Європейські моделі організації профільної середньої освіти. *Редакційна колегія*, 14.
19. Гуревич, Р., Кадемія, М., & Уманець, В. (2018). Інноваційні технології у закладах вищої освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 51, 11-15.
20. Гуркова, Т. (2019). Дефініції понять «Освітній простір», «Середовище», «Освітнє середовище». *Молодь і ринок*, 4(171), 115.
21. Джурило, А. П., Глушко, О. З., Локшина, О. І., та ін. (2018). *Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США: монографія*. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».

22. Загородня, А. А. (2017). МОДЕЛІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ ТА РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА. *Інженерні та освітні технології*, 3(19).

23. Залюбівська, О. Б. (2020). *Liberal Arts як освітній тренд XXI століття* (Дисертація). ВНТУ.
<https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/29593/9821.pdf?sequence=3>

24. Зеленська, Л. Д., & Михайленко, М. О. (2022). Педагогічний інструментарій організації формувального оцінювання в закладах загальної середньої освіти. Сер.: Педагогічні науки. Центральноукр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка, (203), 11–18.

25. Карамушка, Л. М. (Ред.). (2023). *Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій: психологічний практикум*. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

26. Кашлюк, Ю. І. (2016). Основні чинники, які впливають на психологічне благополуччя особистості. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, 34.

27. Коберник, Г. (2016). Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітньої школи у процесі навчання. Отримано з https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_l_silsk_shkolu/29/visnuk_16.pdf

28. Кологривова, Е. І. (2007). Прагнення як один з чинників переживання особистістю суб'єктивного благополуччя. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Збірник наукових праць*, 3, 5.

29. Лебедева, І. А. (2015). Управління розвитком дитини в системі розвивального навчання БД Ельконіна–ВВ Давидова. *Таврійський вісник освіти*, 3, 211-217.

30. Лупак, Н. М. (2010). Концепція діалогу культур у сучасній системі освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 246-251.

31. Марушак, О. В., Миколюк, Д. М., & Шевчук, Н. О. (2020). Готовність майбутніх учителів трудового навчання та технологій до реалізації індивідуально-диференційованого підходу в освітньому процесі. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, педагогів професійної освіти і фахівців образотворчого та декоративного мистецтва: теорія, досвід, проблеми, (2), 19-24.
32. Машкіна, Л. А. (2012). Теоретичні засади педагогічної технології Школа діалогу культур. *Педагогічний дискурс*, 13, 238-241.
33. Мієр, Т. І. (2020). Сутність освітніх парадигм і поліпарадигмальних проявів у багатовимірній педагогічній реальності та особистісній самореалізації студентів під час е-навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (34.2), 73-82.
34. Мінасян, А. (2004). Сучасні моделі освіти. *Психологія і суспільство*, 1(15), 113-118.
35. Мічуда, В. В. (2016). Радянська система освіти у повоєнний період (1945-1950 роки). *Молодий вчений*, 1, 267-271.
36. Неведомська, Є. О., & Тимчик, О. В. (2016). Від якості навчальних завдань до якості освіти. *Smart and Young*, (1.7), 48-54.
37. НК-Харламов, М. І. (2021). Специфіка сучасної системи освіти Японії. У *Традиції та новації університетської науки в часі і просторі культури* (с. 108).
38. Орос, М. М., & Сабовчик, А. Я. (2019). Панічний розлад: сучасні погляди на лікування. *Український медичний часопис*, 2(1), 57-59.
39. Осадченко, І. (2019). Термінологічний аналіз дидактичних категорій: «система», «вид», «тип», «модель», «технологія». *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (1). <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2010.187908>
40. Осадчий, І. (2018). *Якість загальної середньої освіти: система управління та інституційний аудит. Концептуальні ідеї та методичні рекомендації*. Дніпро: Середняк Т. К.

41. Осадчий, І. (2019). Про освітню послугу, освітнє середовище та партнерство у сфері загальної середньої освіти. Отримано з <http://education-ua.org/ua/component/content/article/12-articles>

42. Павлова, О. В. (2014). Система освіти в Японії (Дисертація). Кіровоградський інститут комерції.

43. Петько, Л. (2014). Педагогічна сутність у визначенні поняття «освітнє середовище». *Гуманітарний Вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: зб. н. пр.*, (34), 109.

44. Поклад, С. (2022). Підтримка психологічного благополуччя учасників освітнього процесу в умовах пандемії. *Професійна освіта*, (2), 29-30.

45. Проноза, П., & Корват, О. (2018). Новітні моделі освіти для сталого розвитку. У *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця»* (с. 330). Х.: ХНЕУ імені Семена Кузнеця.

46. Прядко, В. (2022). Психологічний аналіз статевої відмінностей у прояві життєстійкості підлітків в процесі освітньої соціалізації. *Науковий часопис НПП ум. М.П. Драгоманова*, (17(62)), 92.

47. Пташник, К. А. (2019). Проблеми переживання психологічного благополуччя учнями загальноосвітніх навчальних закладів. У *Сучасне українське студентство: проблеми та ціннісні орієнтації : тези доповідей XII Всеукр. наук. конф. студ. та мол. вч.* (с. 156). Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна».

48. Сорока, О., & Банкул, Л. (2014). Вплив педагогічного стилю взаємодії на появу деструктивних емоційних станів молодших школярів. У *Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей : зб. мат. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль 29–30 квіт. 2014 р.* (с. 604). Тернопіль.

