

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЛУНЧЕНКО НАДІЯ ВІКТОРІВНА

УДК: 159.922.2

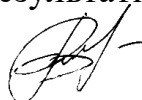
ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ УЧАСНИКІВ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ДІЯЛЬНОСТІ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 Н.В.Лунченко

Науковий керівник Фоменко Карина Ігорівна, доктор психологічних наук,
професор

Харків – 2022

АНОТАЦІЯ

Лунченко Н.В. Формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу основної школи в діяльності психологічної служби. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія». – Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Харків, 2022.

У роботі представлено аналіз науково-теоретичних концепцій і підходів до вивчення психологічної безпеки освітнього середовища основної школи, визначено та описано регулятивні чинники її формування у роботі психологічної служби школи. Визначено наукову новизну та теоретичну значущість наукової праці, які полягають у тому, що:

- показано специфіку психологічної безпеки освітнього середовища учнів основної школи, яка виявляється у прямих зв'язках із мірою сприятливості психологічного клімату та соціометричного статусу школяра, оптимізмом та задоволеністю життя, а також зворотніми зв'язками із стрес-факторами навчальної діяльності, тривожністю, агресивністю, деструктивним типом самоствердження та віктимністю;

- виявлено специфіку психологічної безпеки освітнього середовища учителів основної школи, яка виявляється у прямих зв'язках із мірою діалогічності педагогічного спілкування, задоволеністю працею та зворотніми зв'язками із емоційним вигоранням та комунікативною інтолерантністю;

- визначено регулятивні предиктори психологічної безпеки освітнього середовища учасників освітнього процесу основної школи;

розширено уявлення про:

- психологічну безпеку освітнього середовища основної школи у єдності її матеріально-просторової, соціально-психологічної та психолого-педагогічної складових;

- психолого-педагогічні засади забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища основної школи психологічною службою;

- типологічні особливості психологічної безпеки освітнього середовища через характеристику співвідношення в учнів та учителів рівнів інструментальної, власне психологічної безпеки та проявів булінгу в основній школі;

дістали подальшого розвитку:

- засоби психологічного супроводу розвитку психологічної безпеки освітнього середовища основної школи у діяльності психологічної служби;

- психодіагностика психологічної безпеки освітнього середовища основної школи.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає в адаптації методики психодіагностики психологічної безпеки освітнього середовища основної школи, у створенні програми психологічного супроводу забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища основної школи, ефективність якої доведено і яку можна застосовувати у діяльності її психологічної служби.

У результаті теоретичного аналізу було визначено, що психологічна безпека освітнього середовища основної школи виступає високо організованою системою соціально-психологічних умов, в межах яких реалізуються освітні завдання, відбувається соціалізація та психологічний розвиток особистості та містить матеріально-просторовий (предметна ресурсність школи), соціально-психологічний (стосунки та комунікація у школі) та психолого-педагогічний (міра ефективності освітнього процесу, педагогічного спілкування учителя з учнями, задоволеності освітнім процесом його учасників), які враховуються у діяльність психологічної служби із забезпечення його психологічної безпеки. Психологічна безпека освітнього середовища, в свою чергу, є станом психологічної захищеності учасників освітнього процесу, що передбачає, передусім, відсутність психологічного насильства у школі, що забезпечується інструментальною

озброєністю шкільної адміністрації та психологічної служби ЗЗСО із попередження та подолання проявів булінгу, створення сприятливого психологічного клімату у групах школярів та педагогічного колективу, діалогічний характер педагогічного спілкування, міжособистісну толерантність, психологічний комфорт та благополуччя, атмосферу довіри та взаємної поваги учасників освітнього процесу.

Створений у межах дослідження комплекс методів психодіагностики психологічної безпеки освітнього середовища основної школи передбачав адаптацію україномовного варіанту методики А.К. Муса, Б. Мешак та Дж. І. Сагір, яка дозволяє визначити міру інструментальної і власне психологічної безпеки, а також проявів булінгу в освітньому середовищі основної школи в оцінках учасників освітнього процесу. Крім того, до психодіагностичного комплексу увійшли методики, що дозволяють вивчити психічні якості та здатності учнів (соціометричний статус, психологічний клімат у класі, стрес-фактори навчальної діяльності, агресивність, тривожність, стиль самоствердження, віктимність, задоволеність життям) та учителів (стиль педагогічного спілкування, комунікативна толерантність, емоційне вигорання, задоволеність працею) основної школи.

Здійснено типологічний аналіз психологічної безпеки освітнього середовища через кластеризацію показників інструментальної та психологічної безпеки, а також проявів булінгу у школі. Було виявлено існування трьох рівнів психологічної безпеки освітнього середовища, що характеризують психологічно небезпечне, умовно безпечне та безпечне освітнє середовище. Виявлено відповідність психологічної безпеки освітнього середовища в оцінках учасників освітнього процесу – учнів та учителів основної школи.

Визначено специфіку психологічної безпеки освітнього середовища основної школи, яка виявляється у її прямій відповідності із соціометричним статусом та психологічним кліматом у класі. Зворотня відповідність психологічної безпеки учнів основної школи виявлено із вираженістю у них

стрес-факторів навчальної діяльності, особистісної та ситуативної тривожності, агресивності, деструктивного типу самоствердження та віктимності. У школярів з ізольованим соціометричним статусом перебування у психологічно небезпечному освітньому пов'язане із песимізмом. Низький соціометричний статус на тлі психологічно небезпечного освітнього середовища зумовлює низьку задоволеність життям у школярів.

