

УДК 373.013.77

Гірник Андрій ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-8651-6512>

Гарбар Катерина ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-8468-0151>

Іванюк Ірина ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-2381-785X>

Богданов Сергій ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-8811-3453>

Косс Катерина ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-3682-2615>

Овчарук Оксана ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-7634-7922>

УЯВЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ І УЧНІВ ПРО СКЛАДНОЩІ У ВЗАЄМОДІЇ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

PERCEPTIONS OF TEACHERS AND PUPILS ABOUT THE DIFFICULTIES IN INTERACTION: RESEARCH RESULTS

Анотація. У статті представлено результати проведеного дослідження серед учнів і педагогічних працівників у десяти областях України у період лютого – березня 2021 р. Здійснено аналіз проблеми висвітлення специфічних уявлень педагогів і учнів, які мають проблеми через тривалий стрес, про взаємодію один з одним. Виявлено наявність схожих взаємних негативних уявлень педагогів і учнів, що негативно впливає на психологічний клімат у класі. З'ясовано, що учні і педагоги вважають, що їм необхідно більше спілкуватись для того, щоб діти почували себе більш захищеними. Рекомендовано впровадження програм підвищення кваліфікації, спрямованих на розвиток у педагогів вміння встановлювати контакт з дитиною, висловлювати їй емоційну підтримку; такі програми повинні включати компонент профілактики емоційного вигорання педагогів і зміцнення їх психосоціальної стресостійкості.

Ключові слова: взаємодія; уявлення; проблемні учні; вчителі; безпечне освітнє середовище; психологічний клімат

Abstract. The article presents the results of a study among pupils and teachers in ten regions of Ukraine conducted by the Center for Mental Health and Psychosocial

Support of the National University «Kyiv-Mohyla Academy» during February – March 2021. An analysis of the problem of highlighting the specific ideas of teachers and pupils who have problems due to prolonged stress, the interaction with each other. The sample includes 100 teachers and 300 children from vulnerable groups, including: children from large families, children from veterans' families, children from low-income families, orphans and semi-orphans, children deprived of parental care, children from single-parent families, children with special needs, children from families of national minorities, internally displaced persons, children from antisocial families, children from families with difficult life circumstances. The presence of similar mutual negative perceptions of teachers and pupils, characterized by aggressive behavior, difficulty in establishing contact, conflict, negative experiences. Teachers explain their dissatisfaction with children, their inability to maintain friendly relations and inadequate behavior, while children try to avoid close contact with teachers, are afraid and do not trust them. This negatively affects the psychological climate in the classroom. Pupils and educators have found that they need to communicate more to make children feel more secure. It is recommended to introduce in-service training programs aimed at developing teachers' ability to establish contact with the child, to express emotional support to the child; such programs should include a component of prevention of emotional burnout of teachers and strengthening their psychosocial resilience. An example of such a program is «Safe Space», which combines both components and has proven effectiveness in practice.

Key words: interaction; perceptions; problem pupils; teachers; safe educational environment; psychological climate

Гірник Андрій Миколайович, кандидат філософських наук, професор, керівник Центру дослідження конфліктів та психоаналізу Національного університету «Києво-Могилянська академія», Україна

Girnyk Andrii, Candidate of Philosophical Sciences, Professor, Head of the Center for Conflict Research and Psychoanalysis of the National University of «Kyiv-Mohyla Academy», Ukraine *E-mail: girnyk@ukma.edu.ua*

Гарбар Катерина Ігорівна, науковий дослідник Центру психічного здоров'я та психосоціального супроводу Національного університету «Києво-Могилянська академія», Україна

Harbar Kateryna, researcher of the Mental Health Center of the National University of «Kyiv-Mohyla Academy», Ukraine *E-mail: h.kateryna@ukma.edu.ua*

Іванюк Ірина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України, Центру психічного здоров'я та психосоціального супроводу Національного університету «Києво-Могилянська академія», Україна

Ivaniuk Iryna, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research Associate, the Institute of Information Technologies and Learning Tools of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Mental Health Center of the National University of «Kyiv-Mohyla Academy», Ukraine *E-mail: irina.ivaniuk@ukma.edu.ua*

Богданов Сергій Олександрович, доктор філософії з медицини, керівник Центру психічного здоров'я та психосоціального супроводу Національного університету «Києво-Могилянська академія», Україна

Bogdanov Sergiy, Dr.scient.med, Head of the Mental Health Center of the National University of «Kyiv-Mohyla Academy», Ukraine *E-mail: s.bogdanov@ukma.edu.ua*

Косс Катерина Віталіївна, науковий дослідник Центру психічного здоров'я та психосоціального супроводу Національного університету «Києво-Могилянська академія», Україна

Koss Kateryna, researcher of the Mental Health Center of the National University of «Kyiv-Mohyla Academy», Ukraine *E-mail: k.koss@ukma.edu.ua*

Овчарук Оксана Василівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділом компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, Україна

Ovcharuk Oksana, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research Associate,

Head of the Comparative Studies Department for Information and Education Innovations of the Institute of Information Technologies and Learning Tools of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ukraine

E-mail: oks.ovch@hotmail.com

Актуальність проблеми. Розбудова освітнього середовища для учнів окреслена у Національній стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі [13], що пов'язано з забезпеченням прав дітей на освіту, охорону здоров'я, створенням умов для надання учням якісних освітніх та медичних послуг. Цей процес супроводжується складними процесами знаходження рішень з боку педагогів, які оцінюють його з точки зору своїх уявлень і переконань. Звертаючись до уявлень вчителів про складнощі у роботі, варто зазначити їх відносний і суб'єктивний характер. Відносний, бо складне для одного вчителя може бути простим для іншого, в залежності від рівня кваліфікації та потенційних можливостей закладів освіти. Суб'єктивний, бо вчитель може оцінювати проблемну взаємодію як складний процес, виходячи з різних критеріїв. Зокрема, складною можна вважати проблему, яку він: не може вирішити зразу і потребує часу та ресурсів для її дослідження, розуміння і вирішення; не може вирішити самостійно і потребує допомоги (підтримки); вважає нерозв'язною за допомогою доступних йому ресурсів і тому «дійсно складною». Вчитель може вважати «складними» названі варіанти чи лише деякі з них. Учні мають уявлення про спілкування з вчителями через особистий досвід, спостерігаючи спілкування батьків з вчителями. Важливо визначити й проаналізувати основні уявлення українських вчителів і учнів про складності у взаємодії та виробити практичні рекомендації щодо організації психосоціальної підтримки, що дозволяють всім учасниками освітнього процесу формувати безпечне і здорове освітнє середовище.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання роботи вчителів з учнями, які були у стресі, що часто має наслідком підвищення рівню стресу у вчителів, і що може негативно позначитися на подальшій взаємодії з цими

учнями та сформувані замкнуте коло погіршення взаємодії та загострення проблемної поведінки учнів розглянуті у роботах М. Браскета, М. Рейерса, С. Ріверса [17], Т. Вубелса [31], С. Богданова, О. Залеської [3] та ін. Питанням підвищення ефективності взаємодії вчителя з проблемними учнями присвячені роботи Л. Джейкокса [7], Н. Джексона [8], Х. Альвареза [16]. Водночас малодослідженою залишається тема впливу уявлень, в яких український учитель осмислює свою взаємодію з учнем, засоби та ефективність його спілкування з проблемними учнями.