49. Турій, Т. П. (2020). Психологічне здоров'я учасників освітнього процесу – показник успішної соціалізації. У *Fundamental and applied research in*

50. *the modern world : The 4th Internat. scientif. and pract. conf. November 18-20, 2020, Boston, USA* (с. 915). Boston: BoScience Publisher.
51. Федорчук, В. М. (2019). Емоційне благополуччя як важлива складова життєдіяльності особистості: теоретичний аспект. У *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали III міжнар. наук.-практ. конф., Кам'янець-Подільський* (с. 431-432).
52. Ціпан, Т. (2021). Партнерська взаємодія в діаді “сім’я-школа”. *Інноватика у вихованні*, (13), 2, 181-182.
53. Шеверун, Н. (2013). Механізм забезпечення загальної середньої освіти в Німеччині. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2-3(16-17), 88-94.
54. Шевчук, Л. М. (2020). Теоретичні засади диференціації навчання учнів початкової школи: основні аспекти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (29), 157-167.
55. Шопша, О. Л., & Нагорна, Д. О. (2021). Психологічні особливості порушень харчової поведінки. У *Actual trends of modern scientific research: The 9th Internat. scient. and pract. conf. April 11-13, 2021, Munich, Germany* (с. 434). MDPC Publishing.
56. Ягупов, В. В. (2002). Продуктивне навчання. У *Сучасні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми* (с. 497-503). Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця.
57. Ярмаченко, М. Д. (Ред.). (2004). *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка.
58. Ярова, О. Б. (2015). Філософсько-педагогічні традиції європейської початкової освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*, 29, 276-283.
59. Bloom, B. S. (1976). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1*. N.Y.

60. Bradburn, N. M. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago: Adline Publishing Company.

61. Diener, E. (Ed.). (2009). *The science of well-being: The collected works of Ed Diener* (Vol. 37). New York, NY: Springer Science & Business Media.

62. Dulcka, O. (2018). The antique model of humanities and sciences of “seven liberal arts” in European education. *Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство, 11*, 71-75.

63. Emotional Wellness. Отримано 3
<https://www.unh.edu/health/emotional-wellness>

64. Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1378.

65. Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172–175.

66. Kahneman, D., & Tversky, A. (1996). On the reality of cognitive illusions. *Psychological Review*, 103, 582–591.

67. Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140.

68. Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222.

69. Keyes, C. L. M. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. Washington, DC: American Psychological Association, 293-312.

70. Lamers, S. M. A., Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., ten Klooster, P. M., & Keyes, C. L. M. (2011). Evaluating the psychometric properties of the mental health continuum-short form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology*, 67(1), 99–110.

71. Revicki, D. A., Osoba, D., Fairclough, D., Barofsky, I., Berzon, R., Leidy, N. K., et al. (2000). Recommendations on health-related quality of life research to support labeling and promotional claims in the United States. *Quality of Life Research*, 9, 887-900.

72. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.

73. Seligman, M. (2003). Foreword. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 11-20). Washington, DC: American Psychological Association.

74. Sheldon, K. M., Boehm, J. K., & Lyubomirsky, S. (2013). Variety is the spice of happiness: The hedonic adaptation prevention (HAP) model. In I. Boniwell, S. David, & A. C. Ayers (Eds.), *Oxford handbook of happiness* (pp. 901–914). New York, NY: Oxford University Press.

75. The European Liberal Arts Initiative (ELAI).
<https://liberal-arts.eu/database/>

76. World Health Organization (WHO). (2005). *Promoting Mental Health: Concepts, emerging evidence, practice: A report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and The University of Melbourne*. Geneva: Author.

ДОДАТКИ

Додаток А1

Первинні дані групи досліджуваних батьків

Тип школи	Рівень стійкості до стресу	Показник позитивного ментального здоров'я	Рівень депресії	Рівень тривоги	Задоволеність власним життям	Невдоволеність собою та розчарування в житті	Задоволеність відносинами з іншими	Загальний рівень задоволеності життям
Жива	27	31	9	6	25	13	24	14
Жива	31	35	0	5	34	11	27	18
Жива	26	35	0	1	32	13	30	15
Жива	34	27	6	5	30	13	28	15
Жива	34	25	8	7	20	18	22	16
Жива	39	31	9	3	31	13	28	16
Жива	21	32	1	1	27	12	25	14
Жива	37	24	11	6	17	19	23	13
Жива	27	34	0	1	28	15	31	12
Жива	33	26	4	3	25	14	20	19
Державна	38	35	6	5	28	22	26	24
Державна	32	19	4	9	23	15	28	10
Державна	24	34	0	1	26	18	27	17
Державна	40	20	4	7	26	20	30	16
Державна	38	23	5	8	20	22	22	20
Державна	35	23	10	6	26	21	20	27
Державна	33	30	3	3	27	14	26	15
Державна	32	28	2	6	33	21	26	28
Державна	36	27	3	6	29	17	28	18
Державна	29	22	3	3	26	19	27	18

Додаток А2
Первинні дані групи досліджуваних вчителів

Тип школи	Рівень стійкості до стресу	Професійна самоефективність	Показник позитивного ментального здоров'я	Рівень депресії	Рівень тривоги	Задоволеність власним життям	Невдоволеність собою та розчарування в житті	Задоволеність відносинами з іншими	Загальний рівень задоволеності життям
Жива	32	25	30	1	3	28	22	27	23
Жива	29	36	31	3	3	23	11	28	6
Жива	29	32	35	3	0	28	24	26	26
Жива	33	26	25	11	7	20	19	25	14
Жива	29	25	25	5	8	25	11	29	7
Жива	32	34	33	5	4	25	15	29	11
Жива	30	30	29	3	6	30	18	29	19
Жива	36	31	30	2	9	26	19	19	26
Жива	27	30	27	3	2	21	17	26	12
Державна	39	29	26	2	8	26	14	27	13
Державна	43	29	26	7	6	27	17	26	18
Державна	34	28	31	4	9	28	18	31	15
Державна	36	27	30	10	8	30	21	31	20
Державна	35	28	31	8	8	30	21	19	32
Державна	33	28	28	6	7	19	21	20	20
Державна	30	21	28	0	5	27	19	24	22
Державна	36	21	21	0	7	22	12	18	16
Державна	35	28	21	4	6	25	20	28	17
Державна	30	27	29	1	4	21	16	24	13