Емпірично визначено, що інструментальна та психологічна безпека освітнього середовища учителів позитивно корелюють із педагогічним стилем активної взаємодії з учнями, а прояви булінгу властиві учителям зі стилями педагогічного спілкування, що характеризуються меншою діалогічністю. Міжособистісна комунікативна інтолерантність та психічне вигорання у вчителів прямо пропорційні мірі психологічної небезпеки освітнього середовища та підсилюються за умови не діалогічних стилів педагогічного спілкування. Задоволеність працею учителів відповідає психологічній безпеці освітнього середовища та діалогічності педагогічного спілкування.

Аналіз регулятивних детермінант психологічної безпеки освітнього середовища основної школи показав, що у школярів вона визначається показниками ідентифікованого регулювання навчальної діяльності, здатностями до моделювання та оцінки результатів навчання, а учителів – внутрішньою мотивацією професійної діяльності, показниками моделювання та гнучкості поведінки і діяльності. Інструментальна безпека освітнього середовища школярів зумовлена предикторами ідентифікованого та інтроектованого регулювання навчання, моделювання навчальної діяльності та гнучкості у навчанні, а учителів – інтроектованого регулювання професійної діяльності, оцінкою результатів та гнучкості у трудовій діяльності. Прояви булінгу тим більше виражені в освітньому середовищі, чим більше дія зовнішнього регулювання навчання, здатностей до планування та програмування навчальної діяльності, самостійності та

відповідальності у школярів, а також ідентифікованого регулювання професійної діяльності, здатностей до планування та гнучкості поведінки у вчителів основної школи.

Створена програма психологічного супроводу формування безпеки освітнього середовища основної школи реалізувалась у три етапи: мотиваційний, основний та рефлексивний, передбачала окремі напрями групової та індивідуальної роботи із усіма учасниками освітнього процесу. Результати впровадження програми показали, що зростання показників інструментальної та психологічної безпеки освітнього середовища та зниження показників проявів булінгу відбулось у вчителів та учнів експериментальної групи, натомість у учасників освітнього процесу контрольної групи значущих зрушень не відбулось.

Ключові слова: психологічна безпека, психологічна служба, основна школа, психологічний супровід, саморегуляція, соціометричний статус, психологічний клімат, стрес-фактори навчальної діяльності, тривожність, агресивність, задоволеність життям школяра, самоствердження підлітків, віктимна поведінка, стиль педагогічного спілкування, абнотивність, комунікативна толерантність, професійне вигорання учителів, задоволеність працею.

SUMMARY

Lunchenko N.V. Formation of psychological safety of participants of the educational process of the primary school in the activity of psychological service. – Qualification scientific work on the rights of the manuscript..

The dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences (Doctor of Philosophy) in the specialty 19.00.07 "Age and pedagogical psychology. – H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, 2022.

The work presents an analysis of scientific and theoretical concepts and approaches to the study of the psychological safety of the educational environment

of the primary school, identified and described the regulatory factors of its formation in the work of the psychological service of the school.

The scientific novelty and theoretical significance of scientific work, which are that:

- shows the specifics of the psychological safety of the educational environment of primary school students, which is manifested in direct connections with the extent of the favorable psychological climate and the sociometric status of the student, optimism and satisfaction destructive type of self-affirmation and victimization;

- the regulatory predictors of the psychological safety of the educational environment of the participants of the educational process of primary school are determined;

Expanded idea of:

- psychological safety of the educational environment of the primary school in the unity of its material-spatial, socio-psychological and psychological-pedagogical components; – psychological and pedagogical principles of ensuring the psychological safety of the educational environment of the primary school by the psychological service;

- typological features of psychological safety of the educational environment through the characteristics of the ratio of students and teachers of instrumental levels, actually psychological safety and manifestations of bullying in primary school; were further developed: – means of psychological support for the development of psychological safety of the educational environment of the primary school in the activity of psychological service;

- psychodiagnosis of psychological safety of the educational environment of primary school.

The practical importance of the dissertation is to adapt the methodology of psychodiagnosis of psychological safety of the educational environment of the primary school, in the creation of a program of psychological support for ensuring the psychological safety of the educational environment of the primary school, the

effectiveness of which is proven and which can be applied in the activity of its psychological service.

As a result of theoretical analysis, it was determined that the psychological safety of the educational environment of the primary school is a highly organized system of socio-psychological conditions within which educational tasks are realized, socialization and psychological development of personality is being realized and material-spatial (subject resourcefulness of the school), social and psychological (relations and communication at school) and psychological and pedagogical (measure of the effectiveness of the educational process, pedagogical communication of the teacher with students, satisfaction with the educational process of its participants), which are taken into account in the activities of the psychological service to ensure its psychological safety. Psychological safety of the educational environment, in its own time, is a state of psychological protection groups of students and pedagogical staff, dialogical nature of pedagogical communication, interpersonal tolerance, psychological comfort and well-being, atmosphere of trust and mutual respect of participants in the educational process.

The complex of psychodiagnostics of the psychological safety of the educational environment of the primary school created within the framework of research involved the adaptation of the Ukrainian -language version of the methodology of A.K. Musa, B. Meak and JI Sagir, which allows you to determine the measure of instrumental and psychological safety, as well as manifestations of bullying in the educational environment of primary school in assessments of participants in the educational process. In addition, the psychodiagnostic complex includes techniques that allow students to study the mental qualities and abilities of students (sociometric status, psychological climate in the classroom, stress factors of educational activity, aggression, anxiety, style of self-affirmation, victimity, satisfaction of life) and teachers (style of pedagogical communication, communicative tolerance, emotional burnout, work satisfaction) of primary school.