Низка досліджень продемонструвала зв'язок уявлень вчителя про відносини з проблемними учнями та його подальшою взаємодією щодо цих учнів [25; 22]. При цьому поза увагою дослідників залишились питання того, яку роль у взаємодії «вчитель – учень» відіграють ментальні схеми та уявлення вчителя. У дослідженні А. Джордан виділено вчителів з «відновлюючими уявленнями» (проблеми викликані учнем, а вчитель має відновлювати порядок) і «профілактичними уявленнями» (проблеми учня значною мірою пов'язані з оточуючим середовищем, зокрема, з особливостями освітнього процесу). Вчителі з «відновлюючими уявленнями» вважали, що проблемних учнів треба видаляти з класу, а вчителі з «профілактичними уявленнями» вважали доцільним обговорення в класі поведінки проблемних учнів [21].

У галузі психології дослідження уявлень вчителів проводили К. Вайнштайн [29; 30], М. Штульман та Р. Піанта [25] та ін. Дотичною до теми нашого дослідження є дослідження Л. Клаесенс [19], присвячене порівнянню уявлень 15-ти досвідчених вчителів та 15-ти вчителів-початківців щодо позитивних і проблемних відносин між вчителем і учнем, але тема роботи з дітьми, які перебувають у стресі, в ній не досліджувалася.

Дослідження про уявлення дітей щодо педагогів поводитись дослідниками А. Кансевер [18], Р. Рівес, С. Кін і С. Калкінс [23] та ін. переважно серед учнів початкової школи. Серед підлітків дослідниками В. Тріп-Гордон і А. Квенет було проведено дослідження щодо сприйняття дітьми реакції вчителя на харасмент учнів з боку однолітків і виявлено, що дитячі реляційні схеми

пояснюють й пов'язують зв'язок між віктимізацією однолітків і соціально-психологічними труднощами, які в них є [27].

Враховуючи, що учні переважно більшу частину свого часу протягом освітнього процесу перебувають у закладі загальної середньої освіти, постає питання важливості соціально-психологічного клімату в класі. Соціально-психологічний клімат – це якісний аспект міжособистісних стосунків, який виявляється у вигляді сукупності психологічних умов, що сприяють або перешкоджають продуктивній суспільній діяльності та всебічному розвитку особистості в групі. Такий клімат може бути сприятливим, несприятливим, нейтральним, позитивно чи негативно впливати на самопочуття людини [9].

Характеристиками сприятливого соціально-психологічного клімату в учнівському колективі є переважання життєрадісного тону взаємин між учнями, оптимістичний настрій, доброзичливість, згуртованість, співпраця, підтримка та схвалення; наявні норми справедливого й поважного ставлення до всіх членів класу; учні колективу активні, сповнені енергії, завжди готові допомогти в роботі, досягають значних показників у навчальній та дозвільній діяльності; внутрішні угруповання класу взаємодіють між собою. Характеристиками несприятливого соціально-психологічного клімату є переважання пригніченого настрою, песимізму, спостереження конфліктності, агресивності, антипатії, присутнє суперництво; відсутні норми справедливості і рівності у взаєминах; учні інертні, пасивні, деякі прагнуть відокремитися від решти; у важких випадках клас не здатний об'єднатися, відсутні згуртованість [11].

Дослідниці Н. Гончарова, А. Прокопенко вивчали стан психологічного клімату учнівського колективу як фактор впливу на адаптацію до умов навчання [6]. Г. Мозгова розглядала вплив негативних взаємовідносин у шкільному колективі на психічне здоров'я дітей [10].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У контексті окреслених досліджень та проблеми, що стоїть сьогодні перед освітянами щодо взаємодії вчителя та учня в умовах стресу, а також з огляду на недостатню дослідженість таких питань, як потреби у психосоціальній підтримці

вчителів та учнів, вважаємо за важливе зосередити увагу на питаннях аналізу уявлень про взаємодію українських вчителів та учнів з проблемами через тривалий стрес, визначення можливостей і шляхів оптимізації взаємодії вчителя з проблемними учнями та розроблення рекомендацій для вітчизняних фахівців.

Метою статті є аналіз проблеми висвітлення специфічних уявлень педагогів і учнів про взаємодію один з одним, виокремлення їх взаємного впливу на психологічний клімат у класі на основі проведеного опитування учнів та педагогічних працівників у десяти областях України у період лютого-березня 2021 р. та надання рекомендацій вітчизняним фахівцям.

Викладення основного матеріалу. У лютому – березні 2021 року Центром психічного здоров'я та психосоціальної реабілітації Національного університету «Києво-Могилянська Академія» було проведено якісне дослідження потреб у психосоціальній підтримці, особливостей переживання психосоціального стресу і наявних стратегій його подолання серед дітей з вразливих груп населення, які мешкають у 10-ти областях України, а також суб'єктивного ставлення їхніх батьків і педагогів до школи як психологічно безпечного середовища.

Організація та методика дослідження. У ході дослідження було опитано 100 педагогічних працівників (94 жінки і 6 чоловіків) віком від 20 до 66 років (середній вік 43 роки) та 300 дітей (152 дівчат і 148 хлопців) віком від 8 до 17 років (середній вік 12 років). У дослідженні взяло участь по 10 педагогічних працівників та 30 дітей з Вінницької, Дніпропетровської, Закарпатської, Івано-Франківської, Київської, Миколаївської, Одеської, Полтавської, Харківської, Черкаської областей. Респонденти були з міських закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) – 50 вчителів та 150 дітей, і сільських ЗЗСО – 50 вчителів та 150 дітей. За посадою в ЗЗСО вибірка педагогічних працівників включає: вчителів (83), директорів шкіл (3), заступників директорів (6), педагогів-організаторів (2), практичних психологів (2), соціальних педагогів (2), асистентів вчителя в інклюзивному класі (2). Вибірка учнів включає дітей з вразливих категорій населення, зокрема: дітей з багатодітних сімей, дітей з родин ветеранів учасників антитерористичної операції, дітей з малозабезпечених сімей, сиріт та

напівсиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей з неповних сімей, дітей з особливими потребами, дітей з родин національних меншин, внутрішньо-переміщених осіб, дітей з асоціальних сімей, дітей з сімей зі складними життєвими обставинами. Вибірка формувалась з метою досягти максимальної варіативності за принципом географічного розподілу, гендерної приналежності та типів вразливих категорій дітей.