Додаток АЗ
Первинні дані групи досліджуваних учнів

Тип школи	Рівень ступеня	Рівень депресії	Рівень тривог	Задовolenість владними жителями	Недовolenість з чаруваннями	Задоволеність відносинами з іншими	Загальний рівень задоволеності життям	адаптивність	дезадаптивність	Прийняття себе	Неприйняття інших	Прийняття інших	Емоційний комфорт	Емоційний дискомфорт	Внутрішній контроль	Зовнішній контроль	Домінування	Керованість	Ескапізм (втеча від проблем)	Адаптація	Самоприйняття	Прийняття інших	Емоційний комфорт	Інтернальність	Потяг до домінування		
Жива	28	29	3	5	26	15	22	19	163	50	64	12	26	7	29	5	47	15	8	15	7	76,53	84,21	81,68	85,29	69,12	51,61
Жива	33	31	0	5	23	20	28	15	168	66	54	1	26	18	35	11	60	15	18	13	16	71,79	98,18	63,41	76,09	74,07	73,47
Жива	29	35	4	0	30	13	32	11	135	46	50	0	20	17	27	9	43	8	15	14	13	74,59	100	58,54	75	79,34	68,18
Жива	26	28	5	3	30	16	31	15	139	69	50	10	27	10	24	13	46	15	10	15	17	66,83	83,33	76,42	64,86	68,66	57,14
Жива	31	27	2	5	18	21	19	20	88	87	31	19	15	20	19	18	36	14	9	19	14	50,29	62	47,37	51,35	64,75	48,65
Жива	40	24	6	7	22	21	27	16	150	71	53	5	28	18	20	12	64	12	11	22	17	67,87	91,38	65,12	62,5	79,21	50
Жива	24	32	5	2	28	16	29	15	118	54	43	3	23	12	24	7	37	21	8	19	12	68,6	93,48	69,7	77,42	55,72	45,71
Жива	29	32	1	2	30	13	33	10	148	53	49	8	30	9	25	8	54	13	11	20	13	73,63	85,96	80	75,76	74,79	52,38
Жива	37	22	12	12	19	15	17	17	76	74	28	10	6	35	25	12	47	0	11	17	18	50,67	73,68	17,06	67,57	100	56,41
Жива	32	25	8	3	15	21	25	11	125	89	39	14	20	22	20	21	56	25	12	19	12	58,41	73,58	52,17	48,78	61,54	55,81
державна	27	31	3	6	34	14	33	15	133	99	36	10	25	22	26	24	54	26	10	22	19	57,33	78,26	57,69	52	59,73	47,62
державна	25	24	2	5	26	13	27	12	136	49	51	5	23	11	21	13	40	18	12	8	8	73,51	91,07	71,5	61,76	61,35	75
державна	32	24	14	7	16	24	21	19	109	115	28	23	20	22	19	25	53	25	7	20	19	48,66	54,9	52,17	43,18	60,23	41,18
державна	30	35	1	1	31	13	34	10	159	39	56	7	30	8	33	4	46	10	7	13	8	80,3	88,89	81,82	89,19	76,67	51,85
державна	23	31	0	0	31	13	34	10	144	74	50	13	30	17	26	10	48	16	11	16	14	66,06	79,37	67,92	72,22	68,18	57,89
державна	29	30	7	6	30	22	32	20	142	88	47	16	25	15	22	20	55	22	11	17	14	61,74	74,6	66,67	52,38	64,1	56,41
державна	30	27	8	2	25	21	25	21	120	60	50	5	20	15	21	9	34	19	11	18	11	66,67	90,91	61,54	70	56,11	55
державна	32	31	3	1	22	14	31	5	154	68	59	10	31	10	21	10	46	25	10	19	15	69,37	85,51	78,81	67,74	56,79	51,28
державна	23	28	5	2	24	16	33	7	121	81	37	15	24	16	21	15	50	18	6	22	10	59,9	71,15	64,29	58,33	66,49	35,29
державна	34	28	3	7	24	15	28	11	134	64	47	8	23	12	28	13	46	15	10	20	16	67,68	85,45	69,7	68,29	68,66	50

Додаток Б1
Результати порівняльного аналізу для групи досліджуваних вчителів

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Распределение Рівень.стійкості до.стресу является одинаковым для категорий Статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,010 ¹	Нулевая гипотеза отклоняется.
2	Распределение Професійна. самоефективність является одинаковым для категорий Статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,095 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
3	Распределение ментального. здоров является одинаковым для категорий Статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,278 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
4	Распределение Рівень.депресії является одинаковым для категорий Статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	1,000 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
5	Распределение Рівень.тривоги является одинаковым для категорий Статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,113 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
6	Распределение Задоволеність. власним.життям является одинаковым для категорий Статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,780 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
7	Распределение Невдоволеність. собою является одинаковым для категорий Статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,780 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
8	Распределение Задоволеність. відносинами является одинаковым для категорий Статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,400 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
9	Распределение задоволеності. життям является одинаковым для категорий Статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,447 ¹	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

¹Приводится точная значимость критерия.

Додаток Б2

Результаты порівняльного аналізу для групи досліджуваних батьків

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Распределение стрессостійкість является одинаковым для категорий Статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,280 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
2	Распределение ментальне.здоров'я является одинаковым для категорий Статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,105 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
3	Распределение депресія является одинаковым для категорий Статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,796 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
4	Распределение Тривога является одинаковым для категорий Статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,165 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
5	Распределение здовол.вл.жит является одинаковым для категорий Статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,684 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
6	Распределение невдовол.собою является одинаковым для категорий Статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,002 ¹	Нулевая гипотеза отклоняется.
7	Распределение задовол.віднош является одинаковым для категорий Статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	1,000 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
8	Распределение рівнь.задовол.жит является одинаковым для категорий Статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,043 ¹	Нулевая гипотеза отклоняется.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

¹Приводится точная значимость критерия.