A typological analysis of the psychological safety of the educational environment was carried out through the clustering of instrumental and

psychological safety indicators, as well as the manifestations of bullying at school. The existence of three levels of psychological safety of the educational environment, characterizing a psychologically dangerous, conditionally safe and safe educational environment, has been revealed. The correspondence of the psychological safety of the educational environment in the estimates of participants in the educational process – students and teachers of primary school was revealed.

The specificity of the psychological safety of the educational environment of the primary school, which is manifested in its direct correspondence with sociometric status and psychological climate in the classroom. The reverse compliance of the psychological safety of primary school students is revealed with the severity of stress factors of educational activity, personal and situational anxiety, aggression, destructive type of self-affirmation and victimization. In students with isolated sociometric status of stay in a psychologically dangerous educational, it is related to pessimism. Low sociometric status against the background of a psychologically dangerous educational environment causes low life satisfaction with students.

It is empirically determined that the instrumental and psychological safety of teachers' educational environment is positively correlated with the pedagogical style of active interaction with students, and the manifestations of bullying are characteristic of teachers with styles of pedagogical communication, characterized by less dialogue. Interpersonal communicative intolerance and mental burnout in teachers are directly proportional to the psychological danger of the educational environment and are exacerbated, provided they are not dialogical styles of pedagogical communication. The satisfaction of teachers' work corresponds to the psychological safety of the educational environment and the dialogue of pedagogical communication. The analysis of the regulatory determinants of the psychological safety of the elementary school educational environment showed that students are determined by indicators of identified regulation of educational activity, the ability to model and evaluate the learning outcomes, and teachers – the internal motivation of professional activity, indicators of modeling and flexibility

of behavior and activity. The instrumental safety of the educational environment of students is due to the predictors of identified and intro -depicted regulation of learning, modeling of educational activity and flexibility in learning, and teachers – intro -contained regulation of professional activity, evaluation of results and flexibility in work. The manifestations of bullying are more pronounced in the educational environment, the greater the external regulation of learning, the ability to plan and program the educational activity, independence and responsibility in students, as well as identified regulation of professional activity, ability to plan and flexibility of behavior in primary school teachers.

The created program of psychological support for the formation of safety of the educational environment of the primary school was implemented in three stages: motivational, basic and reflexive, provided for separate directions of group and individual work with all participants of the educational process. The results of the implementation of the program showed that the increase in the instrumental and psychological safety of the educational environment and the reduction of the indicators of bullying occurred in teachers and students of the experimental group, but instead the participants in the educational process of the control group of significant shifts occurred.

Keywords: psychological safety, psychological service, primary school, psychological support, self-regulation, sociometric status, psychological climate, stress factors of educational activity, anxiety, aggression, satisfaction Tolerance, professional burnout, work satisfaction.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дослідження

1. Лунченко Н.В. Становлення психологічної служби системи освіти Київщини в контексті трансформації суспільства / Вісник післядипломної освіти: Збірник наукових праць. Випуск 3 / Ред. кол.: В.В.Олійник (гол. ред.) та ін. – К.: Міленіум, 2006 – С.191-202.

2. Лунченко Н.В. Психологічний інструментарій саморозвитку практичних психологів і керівників районних (міських) психологічних служб у процесі підвищення кваліфікації //Актуальні проблеми психології. Том X. Частина 1. /За ред. академіка С.Д.Максименка. – К.: Главник, 2007. – С. 163-170.

3. Лунченко Н.В. Становлення психологічної служби системи освіти в контексті суспільних трансформацій в Україні / В.Г. Панок, Н.В. Лунченко // Вісник ХНУ імені Г.С. Сковороди : Психологія. – Харків : ХНУ, 2018. – Вип. 58. – С. 8-24.

4. Панок В., Оцінка рівня насильства у закладі освіти очима учасників: результати емпіричного дослідження / Панок В., Лунченко Н., Сосновенко Н., Панок І. // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди "Психологія". 64. 2021. С. 129-146. <https://doi.org/10.34142/23129387.2021.64.08>

5. Лунченко Н.В. Психолінгвістичне значення концепту «безпека». Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди "Психологія". 65. 2021. С. 170-181.

6. Lunchenko N. Adolescents' perception of the psychological safety of school environment inventory // Review of theology social sciences and sacred art., 2022. 1 – P. 71-80.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

7. Лунченко Н.В. Соціально-психологічні особливості управління психологічною службою системи освіти на регіональному рівні // Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / За ред. Академіка С.Д.Максименка – К.: Плавник, 2005. – Вип..26, в 4-х томах, том 3. – С.22-29.

8. Лунченко Н.В. Актуальні проблеми науково-методичної діяльності обласного центру практичної психології і соціальної роботи // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 16-17 травня 2002 р. – Київ – Тернопіль: Ніка-Центр, 2002 – С.88-86.

9. Лунченко Н. Психологічний інструментарій саморозвитку практичних психологів і керівників районних (міських) психологічних служб у процесі підвищення кваліфікації // Використання психолого-педагогічних технологій у процесі підготовки практичних психологів і вчителів в умовах вищого навчального закладу. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 12-13 травня 2004 року, м. Чернівці – К.: Ніка-Центр, 2004. – С.256-263.

10. Психологічна служба та психолого-медико-педагогічні консультації системи освіти України (показники розвитку за підсумки за 2010-2011 навчального року) / [Лунченко Н.В., Обухівська А.Г., Панок В.Г. та ін.] – К.: Ніка-Центр, 2011. – 62 с.