Респонденти були залучені практичними психологами та вчителями ЗЗСО у різних областях України. Для добору респондентів було залучено 19 рекрутерів, кожний з яких інформував про мету дослідження респондентів та анонімність участі. Під час залучення дітей спочатку отримувалась батьківська згода на участь дитини у дослідженні. Рекрутери сформували списки з контактами респондентів, які дали попередню згоду на участь у дослідженні, і передали ці списки координатору. Далі ці списки були передані інтерв'юерам, які домовлялись про дату та час проведення інтерв'ю й проводили інтерв'ю відповідно до домовленостей. У випадку, якщо респондент відмовлявся від участі в інтерв'юванні або не виходив на зв'язок, рекрутер шукав заміну.

Інтерв'ю проводилися українською і російською мовами, максимальна тривалість інтерв'ю – 90 хв., мінімальна – 15 хв., середня тривалість – 42 хв. До проведення інтерв'ю було залучено 25 інтерв'юєрів.

Перед початком інтерв'ю, кожному респонденту було зачитано текст поінформованої згоди. Під час інтерв'ю, інтерв'юєр робив докладні записи «від руки». Після цього, всі записи були перенесені інтерв'юєрами в онлайн-форму. Після завершення етапу збору даних, відповіді респондентів були закодовані та проаналізовані з використанням програмного забезпечення якісного аналізу даних «Nvivo». Опитування респондентів проводилося за спеціально розробленими гайдами. Проведення дослідження було схвалено та підтримано Комітетом з етики досліджень Національного університету «Києво-Могилянська академія».

Мета дослідження зумовила вибір індивідуальних інтерв'ю за методикою фрілістингу (анг., *freelisting*) як найбільш адекватного методу збору інформації

про уявлення вчителів щодо складнощів у роботі з учнями, які були у стресі. Особливістю інтерв'ю за методикою фрілістінгу є мінімізація втручання інтерв'юера в процес інтерв'ю, тому він не може роз'яснити питання чи задати уточнюючі питання, а може лише повторити питання та попросити респондента пояснити свою думку на прикладі. Методика фрілістінга була запропонована антропологом Ф. Боасом [2]. За даною методикою респондент відповідає на питання відповідно до того як він/вона зрозумів/ла, як воно співвідноситься з тим, що для нього актуально, і має можливість описати взаємодію з учнем або вчителем. У процесі інтерв'ю висловлювання респондентів не коментуються і не оцінюються [5, с.54]. Тематичний контент-аналіз [20] даних передбачав виділення окремих тем у відповідях респондентів, що потім групувались у більш загальні категорії та дозволили виділити провідні теми у відповідях педагогів і учнів. Три автора статті здійснювали контент-аналіз отриманих даних таким чином, що один автор кодував всі відповіді на одне запитання, а два інших автора переглядали 25% відповідей та долучались до формування системи кодів і категорій. Авторами використовувався індуктивний метод аналізу даних та їх концептуалізації відповідно до так званого підходу обґрунтованої теорії (англ., *grounded theory*) [15].

Результати дослідження. Відповіді вчителів на питання «Назвіть складнощі, з якими стикаються педагоги вашої школи протягом останнього року в роботі з учнями, які були у стресі?» дозволили визначити такі основні категорії: складно знайти контакт з дітьми (43%), сварки між дітьми (27%), проблеми вдома впливають на поведінку дітей (25%), батьки не йдуть на контакт (24%), діти і батьки зневажливо ставляться до вчителів (24%), неналежне виховання дітей батьками (23%), порушення поведінки у дітей, складно утримувати їх увагу (22%). Розглянемо детально категорії, що відображають уявлення вчителів про самих дітей.

У найбільшій категорії «Складно знайти контакт з дітьми» об'єднані твердження, що вбачають причину складнощі контакту в певних рисах і станах дитини (замкнутість дитини; недостатня довіра дітей до вчителів; дитина мала

досвід булінгу; складнощі через те, що у дитини негаразди або дитина закомплексована), у певних об'єктивних обставинах, що заважають успішному контакту вчителя і дитини (через вікову різницю між учителями і дітьми; через переповненість класів і дефіцит уваги до дитини; через карантин), через недостатній досвід вчителя у спілкуванні з дітьми. Для прикладу ми наведемо вислови вчителів по цим підкатегоріям:

замкнутість дітей як причина складнощів у роботі: *«Деякі учні замкнуті у собі. на відверту розмову важко розговорити, вивести. Я бачу, що в дитини є проблема, але розповісти про те, що боїться не може, можливо, щоб не засуджували однокласники».*

недостатня довіра дітей до вчителя: *«Я думаю, що це складність, по-перше, в тому, що у дітей нема довіри до вчителя як до людини, якій можна відкритися у будь-якому випадку. Вчитель не завжди є друг»; «Зазвичай вони вчителів чомусь бояться. А коли виходиш на контакт, наприклад, залишаєш після уроків поговорити, за ручку взяти, тоді вони говорять таку фразу: «Мама сказала вчительці не говорити»;*

дитина закомплексована через негаразди вдома: *«Діти приходять з родини і бояться відкриватися. Проблеми у сім'ї заважають навчатися»;*

дитина мала досвід булінгу: *«Складно працювати з дітьми, коли у них є досвід негативної ситуації (насміхання, булінг). Наприклад, дівчинка, що прийшла до нас з іншої школи. На початку закрита була, але з часом наладилось»;*

переповненість класів, дефіцит уваги до дитини: *«Мінус ще в тому, що школи переповнені. У класах по 40-45 дітей. Уявіть! Навіть просто фізично неможливо їх ні запитати, ні побачити. А вони ображаються, що їх не питають. Образливі такі», «Діти хочуть увагу, щоб ними захоплювалися. Якщо я бачу, що дитина сумна, то я починаю думати, що сталося. Дитина мовчить - це відволікає вчителя»;*

вікова різниця між учителями і дітьми: *«Високий середній вік серед вчителів, великий віковий бар'єр між учнями і вчителями, нерозуміння дітей через вік. Вчителям у поважному віці важко зрозуміти питання Інтернет-залежності*