Додаток Б3

Результати порівняльного аналізу для групи досліджуваних учнів

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Распределение Рівень стійкості до стресу является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,393 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
2	Распределение ментального здоров является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	1,000 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
3	Распределение Рівень депресії является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,853 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
4	Распределение Рівень тривоги является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,796 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
5	Распределение Задоволеність власним життям является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,315 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
6	Распределение Невдоволеність собою является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,631 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
7	Распределение Задоволеність відносинами является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,123 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
8	Распределение задоволеності життям является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,393 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
9	Распределение адаптивність является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,971 ¹	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

¹Приводится точная значимость критерия.

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
10	Распределение дезадаптивной является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,529 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
11	Распределение Принятта_себе является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,971 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
12	Распределение Неприйнатта_себе является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,315 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
13	Распределение Принятта_инших является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,529 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
14	Распределение Неприйнатта_инших является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,631 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
15	Распределение Эмоційний_комфорт является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,796 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
16	Распределение эмоційний_дискомфорт является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,315 ¹	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

¹Приводится точная значимость критерия.

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
17	Распределение Внутрішній_контроль является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,684 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
18	Распределение Зовнішній_контроль является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,029 ¹	Нулевая гипотеза отклоняется.
19	Распределение Домінування является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,247 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
20	Распределение Керіваність является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,631 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
21	Распределение Ескапізм является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,853 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
22	Распределение Адаптація является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,529 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
23	Распределение Самоприйняття является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,393 ¹	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

¹Приводится точная значимость критерия.

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
24	Распределение Прийняття інших является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,579 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
25	Распределение Емоційний комфорт является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,393 ¹	Нулевая гипотеза принимается.
26	Распределение Інтернальність является одинаковым для категорий статус.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,043 ¹	Нулевая гипотеза отклоняется.
27	Распределение Потяг до домінування является одинаковым для категорий статусу	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,481 ¹	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

¹Приводится точная значимость критерия.

Додаток В1

Результати множинного регресійного аналізу для групи досліджуваних учасників навчального процесу освітнього закладу з загальною формою навчання

Регресійний аналіз для незалежної змінної «ментальне здоров'я учнів»

Регрессия

Описательные статистики

	Среднее значение	Стандартная отклонения	N
Ментальне_здор_учні	28,9000	3,41402	10
Рівень_стійкості_батьки	33,7000	4,78539	10
Ментальне_здор_батьки	26,1000	5,62633	10
депресія_батьки	4,0000	2,66667	10
тривога_батьки	5,4000	2,45855	10
Задовол_жит_батьки	19,3000	5,59861	10

Корреляции

		Ментальне_здор_учні	Рівень_стійкості_батьки	Ментальне_здор_батьки	депресія_батьки	тривога_батьки	Задовол_жит_батьки
Корреляция Пирсона	Ментальне_здор_учні	1,000	,773	-,190	,391	,349	,496
	Рівень_стійкості_батьки	,773	1,000	-,275	,575	,663	,174
	Ментальне_здор_батьки	-,190	-,275	1,000	-,296	-,654	,309
	депресія_батьки	,391	,575	-,296	1,000	,441	,409
	тривога_батьки	,349	,663	-,654	,441	1,000	-,050
	Задовол_жит_батьки	,496	,174	,309	,409	-,050	1,000
Знач. (односторонняя)	Ментальне_здор_учні	.	,004	,299	,132	,161	,072
	Рівень_стійкості_батьки	,004	.	,221	,041	,018	,316
	Ментальне_здор_батьки	,299	,221	.	,203	,020	,192
	депресія_батьки	,132	,041	,203	.	,101	,120
	тривога_батьки	,161	,018	,020	,101	.	,445
	Задовол_жит_батьки	,072	,316	,192	,120	,445	.
N	Ментальне_здор_учні	10	10	10	10	10	10
	Рівень_стійкості_батьки	10	10	10	10	10	10
	Ментальне_здор_батьки	10	10	10	10	10	10
	депресія_батьки	10	10	10	10	10	10
	тривога_батьки	10	10	10	10	10	10
	Задовол_жит_батьки	10	10	10	10	10	10

изменений		
ст.св.1	ст.св.2	Знач. Изменение F
5	4	,026

батьки, Рівень_стійкості_батьки

ANOVA^a

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.
1	Регрессия	96,507	5	19,301	9,199	,026 ^b
	Остаток	8,393	4	2,098		
	Всего	104,900	9			

a. Зависимая переменная: Ментальне_здor_учні

b. Предикторы: (константа), Задовол_жит_батьки, тривога_батьки, депресія_батьки, Ментальне_здor_батьки, Рівень_стійкості_батьки

Коефициенты^a

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.	Корреляции		
		B	Стандартная Ошибка	Бета			Нулевого порядка	Частично	Компонент
1	(Константа)	9,684	4,918		1,969	,120			
	Рівень_стійкості_батьки	,792	,157	1,110	5,057	,007	,773	,930	,715
	Ментальне_здor_батьки	-,333	,131	-,548	-2,530	,065	-,190	-,784	-,358
	депресія_батьки	-,558	,259	-,436	-2,155	,097	,391	-,733	-,305
	тривога_батьки	-,724	,348	-,522	-2,083	,106	,349	-,721	-,295
	Задовол_жит_батьки	,381	,109	,625	3,499	,025	,496	,868	,495

a. Зависимая переменная: Ментальне_здor_учні

Регрессийный анализ для независимой переменной «Стрессоустойчивость учнів»

Регрессия

Описательные статистики

	Среднее значение	Стандартная отклонения	N
Рівень_стійкості_УЧНІ	28,5000	3,86580	10
Рівень_стійкості_батьки	33,7000	4,78539	10
Ментальне_здor_батьки	26,1000	5,62633	10
депресія_батьки	4,0000	2,66667	10
тривога_батьки	5,4000	2,45855	10
Задовол_жит_батьки	19,3000	5,59861	10