11. Лунченко Н.В. Досвід функціонування регіональних моделей психологічної служби системи освіти України // Організаційно-функціональні моделі діяльності психологічної служби системи освіти та психолого-медико-педагогічної консультації: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 19-21 жовтня 2011 року, м. Донецьк / Уклад. І.В. Іванова. – Донецьк: Вид-во «Ноулідж» (донецьке відділення), 2011. – С. 33-61.

12. Організаційні і функціональні моделі діяльності психологічної служби з формування позитивного ставлення учнів і студентів до здорового способу життя / [Цушко І.І., Лунченко Н.В., Панок В.Г. (кер.авт.кол.) та ін.]. – К.: Ніка-Центр, 2011. – 84 с.

13. Лунченко Н. Психологічний супровід та соціально-педагогічний патронаж дітей трудових мігрантів у системі освіти // Актуальні питання

організації роботи щодо захисту прав дітей: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Львів. : ЛОППО, 2012. – С. 37-38.

14. Панок В. Г., Ткачук І. І., Острова В. Д., Лунченко Н. В., Бондарук Ю. С. Науково-методичні засади надання психосоціальної допомоги дітям, котрі опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій. Вісник НАПН України: Педагогіка і психологія. Київ : НАПН України, 2019. Вип. 2 (103). С. 64-71 (0,15 а.а. – Лунченко Н.В.) URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717638>

15. Горленко, В.М. Окремі аспекти діяльності Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи у 2020 році / Горленко, В.М., Лунченко, Н.В., Мороз, Р.А., Романовська, Д.Д., Сосновенко, Н.В. // Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2020. 2(1). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-7> (Crossref, [Open Ukrainian Citation Index](#), [OUCI](#), [Unpaywall](#), [Directory of Open Access Scholarly Resources](#), [ROAD](#), [OCLC WorldCat](#)).

16. Панок В. Безпечне середовище у школі: результати психологічного дослідження / Панок В., Лунченко Н., Сосновенко Н. // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : збірник наукових праць / В.В. Бондаренко (голов. ред.) та ін..[Н.В. Лунченко, Н.В. Сосновенко] – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України. – 2020. http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2020_2/19.pdf

17. Панок, В., Лунченко, Н., Сосновенко, Н., Панок, І. Агресія та конфліктність у взаєминах учасників освітнього процесу. *Грааль науки*, вип. 4, Травень 2021, С. 493-501, doi:10.36074/grail-of-science.07.05.2021.092. Науково-метричні бази – Index Copernicus, Google Scholar, CrossRef, OUCI

18. Панок, В., Лунченко, Н., Сосновенко, Н., Компетентністий підхід до формування гуманістичних відносин між учасниками освітнього процесу шляхом упровадження моделі «Мирна школа». Teach Peace! Миротворча Освіта для Нової Української Школи. Збірка статей / За загальною редакцією К. Зезюліної та І. Ландес. – Дніпро, 2021, С. 16-24.

19. Лунченко Н.В. Особливості організації психосоціальної допомоги

дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій, в умовах закладу освіти / Збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції "Наукові пошуки: актуальні дослідження, теорія і практика" (29 січня 2021 р., м. Харків).

ЗМІСТ

ВСТУП	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	24
1.1. Теоретичні засади концептуалізації феномену освітнього середовища основної школи	24
1.2 Психологічна безпека освітнього середовища та фактори її забезпечення як наукова проблема	30
1.3 Психолого-педагогічні засади забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища психологічною службою школи	44
Висновки до першого розділу	53
РОЗДІЛ 2. ТИПОЛОГІЯ, КОРЕЛЯТИ ТА ПРЕДИКТОРИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	55
2.1. Організація та методи дослідження психологічної безпеки освітнього середовища основної школи	55
2.2. Типологічні особливості психологічної безпеки освітнього середовища учасників освітнього процесу основної школи	64
2.3. Психологічні кореляти і специфіка психологічної безпеки учнів основної школи	67
2.3.1 Психологічний клімат у класі в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу школярів	67
2.3.2 Стрес-фактори навчальної діяльності в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу школярів	71
2.3.3 Тривожність в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу школярів	77

2.3.4 Агресивність в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу школярів	80
2.3.5 Оптимізм в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу школярів	88
2.3.6 Задоволеність життям в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу школярів	92
2.3.7 Стратегії самоствердження в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу школярів	97
2.3.8 Віктимність в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу школярів	102
2.4 Психологічні кореляти і специфіка психологічної безпеки педагогів основної школи	108
2.4.1 Стиль педагогічного спілкування, абнотивність та рівень психологічної безпеки освітнього середовища учителів основної школи	108
2.4.2 Міжособистісна толерантність в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування учителів	114
2.4.3 Професійне вигорання в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування учителів	124
2.4.4 Задоволеність працею учителів основної школи в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування	133
2.5 Регулятивні предиктори психологічної безпеки освітнього середовища основної школи	138
Висновки до другого розділу	145
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ	150

3.1 Теоретико-методологічне обґрунтування програми психологічного супроводу безпечного освітнього середовища основної школи	150
3.2. Програма психологічного супроводу формування безпечного освітнього середовища основної школи.....	160
3.3 Перевірка ефективності програми психологічного супроводу формування безпеки освітнього середовища основної школи	170
Висновки до третього розділу	177
ВИСНОВКИ	179
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ	183