серед учнів. Навіть у моєму випадку, у нас відносно не дуже великий віковий бар'єр, але коли я намагалась пояснити класу причини виникнення агресивної поведінки у дівчинки, колектив не зовсім зрозумів, певно, я не знайшла правильних слів, щоб пояснити більш дитячою мовою»;

перебування на карантині: «Через карантин – дистанційне навчання, не могли з деякими такими учнями зв'язатись, надати допомогу, оцінювати психічний стан Діти не дуже хотіли йти на контакт, відкриватися, розповідати про проблеми після того, як довго були вдома. Важко налагодити контакт»;

вчителю не вистачило досвіду: «Не вистачало досвіду роботи з такими дітьми, бо вчителі налаштовані на учнів, які емоційно відкриті, налаштовані на спілкування. У кожному класі є учні, які не йдуть на контакт. Складнощі в тому, що їх важко залучити до навчання, вони занурені у себе»; «Щодо складнощів, думаю, що можливо не всі вчителі одразу помічають стрес у дитини або її занепокоєння. Педагог не завжди придивляється і намагається адекватно оцінити ситуацію, що дитина не вигадує цього всього, щоб повернути до себе увагу, а чи дійсно це є проблемою та з чим це пов'язано».

У категорії «Сварки між дітьми» ми бачимо звернення до ситуацій, в яких вчителю складно працювати, і водночас це емоційно насичені для дітей ситуації. Це ситуації конфлікту між дітьми викликані агресивністю або девіантною поведінкою когось з дітей; ситуації, де конфлікт спровокувала майнова нерівність; ситуації, де жорстокість виявляється до тих, які «якісь не такі»; суперечності через конкуренцію і невміння дружити. Наведемо для прикладу вислови вчителів по цим підкатегоріям:

агресивність дітей: «Найбільші складності з тими, хто поводить себе не так, як має поводити. Тих, які замкнуті, ми можемо і не побачити. А тих, які агресивні, ми бачимо. Один хлопчик ножем ковиряє стіни, парти, відриває кришку від парти і б'є цією кришкою іншу дитину»; «Ще буває, коли діти конфліктують між собою, вони бувають дуже агресивні, навіть маленькі. Часто б'ються і вирішують всі питання силою... Інколи просто так штовхаються»;

сварки через майнову нерівність: *«Чи якщо дитина з багатодітної родини, і в них не дуже багато грошей, то інші учні можуть почати казати: «ти бомж, в тебе нічого не має, ти бідний!», «Інколи через заздрощі діти, в яких мало грошей, можуть почати знущатися над тими, в кого вони є. Наприклад, казати: «тупий мажор»;*

сваряться, бо не вміють дружити: *«Іноді спілкування між собою проблема. Ідуть в дію кулаки. Навіть в іграх жорстокість. Діти хочуть уваги. Наприклад, жаліється «вона не хоче зі мною дружити». Вони не вміють дружити. Не знають, що таке дружба, часто заздряють»;* *«Взагалі вони швидко переходять від дружніх до не дружніх стосунків і навпаки»;*

прояви жорстокості, якщо дитина чимось відрізняється: *«Діти зараз жорстокі, якщо дитина «якась не така». Наприклад, дитина не має айфона, приходиться до батьків, каже, що буду сидіти без їжі і одягу аби лиш купили цей телефон, бо з мене сміються»;* *«Дитина невмита прийшла в школу, над нею жартують. Було таке, що дитина боялась залишитись в класі без вчителя».*

У категорії «Проблеми вдома впливають на поведінку дітей» отримані висловлювання демонструють різні наслідки домашніх стресів на стан і поведінку дитини в школі. Це може бути емоційна пригніченість: *«...у жовтні у моєї учениця померла мама, ну дитина сумувала, залишилось двоє діток»;* агресивність: *«Дитина в стресі через сімейні взаємини. Вона в стресі постійно і є дуже агресивною. Поводить себе агресивно по відношенню до інших. Для мене найскладнішим було налагодити ефективну комунікацію з ним, щоб створити безпечне середовище для інших дітей»;*

закомплексованість, закритість: *«Якщо дитина перебуває в стресі вдома, то закомплексована в школі. Важко працювати з такими учнями. Вони не часто звертаються до психолога. Їм важко звернутися по допомогу до сторонньої людини, до психолога. Не працюють на уроках. Не піднімають руки, не вступають в діалог з учителем, не підтримують евристичну бесіду на уроках. На перервах «влипають» у телефон, мінімум спілкування з однокласниками»;*

розпач: *«Бувало, в мене була ситуація, коли я знала, що батьки розлучаються. Вона кричить, що нікому не потрібна. Їй було років 11. Пряма на вулиці, на шкільному подвір'ї плаче і кричить: «Ви не звертаєте на мене увагу, я нікому не потрібна»;*

бажання привернути увагу: *«Або коли учень бажає привернути увагу і починає порушувати дисципліну. Це, зазвичай, недолюблені діти. Але вони дуже часто своєю поведінкою заражають ще кілька дітей і тоді важко налагодити дисципліну. Такі діти в основному мають якісь проблеми у сім'ї, бо діти - це дзеркало сім'ї».*

У категорії «Порушення поведінки у дітей, складно утримувати їх увагу» йдеться переважно про неуважних і немотивованих до навчання, а також гіперактивних дітей, з якими вчителю складно. Наприклад: *«Ми намагаємося обмежити спілкування у мобільних телефонах, вони залежні дуже від мобільних телефонів, це впливає на мотивацію і навчання», «Була ситуація з гіперактивним хлопчиком. Він довго адаптувався, зникав, не міг висидіти, під парту залазив, і нявкав, і гавкав. Перший рік важко було. Це для мене було щось нове. Основна трудність - навчитися більше любити цих дітей. Ставати на їхнє місце, при звичаїтися та перебороти себе».*

Таким чином, на думку вчителів, їм складно знайти контакт з дитиною через певні риси і стани дитини, об'єктивні обставини та недостатній досвід вчителя.