Корреляции

		Рівень_стійкості_УЧНІ	Рівень_стійкості_батьки	Ментальне_здor_батьки	депресія_батьки	тривога_батьки	Задовол_жит_батьки
Корреляция Пирсона	Рівень_стійкості_УЧНІ	1,000	-,562	,156	-,302	-,666	,187
	Рівень_стійкості_батьки	-,562	1,000	-,275	,575	,663	,174
	Ментальне_здor_батьки	,156	-,275	1,000	-,296	-,654	,309
	депресія_батьки	-,302	,575	-,296	1,000	,441	,409
	тривога_батьки	-,666	,663	-,654	,441	1,000	-,050
	Задовол_жит_батьки	,187	,174	,309	,409	-,050	1,000
	Знач. (односторонняя)	Рівень_стійкості_УЧНІ	.	,046	,334	,198	,018
Рівень_стійкості_батьки		,046	.	,221	,041	,018	,316
Ментальне_здor_батьки		,334	,221	.	,203	,020	,192
депресія_батьки		,198	,041	,203	.	,101	,120
тривога_батьки		,018	,018	,020	,101	.	,445
Задовол_жит_батьки		,302	,316	,192	,120	,445	.
N		Рівень_стійкості_УЧНІ	10	10	10	10	10
	Рівень_стійкості_батьки	10	10	10	10	10	10
	Ментальне_здor_батьки	10	10	10	10	10	10
	депресія_батьки	10	10	10	10	10	10
	тривога_батьки	10	10	10	10	10	10
	Задовол_жит_батьки	10	10	10	10	10	10

Введенные/удаленные переменные^a

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Задовол_жит_бацьки, тривога_бацьки, депресія_бацьки, Ментальне_здор_бацьки, Рівень_стійкості_бацьки ^b		Enter

a. Зависимая переменная: Рівень_стійкості_УЧНІ

b. Все требуемые переменные введены.

Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	Статистика изменений				
					Изменение R квадрат	Изменение F	ст.св.1	ст.св.2	Знач. Изменение F
1	,850 ^a	,722	,375	3,05704	,722	2,078	5	4	,249

a. Предикторы: (константа), Задовол_жит_бацьки, тривога_бацьки, депресія_бацьки, Ментальне_здор_бацьки, Рівень_стійкості_бацьки

ANOVA^a

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.
1	Регрессия	97,118	5	19,424	2,078	,249 ^b
	Остаток	37,382	4	9,345		
	Всего	134,500	9			

a. Зависимая переменная: Рівень_стійкості_УЧНІ

b. Предикторы: (константа), Задовол_жит_бацьки, тривога_бацьки, депресія_бацьки, Ментальне_здор_бацьки, Рівень_стійкості_бацьки

Коэффициенты^a

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.	Корреляции		
		B	Стандартная Ошибка	Бета			Нулевого порядка	Частично	Компонент
1	(Константа)	46,088	10,380		4,440	,011			
	Рівень_стійкості_бацьки	-,053	,330	-,065	-,160	,881	-,562	-,080	-,042
	Ментальне_здор_бацьки	-,481	,277	-,701	-1,735	,158	,156	-,655	-,457
	депресія_бацьки	-,355	,546	-,245	-,650	,551	-,302	-,309	-,171
	тривога_бацьки	-1,493	,734	-,950	-2,035	,112	-,666	-,713	-,536
	Задовол_жит_бацьки	,323	,230	,468	1,407	,232	,187	,575	,371

a. Зависимая переменная: Рівень_стійкості_УЧНІ

Регресійний аналіз для незалежної змінної «Адаптивність учнів»

Регрессия

Описательные статистики

	Среднее значение	Стандартная отклонения	N
Адаптивність_УЧНІ	65,1220	8,81296	10
Рівень_стійкості_батьки	33,7000	4,78539	10
Ментальне_здор_батьки	26,1000	5,62633	10
депресія_батьки	4,0000	2,66667	10
тривога_батьки	5,4000	2,45855	10
Задовол_жит_батьки	19,3000	5,59861	10

Корреляции

	Адаптивність_УЧНІ	Рівень_стійкості_батьки	Ментальне_здор_батьки	депресія_батьки	тривога_батьки	Задовол_жит_батьки
Корреляция Пирсона	Адаптивність_УЧНІ	,461	-,773	,111	,615	-,267
	Рівень_стійкості_батьки	,461	1,000	-,275	,575	,174
	Ментальне_здор_батьки	-,773	-,275	1,000	-,296	,309
	депресія_батьки	,111	,575	-,296	1,000	,441
	тривога_батьки	,615	,663	-,654	,441	1,000
	Задовол_жит_батьки	-,267	,174	,309	,409	-,050
						1,000
Знач. (односторонняя)	Адаптивність_УЧНІ	,090	,004	,380	,029	,228
	Рівень_стійкості_батьки	,090	,221	,041	,018	,316
	Ментальне_здор_батьки	,004	,221	,203	,020	,192
	депресія_батьки	,380	,041	,203	,101	,120
	тривога_батьки	,029	,018	,020	,101	,445
	Задовол_жит_батьки	,228	,316	,192	,120	,445
N	Адаптивність_УЧНІ	10	10	10	10	10
	Рівень_стійкості_батьки	10	10	10	10	10
	Ментальне_здор_батьки	10	10	10	10	10
	депресія_батьки	10	10	10	10	10
	тривога_батьки	10	10	10	10	10
	Задовол_жит_батьки	10	10	10	10	10

Введенные/удаленные переменные^a

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Задовол_жит_батьки, тривога_батьки, депресія_батьки, Ментальне_здор_батьки, Рівень_стійкості_батьки ^b		Enter

a. Зависимая переменная: Адаптивність_УЧНІ

b. Все требуемые переменные введены.

Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	Статистика изменений				
					Изменение R квадрат	Изменение F	ст.св.1	ст.св.2	Знач. Изменение F
1	,875 ^a	,765	,472	6,40222	,765	2,611	5	4	,187

a. Предикторы: (константа), Задовол_жит_батьки, тривога_батьки, депресія_батьки, Ментальне_здор_батьки, Рівень_стійкості_батьки

ANOVA^a

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.
1	Регрессия	535,062	5	107,012	2,611	,187 ^b
	Остаток	163,954	4	40,988		
	Всего	699,015	9			

a. Зависимая переменная: Адаптивність_УЧНІ

b. Предикторы: (константа), Задовол_жит_батьки, тривога_батьки, депресія_батьки, Ментальне_здор_батьки, Рівень_стійкості_батьки

Коэффициенты^a

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.	Корреляции		
		B	Стандартная Ошибка				Нулевого порядка	Частично	Компонент
		Бета							
1	(Константа)	72,017	21,738		3,313	,030			
	Рівень_стійкості_батьки	,952	,692	,517	1,376	,241	,481	,567	,333
	Ментальне_здор_батьки	-1,302	,581	-,831	-2,240	,089	-,773	-,746	-,542
	депресія_батьки	-1,408	1,143	-,426	-1,231	,286	,111	-,524	-,298
	тривога_батьки	-,285	1,537	-,079	-,185	,862	,615	-,092	-,045
	Задовол_жит_батьки	,111	,481	,071	,232	,828	-,267	,115	,056

a. Зависимая переменная: Адаптивність_УЧНІ

Регресійний аналіз для незалежної змінної «Тривога учнів»

Регрессия

Описательные статистики

	Среднее значение	Стандартная отклонения	N
Тривога_учні	3,7000	2,75076	10
Рівень_стійкості_батьки	33,7000	4,78539	10
Ментальне_здор_батьки	26,1000	5,62633	10
депресія_батьки	4,0000	2,66667	10
тривога_батьки	5,4000	2,45855	10
Задовол_жит_батьки	19,3000	5,59861	10

Корреляции

	Тривога_учні	Рівень_стійкості_батьки	Ментальне_здор_батьки	депресія_батьки	тривога_батьки	Задовол_жит_батьки
Корреляция Пирсона						
Тривога_учні	1,000	-,573	,225	,106	-,490	-,022
Рівень_стійкості_батьки	-,573	1,000	-,275	,575	,663	,174
Ментальне_здор_батьки	,225	-,275	1,000	-,296	-,654	,309
депресія_батьки	,106	,575	-,296	1,000	,441	,409
тривога_батьки	-,490	,663	-,654	,441	1,000	-,050
Задовол_жит_батьки	-,022	,174	,309	,409	-,050	1,000
Знач. (односторонняя)						
Тривога_учні	.	,042	,266	,385	,075	,476
Рівень_стійкості_батьки	,042	.	,221	,041	,018	,316
Ментальне_здор_батьки	,266	,221	.	,203	,020	,192
депресія_батьки	,385	,041	,203	.	,101	,120
тривога_батьки	,075	,018	,020	,101	.	,445
Задовол_жит_батьки	,476	,316	,192	,120	,445	.
N						
Тривога_учні	10	10	10	10	10	10
Рівень_стійкості_батьки	10	10	10	10	10	10
Ментальне_здор_батьки	10	10	10	10	10	10
депресія_батьки	10	10	10	10	10	10
тривога_батьки	10	10	10	10	10	10
Задовол_жит_батьки	10	10	10	10	10	10

Введенные/удаленные переменные^a

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Задовол_жит_батьки, тривога_батьки, депресія_батьки, Ментальне_здор_батьки, Рівень_стійкості_батьки ^b	.	Enter

a. Зависимая переменная: Тривога_учні

b. Все требуемые переменные введены.

Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	Статистика изменений				
					Изменение R квадрат	Изменение F	ст.св.1	ст.св.2	Знач. Изменение F
1	,844 ^a	,713	,353	2,21192	,713	1,984	5	4	,263

a. Предикторы: (константа), Задовол_жит_батьки, тривога_батьки, депресія_батьки, Ментальне_здор_батьки, Рівень_стійкості_батьки

ANOVA^a

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.
1	Регрессия	48,530	5	9,706	1,984	,263 ^b
	Остаток	19,570	4	4,893		
	Всего	68,100	9			

a. Зависимая переменная: Тривога_учні

b. Предикторы: (константа), Задовол_жит_батьки, тривога_батьки, депресія_батьки, Ментальне_здор_батьки, Рівень_стійкості_батьки

Коэффициенты^a

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.	Корреляции		
		B	Стандартная Ошибка	Бета			Нулевого порядка	Частично	Компонент
1	(Константа)	17,364	7,510		2,312	,082			
	Рівень_стійкості_батьки	-,473	,239	-,823	-1,979	,119	-,573	-,703	-,531
	Ментальне_здор_батьки	,108	,201	,221	,539	,618	,225	,260	,145
	депресія_батьки	,882	,395	,855	2,232	,089	,106	,745	,598
	тривога_батьки	-,214	,531	-,191	-,402	,708	-,490	-,197	-,108
	Задовол_жит_батьки	-,151	,166	-,307	-,908	,415	-,022	-,413	-,243

a. Зависимая переменная: Тривога_учні

Регрессия

Описательные статистики

	Среднее значение	Стандартная отклонения	N
Тривога_учні	3,7000	2,75076	10
Рівень_стійкості_вчителі	35,1000	3,90014	10
самоеф_вчителі	26,6000	3,02581	10
Ментальне_здор_вчителі	27,1000	3,66515	10
Депресія_вчителі	4,2000	3,48967	10
Тривога_вчителі	6,8000	1,54919	10
Задовол_жит_вчителі	18,6000	5,58172	10