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема захищеності особистості від впливу несприятливих факторів мінливого середовища є надзвичайно актуальною. Освітнє середовище є частиною життєвого, соціального середовища людини і розкривається у сукупності усіх освітніх факторів, які чинять вплив на особистість у процесах навчання, виховання і розвитку; є певним виховним простором, у якому здійснюється педагогічно організований розвиток особистості. Освітнє середовище є основою життєздатності будь-якого закладу освіти, виступаючи сукупністю умов задоволення потреб усіх учасників освітнього процесу. Ці умови можуть бути більше чи менше безпечними залежно від наявності чи відсутності певних психологічних характеристик, станів та ситуацій, що визначають характер міжособистісних стосунків педагогів, учнів, батьків. За даними наших попередніх досліджень (2020) третина учнів почувають себе незахищеними від приниження однокласників та учителів і кожен п'ятий учитель почуває себе незахищеним від образ збоку учнів. Ці обставини визначають доцільність впровадження новітніх психотехнологій забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища в основній школі. Актуальною виявляється також проблема забезпечення психологічної служби основної школи методами психодіагностики та цілеспрямованого формування психологічно безпечного освітнього середовища.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична розробка, вимоги освітньої практики й зумовили вибір теми дисертаційного дослідження у такій редакції: *«Формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу основної школи в діяльності психологічної служби»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано в межах науково-дослідної роботи кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди «Психологія розвитку суб'єктів педагогічного процесу»

(державний реєстраційний номер 0121U100712 від 20.01.2021 р.).

Тему дисертаційного дослідження Лунченко Надії Вікторівни «Формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу основної школи в діяльності психологічної служби» було уточнено на засіданні Вченої ради Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди від 26.10.2022 р., протокол № 3.

Мета і завдання дослідження. Мета дослідження – визначити психологічні особливості та умови формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу основної школи у межах діяльності психологічної служби.

Задачі дослідження:

- 1) концептуалізувати феномен психологічної безпеки освітнього середовища основної школи та визначити психолого-педагогічні засади його забезпечення психологічною службою школи;
- 2) створити психодіагностичний комплекс дослідження психологічної безпеки освітнього середовища основної школи;
- 3) визначити типологічні особливості психологічної безпеки освітнього середовища основної школи учасників освітнього процесу;
- 4) визначити специфіку психологічної безпеки освітнього середовища основної школи учнів з урахуванням їх соціометричного статусу;
- 5) визначити специфіку психологічної безпеки освітнього середовища основної школи учителів з урахуванням їх стилю педагогічного спілкування;
- 6) визначити низку регулятивних детермінант психологічної безпеки учасників освітнього процесу в основній школі;
- 7) розробити програму психологічного супроводу безпеки освітнього середовища основної школи.

Об'єкт дослідження: психологічна безпека освітнього середовища учасників освітнього процесу основної школи.

Предмет дослідження: психологічний супровід розвитку безпеки освітнього середовища основної школи у діяльності психологічної служби.

Методологічною та теоретичною основою дослідження виступили: психологічні уявлення про особистість як активного суб'єкта діяльності та поведінки (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Леонт'єв, С. Максименко, С. Рубінштейн), теоретичні положення про психологічну безпеку (І. Абакумова, Р. Агуцумянц, О. Бабій, Н. Волянюк, Ф. Мугулов, О. Мурадян), освітнє середовище (Ю. Кулюткін, Л. Остапенко, В. Ясвін), безпеку освітнього середовища (І. Арендачук, І. Баєва, О. Бондарчук, О. Вихристюк, С. Дорофей, В. Панок, Н. Сосновенко); психологічні дослідження саморегуляції поведінки і діяльності (О. Конопкін, М. Кузнецов, В. Маросанова, В. Олефір, К. Фоменко, А.В. Фурман); методологічні засади роботи психологічної служби школи (А. Обухівська, В. Острова, В. Панок, А. Фурман) та організації психологічного супроводу розвитку особистості (М. Мушкевич, В. Панок, С. Шандрук, Т. Хомуленко).

Методи дослідження. Для розв'язання дослідницької проблеми був застосований комплекс методів, вибір яких зумовлено предметом, метою та завданнями дослідження. До комплексу увійшли наступні методи: *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми; *емпіричні* – експериментальні та психодіагностичні методи дослідження психологічної безпеки освітнього середовища та її психологічних особливостей; *математико-статистичної обробки* даних (параметричні та непараметричні критерії порівняння вибірок, кореляційний аналіз, кластерний аналіз, дисперсійний аналіз, регресійний аналіз) з наступною якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. Статистичний аналіз здійснювався за допомогою пакету статистичних програм Statistica 6.0.

Наукова новизна та теоретична значущість роботи полягають у тому, що:

Уперше:

- показано специфіку психологічної безпеки освітнього середовища учнів основної школи, яка виявляється у прямих зв'язках із мірою

сприятливості психологічного клімату та соціометричного статусу школяра, оптимізмом та задоволеністю життя, а також зворотніми зв'язками із стрес-факторами навчальної діяльності, тривожністю, агресивністю, деструктивним типом самоствердження та віктимністю;

- виявлено специфіку психологічної безпеки освітнього середовища учителів основної школи, яка виявляється у прямих зв'язках із мірою діалогічності педагогічного спілкування, задоволеністю працею та зворотніми зв'язками із емоційним вигоранням та комунікативною інтолерантністю;

- визначено регулятивні предиктори психологічної безпеки освітнього середовища учасників освітнього процесу основної школи;