Серед складнощів, з якими стикаються діти в школі, на підставі відповідей респондентів, виділено три основних категорії: «погані стосунки з однолітками» (86%), «невдачі у навчанні» (61%), «погані відносини з вчителями» (52%). Розглянемо категорію «Погані відносини з вчителями», що включає в себе інформацію про уявлення учнів відносно взаємодії з учителями в класі. Список, разом з прикладами висловлювань, подається від найбільш зазначених тверджень до найменш зазначених:

вчителі проявляють агресію до учнів: *«Булінг з боку вчителів - це коли вчитель при всьому класі починає обзивати, принижувати, або навіть схопити за руку,*

якось смикнути. Неприпустимо, коли вчитель називає дітей якимись непристойними словами, наприклад, хворобами: «Ти - даун, ти - дебіл!»;

вчителі по-різному ставляться до учнів: «Коли викладач вибирає собі «любимчиків» і на уроках зауважує тільки їх, їх підняті уроки, а мене немає. І інших дітей теж немає»;

вчителі сварять учнів: «Через те, що роблять багато поганого, балуються, за це їх може насварила учитель і вони можуть засмучуватися. І іншим може перепастися. Наприклад, на вулиці хтось побився і вчитель насварив всіх, і в наступний раз через них не пішли на вулицю»;

конфлікти між учнями та вчителями: «У мене таке було, що вчителька давала самотійну роботу, по якій давала не якісну інформацію. І я одна з класу сказала їй про це в нормальній формі: як ми можемо писати по ній, якщо ми не знаємо? Я з нею дуже сильно посварилася і сварилася на протязі двох місяців, вона мене типу «буліла», доходило до того, що у мене були істерики, хоча у мене достатньо врівноважена нервова система. Ось через це я не хотіла ходити в школу, а особливо на її уроки»;

вчителі не мають взаємозв'язку і контакту з дітьми: «Вчителі мають переосмислити те, що вони роблять по відношенню до учнів. Якби були тренінги та семінари для вчителів, де їх би вчили як себе поводити. Вони не мають взаємозв'язку і контакту з дітьми. Діти, наприклад, не розуміють їх старі жарти. Кажуть, що ви маєте мене поважити тільки тому, що я вчитель, а самі нас не поважають. Тобто тебе не поважають, а ти маєш поважати»;

вчителі тиснуть, хочуть щоб діти все знали: «Наприклад, тобі може не подобатися ставлення вчителів, бо вони дуже багато від нас вимагають. Я і так готуюся до ЗНО. І є вчителі, які дуже вимагають, щоб ти знав їх предмет, а я зараз кажу про предмети, які не стосуються ЗНО. І вони ставлять погану оцінку, і це засмучує»;

вчителі залякують, що подзвонять батькам: «Такі основні причини - тиск з боку вчителів. Коли не зміг, наприклад, вивчити тему, вчитель починає загрожувати, що поставить погану оцінку або подзвонить батькам. У деяких учнів бувають

дуже суворі батьки і велика частина учнів дуже чутлива, і тому приймають все близько до серця»;

не подобається вчитель: «Поганий вчитель, погані стосунки. Ти можеш не любити предмет, бо погані стосунки з вчителем. Я вже йду з поганим настроєм до школи, бо знаю, що вівторок, там є такі уроки, які я не люблю через вчителя. Є такі вчителі, які не мають гумору зовсім, вони якось все дуже серйозно сприймають»;

діти бояться вчителів: «Багато дітей бояться вчителів, тому не хочуть йти до школи»;

вчителя демонструють поганий настрій: «Все залежить від учителя. Якщо у вчителя поганий настрій, то він робить таке ж усім. Вона прийшла з іншого уроку, де діти невиховані, вони роблять нерви, і вона починає давати багато завдань»;

вчитель не може нормально пояснити матеріал: «Або якщо вчитель не може нормально пояснити, а коли його просять повторити, говорять - треба було слухати. Тоді з такими просто некомфортно»;

вчителі не дозволяють щось зробити: «на перервах забороняють іграшки всякі або грати в улюблені ігри»;

вчителі можуть нав'язувати якусь свою думку: «Вчителі ж можуть нав'язувати якусь свою думку: як і що потрібно робити, по якій ідеології потрібно жити».

На основі результатів дослідження у таблиці 1 зазначено уявлення, що виникають у проблемних учнів і вчителів під час взаємодії, та впливають на психологічний клімат у класі.

Таблиця 1.

Уявлення, що виникають у учнів з проблемами та вчителів під час взаємодії в класі

Уявлення вчителів щодо учнів	Уявлення учнів щодо вчителів
<ul style="list-style-type: none">● проявляють агресивність відносно інших дітей	<ul style="list-style-type: none">● проявляють агресію до учнів

<ul style="list-style-type: none"> ● закомплексовані, закриті ● не довіряють вчителю ● сваряться через майнову нерівність ● сваряться, бо не вміють дружити ● проявляють жорстокість до «інакших» дітей ● бувають емоційно пригнечені, в розпачі ● бажають привернути до себе увагу ● неухважні та немотивовані до навчання ● гіперактивні 	<ul style="list-style-type: none"> ● по-різному ставляться до учнів ● сварять учнів ● вступають у конфлікти з учнями ● не мають взаємозв'язку і контакту з дітьми ● тиснуть, хочуть, щоб діти все знали ● залякують, що подзвонять батькам ● не подобається вчитель ● діти бояться (деяких) вчителів ● демонструють поганий настрій під час уроку ● не може нормально пояснити матеріал ● не дозволяють щось зробити ● вчителі можуть нав'язувати якусь свою думку
---	--

Ставлення педагогів і проблемних учнів один до одного характеризується превалюванням негативних образів один одного, що характеризуються агресивними проявами, складністю у встановленні контакту, конфліктністю, негативними переживаннями і з'являються у відповідях більшості опитаних учнів та педагогів, як показано в таблиці 1. У цих уявленнях і учні, і вчителі виступають джерелом дискомфорту один для одного.

На тлі в цілому схожих взаємних негативних уявлень педагогів і учнів, можна виділити і деякі розбіжності. Так педагоги описують дітей, як тих, хто не довіряє їм і не вміє дружити з іншими учнями, натомість діти описують педагогів як авторитарних, які тиснуть і залякують учнів, не залишають свободи і нав'язують свою думку, поведуться з ними агресивно. Педагоги виокремлюють певні характеристики учнів, які можуть розумітись як пояснювальні конструкти їх складнощів у взаємодії з учнями, а саме: гіперактивність, брак уваги та концентрації, намагання привернути до себе увагу, нестача комунікаційних

навичок, необхідних для дружнього спілкування. Учні, натомість, описують педагогів як тих, з ким їм неприємно спілкуватись, які несправедливі і викликають у них почуття страху та недовіри.

Очевидним результатом такого негативного ставлення один до одного є зростання агресивних, конфліктних комунікацій між педагогами і проблемними учнями, кожна з яких стає ще одним підтвердженням вже наявного негативного образу і посилює замкнуте коло ескалації проявів насильства у закладі освіти. Педагоги пояснюють своє невдоволення дітьми, їх нездатністю підтримувати дружні стосунки і не адекватними проявами поведінки, тоді як діти намагаються уникнути близького контакту з педагогами, бояться і не довіряють їм. Обидві сторони взаємодії переживають її як протистояння чи загрозу.