Корреляции

		Тривога_учні	Рівень_стійкості_вчителі	самоеф_вчителі	Ментальне_здор_вчителі	Депресія_вчителі	Тривога_вчителі	Задовол_жит_вчителі
Корреляция Пирсона	Тривога_учні	1,000	-,018	,451	,224	-,225	-,094	-,653
	Рівень_стійкості_вчителі	-,018	1,000	,427	-,281	,398	,371	-,085
	самоеф_вчителі	,451	,427	1,000	,295	,598	,313	-,050
	Ментальне_здор_вчителі	,224	-,281	,295	1,000	,424	,258	,371
	Депресія_вчителі	-,225	,398	,598	,424	1,000	,460	,501
	Тривога_вчителі	-,094	,371	,313	,258	,460	1,000	,182
	Задовол_жит_вчителі	-,653	-,085	-,050	,371	,501	,182	1,000
Знач. (односторонняя)	Тривога_учні	.	,481	,095	,267	,266	,398	,020
	Рівень_стійкості_вчителі	,481	.	,109	,216	,127	,145	,408
	самоеф_вчителі	,095	,109	.	,204	,034	,189	,445
	Ментальне_здор_вчителі	,267	,216	,204	.	,111	,236	,145
	Депресія_вчителі	,266	,127	,034	,111	.	,090	,070
	Тривога_вчителі	,398	,145	,189	,236	,090	.	,307
	Задовол_жит_вчителі	,020	,408	,445	,145	,070	,307	.
N	Тривога_учні	10	10	10	10	10	10	10
	Рівень_стійкості_вчителі	10	10	10	10	10	10	10
	самоеф_вчителі	10	10	10	10	10	10	10
	Ментальне_здор_вчителі	10	10	10	10	10	10	10
	Депресія_вчителі	10	10	10	10	10	10	10
	Тривога_вчителі	10	10	10	10	10	10	10
	Задовол_жит_вчителі	10	10	10	10	10	10	10

Введенные/удаленные переменные^a

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Задовол_жит_вчителі, самоеф_вчителі, Тривога_вчителі, Ментальне_здор_вчителі, Рівень_стійкості_вчителі, Депресія_вчителі ^b		Enter

a. Зависимая переменная: Тривога_учні

b. Все требуемые переменные введены.

Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	Статистика изменений				
					Изменение R квадрат	Изменение F	ст.св.1	ст.св.2	Знач. Изменение F
1	,919 ^a	,845	,535	1,87632	,845	2,724	6	3	,220

a. Предикторы: (константа), Задовол_жит_вчителі, самоеф_вчителі, Тривога_вчителі, Ментальне_здор_вчителі, Рівень_стійкості_вчителі, Депресія_вчителі

ANOVA^a

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.
1	Регрессия	57,538	6	9,590	2,724	,220 ^b
	Остаток	10,562	3	3,521		
	Всего	68,100	9			

a. Зависимая переменная: Тривога_учні

b. Предикторы: (константа), Задовол_жит_вчителі, самоеф_вчителі, Тривога_вчителі, Ментальне_здор_вчителі, Рівень_стійкості_вчителі, Депресія_вчителі

Кoeffициенты^a

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.	Корреляции		
	B	Стандартная Ошибка	Бета			Нулевого порядка	Частично	Компонент
1 (Константа)	-14,324	13,064		-1,096	,353			
Рівень_стійкості_вчителі	,051	,237	,072	,215	,844	-,018	,123	,049
самоеф_вчителі	,515	,313	,566	1,646	,198	,451	,689	,374
Ментальне_здор_вчителі	,386	,241	,514	1,598	,208	,224	,678	,363
Депресія_вчителі	-,384	,334	-,487	-1,150	,333	-,225	-,553	-,262
Тривога_вчителі	-,189	,484	-,107	-,392	,722	-,094	-,221	-,089
Задовол_жит_вчителі	-,269	,157	-,546	-1,709	,186	-,653	-,702	-,389

a. Зависимая переменная: Тривога_учні

Додаток В2

Результати множинного регресійного аналізу для групи досліджуваних учасників навчального процесу освітнього закладу з індивідуальною формою навчання

Регресійний аналіз для незалежної змінної «Тривога учнів»

Регрессия

Описательные статистики

	Среднее значение	Стандартная отклонения	N
Тривога_учні	4,5556	3,50397	9
Рівень_стійкості_вчителі	30,7778	2,72845	9
самоеф_вчителі	29,8889	3,91933	9
Ментальне_здор_вчителі	29,4444	3,39526	9
Депресія_вчителі	4,0000	2,91548	9
Тривога_вчителі	4,6667	3,00000	9
Задовол_жит_вчителі	16,0000	7,77817	9

Корреляции

		Тривога_учні	Рівень_стійкості_вчителі	самоеф_вчителі	Ментальне_здор_вчителі	Депресія_вчителі	Тривога_вчителі	Задовол_жит_вчителі
Корреляция Пирсона	Тривога_учні	1,000	-,430	,023	-,307	-,061	-,218	-,564
	Рівень_стійкості_вчителі	-,430	1,000	-,119	,039	,141	,601	,465
	самоеф_вчителі	,023	-,119	1,000	,681	-,263	-,376	-,131
	Ментальне_здор_вчителі	-,307	,039	,681	1,000	-,492	-,597	,421
	Депресія_вчителі	-,061	,141	-,263	-,492	1,000	,329	-,375
	Тривога_вчителі	-,218	,601	-,376	-,597	,329	1,000	-,080
	Задовол_жит_вчителі	-,564	,465	-,131	,421	-,375	-,080	1,000
Знач. (односторонняя)	Тривога_учні	.	,124	,476	,211	,438	,287	,057
	Рівень_стійкості_вчителі	,124	.	,380	,460	,358	,044	,103
	самоеф_вчителі	,476	,380	.	,022	,247	,160	,368
	Ментальне_здор_вчителі	,211	,460	,022	.	,089	,045	,129
	Депресія_вчителі	,438	,358	,247	,089	.	,194	,160
	Тривога_вчителі	,287	,044	,160	,045	,194	.	,419
	Задовол_жит_вчителі	,057	,103	,368	,129	,160	,419	.
N	Тривога_учні	9	9	9	9	9	9	9
	Рівень_стійкості_вчителі	9	9	9	9	9	9	9
	самоеф_вчителі	9	9	9	9	9	9	9
	Ментальне_здор_вчителі	9	9	9	9	9	9	9
	Депресія_вчителі	9	9	9	9	9	9	9
	Тривога_вчителі	9	9	9	9	9	9	9
	Задовол_жит_вчителі	9	9	9	9	9	9	9

Введенные/удаленные переменные^a

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Задовол_жит_вчителі, Тривога_вчителі, самоеф_вчителі, Депресія_вчителі, Рівень_стійкості_вчителі, Ментальне_здор_вчителі ^b	.	Enter

a. Зависимая переменная: Тривога_учні

b. Все требуемые переменные введены.

Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	Статистика изменений				
					Изменение R квадрат	Изменение F	ст.св.1	ст.св.2	Знач. Изменение F
1	,841 ^a	,708	-,169	3,78906	,708	,807	6	2	,646

a. Предикторы: (константа), Задовол_жит_вчителі, Тривога_вчителі, самоеф_вчителі, Депресія_вчителі, Рівень_стійкості_вчителі, Ментальне_здор_вчителі

ANOVA^a

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.
1	Регрессия	69,508	6	11,585	,807	,646 ^b
	Остаток	28,714	2	14,357		
	Всего	98,222	8			

a. Зависимая переменная: Тривога_учні

b. Предикторы: (константа), Задовол_жит_вчителі, Тривога_вчителі, самоеф_вчителі, Депресія_вчителі, Рівень_стійкості_вчителі, Ментальне_здор_вчителі

Коэффициенты^a

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.	Корреляции		
		B	Стандартная Ошибка	Бета			Нулевого порядка	Частично	Компонент
1	(Константа)	18,986	22,100		,859	,481			
	Рівень_стійкості_вчителі	,885	1,005	,689	,881	,471	-,430	,529	,337
	самоеф_вчителі	,213	,624	,238	,341	,766	,023	,234	,130
	Ментальне_здор_вчителі	-1,176	1,029	-1,139	-1,143	,371	-,307	-,629	-,437
	Депресія_вчителі	-,657	,599	-,547	-1,097	,387	-,061	-,613	-,419
	Тривога_вчителі	-1,281	,982	-1,097	-1,305	,322	-,218	-,678	-,499
	Задовол_жит_вчителі	-,300	,301	-,667	-,998	,424	-,564	-,576	-,381

a. Зависимая переменная: Тривога_учні

Регресійний аналіз для незалежної змінної «Депресія учнів»

Регрессия

Описательные статистики

	Среднее значение	Стандартная отклонения	N
Депресія_учні	4,6000	3,53396	10
Рівень_стійкості_батьки	30,9000	5,56677	10
Ментальне_здор_батьки	30,0000	4,18994	10
депресія_батьки	4,8000	4,34102	10
тривога_батьки	3,8000	2,29976	10
Задовол_жит_батьки	15,2000	2,14994	10

Корреляции

		Депресія_учні	Рівень_стійкості_батьки	Ментальне_здор_батьки	депресія_батьки	тривога_батьки	Задовол_жит_батьки
Корреляция Пирсона	Депресія_учні	1,000	-,194	,180	-,332	-,667	-,222
	Рівень_стійкості_батьки	-,194	1,000	-,595	,675	,545	,308
	Ментальне_здор_батьки	,180	-,595	1,000	-,733	-,611	-,099
	депресія_батьки	-,332	,675	-,733	1,000	,708	-,102
	тривога_батьки	-,667	,545	-,611	,708	1,000	,166
	Задовол_жит_батьки	-,222	,308	-,099	-,102	,166	1,000
Знач. (односторонняя)	Депресія_учні	.	,295	,309	,175	,018	,269
	Рівень_стійкості_батьки	,295	.	,035	,016	,052	,193
	Ментальне_здор_батьки	,309	,035	.	,008	,030	,393
	депресія_батьки	,175	,016	,008	.	,011	,389
	тривога_батьки	,018	,052	,030	,011	.	,323
	Задовол_жит_батьки	,269	,193	,393	,389	,323	.
N	Депресія_учні	10	10	10	10	10	10
	Рівень_стійкості_батьки	10	10	10	10	10	10
	Ментальне_здор_батьки	10	10	10	10	10	10
	депресія_батьки	10	10	10	10	10	10
	тривога_батьки	10	10	10	10	10	10
	Задовол_жит_батьки	10	10	10	10	10	10

Введенные/удаленные переменные^a

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Задовол_жит_бацьки, Ментальне_здор_бацьки, тривога_бацьки, Рівень_стійкості_бацьки, депресія_бацьки ^b		Enter

a. Зависимая переменная: Депресія_учні

b. Все требуемые переменные введены.

Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	Статистика изменений				
					Изменение R квадрат	Изменение F	ст.св.1	ст.св.2	Знач. Изменение F
1	,750 ^a	,563	,017	3,50461	,563	1,030	5	4	,502

a. Предикторы: (константа), Задовол_жит_бацьки, Ментальне_здор_бацьки, тривога_бацьки, Рівень_стійкості_бацьки, депресія_бацьки

ANOVA^a

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.
1	Регрессия	63,271	5	12,654	1,030	,502 ^b
	Остаток	49,129	4	12,282		
	Всего	112,400	9			

a. Зависимая переменная: Депресія_учні

b. Предикторы: (константа), Задовол_жит_бацьки, Ментальне_здор_бацьки, тривога_бацьки, Рівень_стійкості_бацьки, депресія_бацьки

Коэффициенты^a

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.	Корреляции		
		B	Стандартная Ошибка	Бета			Нулевого порядка	Частично	Компонент
1	(Константа)	18,919	19,252		,983	,381			
	Рівень_стійкості_бацьки	,151	,333	,238	,453	,674	-,194	,221	,150
	Ментальне_здор_бацьки	-,280	,429	-,332	-,653	,550	,180	-,310	-,216
	депресія_бацьки	-,117	,570	-,144	-,206	,847	-,332	-,102	-,068
	тривога_бацьки	-1,329	,771	-,865	-1,722	,160	-,667	-,652	-,569
	Задовол_жит_бацьки	-,328	,679	-,199	-,483	,655	-,222	-,235	-,160

a. Зависимая переменная: Депресія_учні