розширено уявлення про:

- психологічну безпеку освітнього середовища основної школи у єдності її матеріально-просторової, соціально-психологічної та психолого-педагогічної складових;

- психолого-педагогічні засади забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища основної школи психологічною службою;

- типологічні особливості психологічної безпеки освітнього середовища через характеристику співвідношення в учнів та учителів рівнів інструментальної, власне психологічної безпеки та проявів булінгу в основній школі;

дістали подальшого розвитку:

- засоби психологічного супроводу розвитку психологічної безпеки освітнього середовища основної школи у діяльності психологічної служби;

- психодіагностика психологічної безпеки освітнього середовища основної школи.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає в адаптації методики психодіагностики психологічної безпеки освітнього середовища основної школи, у створенні програми психологічного супроводу забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища основної школи,

ефективність якої доведено і яку можна застосовувати у діяльності її психологічної служби.

Основні положення роботи й отримані у дисертаційному дослідженні результати можуть бути використані у ході професійної підготовки та підвищення професійного рівня практичних психологів при викладанні навчальних курсів «Педагогічна психологія», «Вікова психологія», «Психокорекція», «Основи психологічного консультування», «Психодіагностика».

Результати дисертаційного дослідження впроваджені у навчально-виховний процес факультету соціальних і поведінкових наук ХНПУ імені Г.С. Сковороди (довідка № 01/10-559 від 03.11.2022), Університету Григорія Сковороди у Переяславі (довідка № 246 від 23.06.2022), Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 03-10-52/1 від 23.06.2022) та Західноукраїнського національного університету (довідка № 126-25/690 від 03.05.2022), а також Кушницького закладу загальної середньої освіти I-III ступенів освіти Керецьківської сільської ради (довідка № 94 від 16.11.2022 р.), Лисичівського закладу загальної середньої освіти I-III ступенів освіти Хустського району Закарпатської області (довідка № 01-16/ 149 від 17.11. 2022 р.), Бездрицького ліцею Бездрицької сільської ради Сумського району Сумської області (довідка № 01-23/68 від 14.11.22), Новосуханівського ліцею Степанівської селищної ради Сумського району Сумської області (довідка № 86 від 11.11.2022), Комунальної установи Сумська загальноосвітня школа I-III ступенів № 24, м. Суми (довідка № 01-16/123 від 15.11.2022), а також у діяльність Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України (довідка № 60/1 від 24.06.2022 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дисертаційного дослідження представлено на Всеукраїнських науково-практичних конференціях «Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах» (16-17 травня 2002 р,

м. Київ), «Використання психолого-педагогічних технологій у процесі підготовки практичних психологів і вчителів в умовах вищого навчального закладу» (12-13 травня 2004 року, м. Чернівці), «Організаційно-функціональні моделі діяльності психологічної служби системи освіти та психолого-медико-педагогічної консультації» (19-21 жовтня 2011 року, м. Донецьк), VI Міжнародній науково-практичній конференції «Наукові пошуки: актуальні дослідження, теорія і практика» (29 січня 2021 р., м. Київ).

Публікації. Основні положення та висновки дослідження викладені у 19 наукових працях – 5 у фахових виданнях України з психології, включених до наукометричних баз, 1 – у зарубіжному виданні.

Особистий внесок здобувача. У публікаціях, написаних у співавторстві, доробок здобувача складають: узагальнення теоретичних положень, збір емпіричних даних, обробка та інтерпретація отриманих результатів. Розробки та ідеї, що належать співавторам, у дисертації не використовуються.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел. Список використаних літературних джерел налічує 113 найменування, із них 23 іноземною мовою. Повний обсяг дисертації 199 сторінок. Основний зміст викладено на 168 сторінках. Робота містить 78 рисунків, 42 таблиці.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

1.1. Теоретичні засади концептуалізації феномену освітнього середовища основної школи.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства особлива увага приділяється соціально-психологічним особливостям якісної організації шкільного освітнього середовища. Трансформаційні зміни освітнього середовища ЗЗСО зорієнтовані на сучасні тенденції особистісного розвитку школяра та передбачають системне використання стратегії діалогічної взаємодії у системі «учитель – учень». Саме тому особлива увага приділяється середовищному підходу, тобто створенню сприятливих соціально-психологічних умов всебічного розвитку особистості учня основної школи. Це своєю чергою передбачає створення сприятливих умов для гармонійного розвитку особистості учня та активізацію його внутрішньо-особистісних ресурсів.

Феномен освітнього середовища розглядається з позиції сучасного розуміння освіти як сфери соціального життя, оскільки власне середовище є фактором освіти, виступаючи як сукупність впливів, які змінюють і визначають розвиток життя; як все те, що оточує, пронизує, залучає в орбіту діяльності суб'єкта; як предмет, засіб, або як умова. Основні визначення, ознаки, рівень, тип, детермінанти і структура освітнього середовища дають можливість різнобічно охарактеризувати дану психолого-педагогічну реальність і сформулювати визначення, що дозволяє її описати.

Передусім слід зазначити, що освітнє середовище виступає складною організованою системою, в межах якої вирішуються не тільки освітні завдання, а й відбувається соціалізація та психологічний розвиток особистості. В освітньому середовищі реалізується значна частина

онтогенезу людини, об'єднуються стосунки дитини з однолітками, педагогами, батьками, іншими людьми, релевантними навчально-виховному процесу. Освітнє середовище забезпечує можливості для розвитку, проте має й достатню кількість обмежень для особистісних проявів його учасників, тобто висуває певні вимоги.