Важливим під час дослідження було виявити уявлення та очікування учнів стосовно того, що треба зробити вчителям, щоб учні почували себе у школі безпечно. Не менш важливим було з'ясувати, що готові робити вчителі, щоб допомогти учням з вразливих верств населення почувати себе більш комфортно у закладах загальної середньої освіти. Всі ці дані представлені у таблиці 2.

Таблиця 2.

Уявлення стосовно того, яка допомога і підтримка потрібна учням з вразливих верств населення, щоб вони почувалися у школі безпечно з точки зору вчителів і дітей

Вчителі вважають, що вони можуть допомогти дітям, якщо самі	Очікування учнів від вчителів відносно себе
<ul style="list-style-type: none"> ● будуть спілкуватись з дітьми – 66% ● будуть звертатись за допомогою шкільного психолога, соціального педагога – 62% ● будуть психологічно ресурсними – 60% ● будуть вміти допомогти і підтримати – 45% 	<ul style="list-style-type: none"> ● по-доброму розмовляти: більше спілкуватись і підбадьорювати – 45% ● не ігнорувати, якщо учня ображають, і захистити – 40% ● допомагати у навчанні – 38% ● не кричати, не наїжджати – 25% ● приділяти однаково увагу учням, не виділяти – 12%

<ul style="list-style-type: none"> ● будуть вести розмови з батьками – 37% ● будуть організовувати позакласну роботу, проводити різні спільні заходи – 32% ● будуть прогресивними, готовими до змін – 22% 	<ul style="list-style-type: none"> ● пояснювати як потрібно поводитись і як не потрібно – 10%
--	--

Учні і педагоги сходяться в одному важливому моменті – вони вважають, що їм необхідно більше спілкуватись для того, щоб діти почували себе більш захищеними.

Натомість існують розбіжності серед висловлювань педагогів і учнів в їх очікуваннях щодо цього спілкування. Учні очікують конкретних змін у тому, як відбуватиметься спілкування. Вони хочуть, щоб педагоги їх підбадьорювали, не ігнорували їхніх проблем, допомагали їм у навчанні, не кричали і «не наїжджали», натомість пояснювали, що треба робити, що ні. В свою чергу педагоги, не бачать необхідності змінювати те, як саме вони спілкуються і бачать необхідність кількісно збільшити час для неформального спілкування з дітьми. Очікування дітей повністю зосереджені на педагогах, а педагоги бачать необхідним залучити батьків і практичних психологів для створення психологічно безпечного клімату у класі. Педагоги також вказують, що вони самі потребують підтримки, щоб відчувати себе психологічно «ресурсними» для дітей, діти не бачать, наскільки емоційно важким може переживатись освітній процес їхніми вчителями і що вони також потребують уваги і піклування.

Результати дослідження. Виявлено наявність схожих взаємних негативних уявлень педагогів і учнів, що негативно впливає на психологічний клімат у класі.

Висновки з даного дослідження. Проблема превалювання негативних уявлень педагогів і проблемних учнів про взаємовідносини один з одним вимагає уваги з боку Міністерства освіти і науки України, педагогічної і наукової

спільнот, оскільки, в першу чергу, створює підґрунтя для поширення булінгу, який визнаний однією з найбільш гострих проблем закладів [4], і суттєво ускладнює впровадження реформи Нової української школи, що передбачає створення психологічно безпечного середовища в освітньому закладі [26].

Спільність уявлень щодо необхідності спілкування створює підґрунтя для впровадження методик, спрямованих на розвиток у педагогів загальних педагогічних умінь, а саме вміння встановлювати контакт з дитиною, висловлювати їй емоційну підтримку. Водночас такі програми повинні включати компонент профілактики емоційного вигорання педагогів і зміцнення їх психосоціальної резильєнтності (стресостійкості). Одним із можливих підходів може бути впровадження програми «Безпечний Простір» [1; 12; 14], що поєднує в собі обидва компоненти, і має доведену ефективність на практиці.

Перспективи подальших розвідок. Результати проведеного аналізу даних якісного дослідження дозволяють також висунути низку гіпотез, які потребуватимуть подальшої перевірки кількісними методами.

По-перше, негативні уявлення педагогів і проблемних дітей один про одного є важливою причиною для збільшення рівня агресивних проявів у комунікації «учитель – учень», зниження залученості дітей до освітнього процесу і, як наслідок, зниження результатів навчальних досягнень [28]. Тоді корекція негативних уявлень, зниження рівня агресивних висловлювань у комунікації між учнями і педагогами призведе до збільшення залученості учнів до освітнього процесу [24].

По-друге, корекція уявлень педагогів про учнів є основним фактором для зниження рівня агресивних висловлювань у комунікації учнів і педагогів. Багато вчителів пояснюють складнощі в роботі з учнями, вказуючи на певні характеристики учнів, їхніх батьків, конфліктну взаємодію між учнями або на несприятливі умови, тобто сприймають складнощі як щось, що з'являється ззовні та заважає вчителю, а не як характеристики взаємодії вчителя і учня. Це не націлює вчителя на попередження проблемних ситуацій, а лише на реагування на них.

По-третє, корекція негативних уявлень педагогів про учнів можлива за умов ефективної профілактики їх емоційного вигорання і надання психологічної підтримки самим педагогам.

Список використаних джерел

1. Безпечний простір. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів : навч.-метод. посіб. Вид. 3-тє, доп., виправ. / Заг. ред. : Чернобровкін В. М., Панок В. Г. Київ : Пульсари, 2021. 368 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726885> (дата звернення: 15.10.2021)
2. Боас Ф. Ум первобытного человека / перевод. А. М. Воден. Москва : Изд-во Юрайт, 2020. 180 с.
3. Богданов С. О, Залеська О. В. Психосоціальна підтримка в кризовій ситуації : методичний посібник для педагогів / Київ : Пульсари, 2018. 76 с. URL: <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/14980> (дата звернення: 15.10.2021)
4. Булінг та кібербулінг у підлітковому середовищі. Статистичні дані щодо булінгу серед підлітків України у 2019 р. ЮНІСЕФ Україна. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/bullying-cyberbylling-teens-Ukraine> (дата звернення: 15.10.2021)
5. Гірник А. М. Теоретичні засади і процедура фрїлістингу. *Наукові записки НаУКМА : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2016. Т. 188. С. 50–55. URL: <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/10819> (дата звернення: 15.10.2021)
6. Гончарова Н. М., Прокопенко А. О. Стан психологічного клімату учнівського колективу як фактор впливу на адаптацію до умов навчання. *Перспективи, проблеми та наявні здобутки розвитку фізичної культури і спорту в Україні: матер. І Всеукраїнської інтернет-конференція «Color of Science»* (Вінниця, 29-30 січ. 2018 р.). Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2018. С. 235–239.
7. Джейкокс Л. Г., Ленглі О. К., Дін К. Л. Підтримка учнів, які зазнали травм: програма SSET. Навчальний посібник для керівників груп, матеріали для занять