Під освітнім середовищем П. Лушин розуміє внутрішнє середовище певної освітньої системи є зовнішнім середовищем для будь-якої особистості, яка в ній розвивається [39].

Загалом освітнє середовище виступає сукупністю об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування системи освіти [29], духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної й активної особистості, реалізацію творчого потенціалу дитини [26]. Освітнє середовище є системою впливів і умов формування особистості, а також можливостями для її розвитку, що знаходяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [22].

Отже, провідною ознакою освітнього середовища є його впливовість на розвиток та соціалізацію особистості та успішне функціонування системи освіти.

Освітнє середовище є системою соціальних зв'язків і відношень у галузі освіти, місцем перетину діяльності всіх учасників освітнього процесу, де забезпечується використання та активізація їхнього творчого потенціалу. Освітнє середовище характеризується обсягом освітніх послуг, їхньою якістю, інтенсивністю освітньої інформації і функціонує на принципах взаємодії різних освітніх систем, народжених певною культурою. Сучасне освітнє середовище має створювати неповторне індивідуалізоване та персоналізоване враження, де у кожного є можливість відшукати себе [48].

Освітнє середовище є сукупністю матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, у яких проходить навчально-виховний процес, та

чинників, які як сприяють, так і стоять на заваді досягнення його ефективності [60].

Під освітнім середовищем потрібно також розуміти «системно організовану сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, яке невіддільно пов'язана з людиною яку суб'єктом освітнього процесу [32].

Освітнє середовище є цілісно організованою системою умов, які забезпечують активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу в межах освітнього простору закладу [64; 89]. Сучасне шкільне освітнє середовище являє собою складну організовану систему, в межах якої вирішуються не лише освітні завдання, а й відбувається соціалізація та фізичний і психічний розвиток особистості школяра [39].

Виступаючи як психолого-педагогічний феномен до складу освітнього середовища відносять цілеспрямовано створювані й спонтанні умови взаємодії особистості, що розвивається, і об'єктивний світ освітнього закладу [24]. Крім того, освітнє середовище визначається як сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної і активної особистості та реалізацію її творчого потенціалу [1].

Під освітнім середовищем також розуміється функціонування конкретної установи освіти, сукупність матеріальних та просторово-предметних чинників, соціальних компонентів, міжособистісних відносин, які взаємопов'язані і у сукупності впливають на кожного суб'єкта освітнього середовища. При цьому люди також беруть участь в організації і створенні освітнього середовища, виконуючи для цього чіткі дії [63].

Освітнє середовище є підсистемою соціокультурного середовища, що функціонує в якості сукупності факторів, обставин, ситуацій, які склались історично як цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості суб'єктів освітнього процесу [59], сукупністю об'єктивних зовнішніх умов,

факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти [15].

Огляд показує, що науковці розглядають освітнє середовище як систему або сукупність різних психолого-педагогічних, організаційних умов та факторів зовнішнього середовища. Освітнє середовище – це штучно побудована система, структура, складники якої створюють необхідні умови для досягнення цілей освітнього процесу [6].

Використовуючи усі викладені вище визначення освітнього середовища, під освітнім середовищем ЗЗСО будемо вважати штучно побудовану систему педагогічних, психологічних, організаційних умов, які спрямовані на забезпечення реалізації мети освітнього процесу, зокрема всебічного розвитку, соціалізації особистості, яка здатна до життя в суспільстві, має прагнення до самовдосконалення та здобуття освіти впродовж життя, готова до самореалізації тощо [49].

Освітнє середовище школи повинне бути таким, щоб створити умови для психологічної безпеки суб'єктів педагогічного процесу і, як наслідок, сприяти їх психічному здоров'ю і особистісному зростанню [72].

Компонентами освітнього середовища виступають: 1) соціально-контактний, що передбачає особливості внутрішньої та зовнішньої взаємодії, враховує структуру колективів (наявність угруповань, зірок, ізольованих та ін.), рівень захищеності від різного роду домагань); 2) інформаційний, що містить прийняті норми й правила взаємодії учасників освітнього процесу, традиції, засоби наочного подання інформації; 3) предметний, що передбачає матеріальні та гігієнічні умови; 4) соматичний, що передбачає здоров'я та самопочуття [27].

До структурних компонентів освітнього середовища Г. Ковальовим виокремлюються: 1) фізичне оточення; 2) людські фактори; 3) програма навчання [22]. Де перший компонент передбачає архітектуру будівлі, дизайн, розмір і простір аудиторних приміщень, другий – особистісні особливості та успішність, зміну персонального та міжособистісного простору, розподіл

статусів та ролей, статевовікові та етнічні особливості студентів та викладачів, а третій – структуру діяльності, стиль викладання і характер контролю, кооперативні або конкурентні форми навчання, зміст навчальних програм (їх традиційність, консерватизм, гнучкість) [24, с. 34].

А. Кух до структури освітнього середовища включає суб'єктно-ресурсний компонент, що визначає суб'єкти освітнього середовища та умови здійснення їх взаємодії, матеріально-технічний, що відповідає за забезпеченість освітнього середовища відповідним освітнім стандартам, та ідейно-технологічний, що визначає нормативні методики та технології досягнення прогнозованих результатів навчання [36].

Ключовим показником високої якості освітнього середовища є його здатність забезпечувати весь комплекс потреб усіх суб'єктів освітнього процесу, створювати мотивацію їхньої активної діяльності. Цей комплекс традиційно представлений трьома структурними складовими: просторово-предметною, соціальною та психолого-дидактичною.