- та бланки. Львів, 2015. URL: http://ipz.org.ua/wp-content/uploads/2017/10/sset_text_3.pdf (дата звернення: 15.10.2021)
8. Джексон Н. Классный учитель: как работать с трудными учениками, сложными родителями и получать удовольствие от профессии. Альпина Диджитал, 2015. 185 с. URL: https://pedklassy.bspu.by/files/docs/books/1_knigi/5_jekson.pdf (дата звернення: 15.10.2021)
9. Жариков Е. С. Психология управления. Книга для руководителя и менеджера по персоналу. Москва: Междунар. центр финан.-экон. развития, 2002. 512 с.
10. Мозгова Г. П. Негативний психологічний клімат оточення – основа виникнення психосоматичних захворювань у дітей. *Логопедія*. 2011. № 1. С. 51–54.
11. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования : учебное пособие для студентов вузов и практических работников / Москва : ТЦ «Сфера», 2000. 448 с.
12. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості / стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч.-метод. посіб. / Вид. 2-ге, доп., виправ. / заг. ред.: Чернобровкін В. М., Панок В. Г. Київ : Пульсари, 2021. 282 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726482> (дата звернення: 15.10.2021)
13. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text> (дата звернення 15.10.2021)
14. Професійне зростання та емоційна підтримка педагогів : навч.-метод. посіб. / С. О. Богданов та ін.; Київ : Пульсари. 2021. 54 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726816> (дата звернення 15.10.2021)
15. Страусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / Перев. с англ. и послесловие Т. С. Васильевой. Москва: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
16. Alvarez H. K. The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*. 2007. No 23. P.1113–1126.

17. Brackett M. A., Reyes M. R., Rivers S. E., Elbertson N. A., Salovey P. Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*. 2011. Vol. 46. No 1. P. 27–36.
18. Cansever B. A. The Children's Perceptions of the Teacher: An Analysis of the Drawings Created by the Children. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*. 2017. Vol. 18. No 1. P. 281–291.
19. Claessens L., van Tartwijk J., Pennings H., van der Want A., Verloop N., den Brok P., Wubbels T. Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher–student relationships. *Teaching and Teacher Education*. 2016. No 55. P. 88–99.
20. Joffe H. Thematic analysis. *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* / Eds. C. Harper, A. Thompson. Wiley-Blackwell. 2012. P. 209–224.
21. Jordan A., Kircaali-Iftar G., Diamond C. T. P. Who has a problem, the student or the teacher? Differences in teacher beliefs about their work with at risk and integrated exceptional students. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 1993. No 40. P. 45–62.
22. Pianta R. C., Hamre B., Stuhlman M. Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology: Educational psychology* / Eds. W. M. Reynolds, G. E. Miller. John Wiley & Sons Inc. 2003. Vol. 7. P. 199–234.
23. Reavis R. D., Keane S. P., Calkins S. D. Trajectories of Peer Victimization: The Role of Multiple Relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2010. Vol. 56. No 3. P. 303–332.
24. Stipek D., Miles S. Effects of Aggression on Achievement: Does Conflict With the Teacher Make It Worse? *Child development*. 2008. Vol. 79. P. 1721–1735.
25. Stuhlman M. W., Pianta R. C. Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*. 2002. Vol. 31. No 2. P. 148–163.
26. Thomas D. E., Bierman K. L., Powers C. J. The Influence of Classroom Aggression and Classroom Climate on Aggressive–Disruptive Behavior. *Child development*. 2011. Vol. 82. P. 751–757.

27. Troop-Gordon W., Quenette A. Children's Perceptions of Their Teacher's Responses to Students' Peer Harassment: Moderators of Victimization-Adjustment Linkages. *Contexts, Causes, and Consequences New Directions in Peer Victimization Research*. 2010. Vol. 56. No. 3. P. 333–360.
28. Wang J. H., Kiefer S. M. Joint implications of teachers and classroom peers for adolescents' aggression and engagement. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2020. Vol. 71. URL: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101199> (Last accessed: 15.10.2021)
29. Weinstein C. S. Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching and teacher education*. 1990. Vol. 6. No 3. P. 279–290.
30. Weinstein C. S. «I want to be nice, but I have to be mean»: Exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. *Teaching and teacher education*. 1998. Vol. 14. No 2. P.153–63.
31. Wubbels TH., Brekelmans M. Teacher–student relationships and classroom management. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. 2nd ed. New York: Routledge. 2014. P. 363–386.

Reference

1. Chernobrovkin, V. M. & Panok, V. H. (Eds). (2021). Bezpechnyi prostir. Korektsiino-rozvytkova prohrama formuvannia stiikosti do stresu v ditei doshkilnoho viku ta shkolariv: navch.-metod. posib. [Safe space. Correctional and developmental program for the formation of resistance to stress in preschool children and schoolchildren: methodological manual]. Kyiv: Pulsary. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726885> [in Ukrainian].
2. Boas, F. (2020). Um pervobytnoho cheloveka [The mind of a primitive man]. Moscow: Yurait [in Russian].
3. Bohdanov, S. O. & Zaleska, O.V. (2018). Psykhosotsialna pidtrymka v kryzovii sytuatsii: metodychnyi posibnyk dlia pedahohiv [Psychosocial education in a crisis

- situation: a methodical guide for teachers]. Kyiv: Pulsary. Retrieved from <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/14980> [in Ukrainian].
4. UNICEF Ukraine. (2019). Bulinh ta kiberbulinh u pidlitkovomu seredovyshchi. Statystychni dani shchodo bulinhu sered pidlitkiv Ukrainy [Bullying and cyberbullying in adolescence. Statistics on bullying among adolescents in Ukraine]. Retrieved from <https://www.unicef.org/ukraine/bullying-cyberbylling-teens-Ukraine> [in Ukrainian].
 5. Hirnyk, A. M. (2016). Teoretychni zasady i protsedura frilistynhu [Theoretical principles and procedure of freestyle]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Pedagogichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota [Scientific notes of NaUKMA. Pedagogical, psychological sciences and social work]*. Vol.188. Retrieved from <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/10819> [in Ukrainian].
 6. Honcharova, N. M. & Prokopenko, A. O. (2018). Stan psykholohichnoho klimatu uchnivskoho kolektyvu yak faktor vplyvu na adaptatsiiu do umov navchannia [The state of the psychological climate of the student body as a factor influencing the adaptation to learning conditions]. *Perspektyvy, problemy ta naiavni zdobutky rozvytku fizychnoi kultury i sportu v Ukraini: Zbirnyk naukovykh prats I Vseukrainska internet-konferentsiia «Color of Science»* [Prospects, problems and current achievements in the development of physical culture and sports in Ukraine: Proceedings of the I All-Ukrainian Internet Conference «Color of Science»]. Vinnytsia: TOV «Firma «Planer» [in Ukrainian].
 7. Dzheikoks, L.H., Lenhli, O.K. & Din K.L. (2015). Pidtrymka uchniv, yaki zaznaly travm: prohrama SSET. Navchalnyi posibnyk dlia kerivnykiv hrup, materialy dlia zaniat ta blanky [Supporting Injured Students: The SSET Program. Tutorial for group leaders, lesson materials and forms]. Lviv. Retrieved from http://ipz.org.ua/wp-content/uploads/2017/10/sset_text_3.pdf [in Ukrainian].
 8. Dzhekson, N. (2015). Klassnyi uchytel: kak rabotat s trudnymi uchenikamy, slozhnymi rodyteliamy i poluchat udovolstvie ot professii [Classroom teacher: How to work with difficult students, difficult parents and enjoy the profession]. Alpyna Dydzhytal. Retrieved from https://pedklassy.bspu.by/files/docs/books/1_knigi/5_jekson.pdf [in Russian].

9. Zharykov, E. S. (2002). *Psykholohyia upravlenyia. Knyha dlia rukovodytelia y menedzhera po personalu* [Psychology of management. Book for the head and HR manager]. Moscow: Mezhdunarodnyi tsentr fynanansovo-ekonomomycheskoho razvytyia [in Russian].
10. Mozghova, H. P. (2011). *Nehatyvnyi psykhologichnyi klimat otochennia – osnova vynyknennia psykhosomatychnykh zakhvoriuvan u ditei* [Negative psychological climate of otochennia is the basis for the diagnosis of psychosomatic illnesses in children]. *Lohopediia [Speech therapy]. 1, 51-54.* [in Ukrainian].
11. Ovcharova, R.V. (2000). *Tekhnolohyy praktycheskoho psykhologa obrazovanyia : uchebnoe posobye dlia studentov vuzov y praktycheskykh rabotnykov* [Technologies of a practical education psychologist: a textbook for university students and practitioners]. Moscow: Sfera. [in Russian].
12. Chernobrovkin, V. M. & Panok, V. H. (Eds). (2021). *Pidhotovka vchyteliv do rozvytku zhyttiistiikosti / stresostiikosti u ditei v osvitynikh navchalnykh zakladakh : navch.-metod. posib.* [Preparation of readers before the development of life / stress in children in the light of the beginning: methodological manual]. Kyiv: Pulsary. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726482> [in Ukrainian].
13. Pro Natsionalnu stratehiiu rozbudovy bezpechnoho i zdorovoho osvitnoho seredovyscha u novii ukrainskii shkoli. (2020). [About the National strategy for the development of a safe and healthy environment at the new Ukrainian schools]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text> [in Ukrainian].
14. Bohdanov, S. O., Zaleska, O. V. & Fedorets, O. V. (2021). *Profesiine zrostannia ta emotsiina pidtrymka pedahohiv : navch.-metod. posib.* [Professional development and emotional education of teachers: methodological manual]. Kyiv: Pulsary. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726816> [in Ukrainian].
15. Strauss, A. & Corbin, J. (2001). *Osnovy kachestvennoho issledovania: obosnovannaia teoryia, protsedury i tekhniki* [Fundamentals of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques]. Moscow: Edytoryal URSS. [in Russian].

16. Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, *23*, 1113–1126 [in English].
17. Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, *46* (1), 27–36 [in English].
18. Cansever, B. A. (2017). The Children's Perceptions of the Teacher: An Analysis of the Drawings Created by the Children. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *18*(1), 281–291. DOI: 10.17679/inuefd.306625 [in English].
19. Claessens, L., van Tartwijk, J., Pennings, H., van der Want, A., Verloop, N., den Brok, P., & Wubbels, T. (2016). Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher–student relationships. *Teaching and Teacher Education*, *55*, 88–99. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.006> [in English].
20. Joffe, H. (2012). Thematic analysis. In C. Harper & A. Thompson (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (pp. 209–224). Wiley-Blackwell. [in English].
21. Jordan, A., Kircaali-Iftar, G. & Diamond, C. T. P. (1993). Who has a problem, the student or the teacher? Differences in teacher beliefs about their work with at risk and integrated exceptional students. *International Journal of Disability, Development, and Education*, *40*, 45–62. [in English].
22. Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7, (pp. 199–234). John Wiley & Sons Inc. [in English].
23. Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2010). Trajectories of Peer Victimization: The Role of Multiple Relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, *56*(3), 303–332. [in English].
24. Stipek, D. & Miles, S. (2008). Effects of Aggression on Achievement: Does Conflict With the Teacher Make It Worse? *Child development*, *79*, 1721-1735. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01221.x> [in English].

25. Stuhlman, M. W. & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148–163. [in English].
26. Thomas, D. E., Bierman, K. L. & Powers C. J. (2011). The Influence of Classroom Aggression and Classroom Climate on Aggressive–Disruptive Behavior. *Child development*, 21, 751–757. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01586.x> [in English].
27. Troop-Gordon, W. & Quenette, A. (2010). Children's Perceptions of Their Teacher's Responses to Students' Peer Harassment: Moderators of Victimization-Adjustment Linkages. *Contexts, Causes, and Consequences New Directions in Peer Victimization Research*, 56(3), 333–360 [in English].
28. Wang, J. H. & Kiefer, S. M. (2020). Joint implications of teachers and classroom peers for adolescents' aggression and engagement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101199> [in English].
29. Weinstein, C. S. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching and teacher education*, 6 (3), 279–290 [in English].
30. Weinstein, C.S. (1998). «I want to be nice, but I have to be mean»: Exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. *Teaching and teacher education*, 14 (2), 153–163. [in English].
31. Wubbels, TH. & Brekelmans, M. (2014). Teacher–student relationships and classroom management. In *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (2nd ed.), (pp. 363–386). New York: Routledge. [in English].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 16.10.2021р.