До структури освітнього середовища вносять і такі складові:

– специфічний педагогічний інформаційний простір, тобто «інформаційно-освітнє середовище» як сукупність навчальної інформації, систему знань, парадигм і культурний контекст, у якому суб'єкти освітнього процесу перебувають, інформаційні засоби поширення та відтворення інформації;

– систему умов і заходів, що забезпечують навчально-виховний процес, повноцінний розвиток особистості й реалізацію низки педагогічних завдань, зокрема фізичний вимір освітнього простору, оточення суб'єктів освітнього процесу, насамперед, спеціально організоване матеріальне середовище, у якому відбувається педагогічний процес (приміщення та обладнання, технічні засоби навчання й комунікації), організаційно-структурний поділ системи освіти, що включає підсистему дошкільного виховання, середню, старшу, вищу школи, спеціалізовані середні та вищі навчальні заклади тощо;

– соціально-психологічний вимір освітнього середовища, що містить систему соціально-психологічних відносин (стосунків, взаємин, взаємозв'язків тощо), до якої належать всі суб'єкти освітнього процесу [9].

На думку І.О. Басвої психологічна структура освітнього середовища має п'ять компонентів:

- просторово-предметний компонент, що містить архітектурно-естетичні, предметні, матеріальні умови освітнього середовища, зокрема приміщення, обладнання, матеріали; – організаційно-управлінський компонент, що передбачає компетентність та управлінську культуру адміністрації ЗЗСО;

- психодидактичний компонент, що передбачає зміст освіти, методи навчання;

- соціально-психологічний компонент, що містить систему стосунків, діяльнісно-комунікативних актів та процесів взаємодії учасників освітнього процесу;

- суб'єктний компонент, що містить особистісні, вікові, психофізіологічні та інші характеристики суб'єктів освітнього середовища [4].

Структуру освітнього середовища можна зобразити у схемі, поданій на рисунку 1.1.

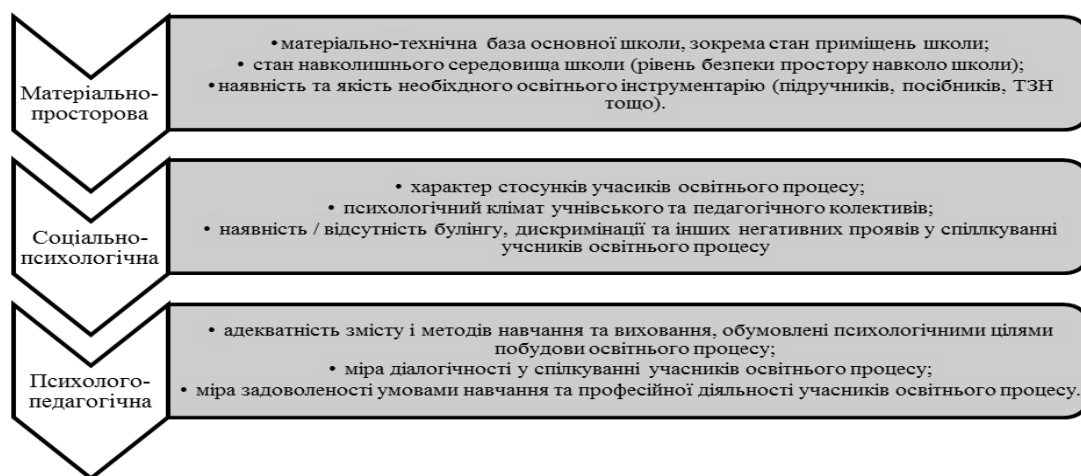


Рис. 1.1. Змістові складові освітнього середовища основної школи.

Отже, освітнє середовище основної школи – це високо організована система соціально-психологічних умов, в межах яких реалізуються освітні завдання, відбувається соціалізація та психологічний розвиток особистості.

Структуру освітнього середовища основної школи можна уявити через три основні складові: матеріально-просторову, що характеризує предметну дійсність основної школи, соціально-психологічну, що описує характер стосунків та комунікації учасників освітнього процесу, та психолого-педагогічну, що характеризує ефективність освітнього процесу, характер педагогічного спілкування учителя з учнями, міру задоволеності освітнім процесом його учасників.

1.2 Психологічна безпека освітнього середовища та фактори її забезпечення як наукова проблема.

Окремим питанням у розгляді характеристик освітнього середовища є проблема його психологічної безпеки. На думку І. Баєвої, ключовим параметром освітнього середовища, поряд із відчуттям задоволеності середовищем та загальним ставленням до нього, [4], є його психологічна безпека.

Безпека виступає складною, багатоплановою, різнорівневою й різномасштабною системою життєзабезпечення, активним і ключовим мобілізатором ресурсів психіки особистості в надзвичайних обставинах. Потреба у безпеці, виступаючи найважливішою умовою нормального існування та розвитку людини, реалізується в суспільстві на основі створення певних організаційних форм соціальної взаємодії, зв'язків, особистісних і групових інтересів і способів їх досягнення. Тому кожна людина вимагає безпечного зв'язку із середовищем, іншими людьми, які належать до певних соціальних груп [71].

Загалом поняття «безпека» розуміється як система заходів, що захищають особистість від різного виду загроз, і передбачає можливості

керувати небезпеками, уміння попереджати та уникати загрозові системи. Безпека є наявністю і дією різних факторів, сил, які є дизфункціональними, дестабілізуючими або деструктивними відносно людини, передбачає актуалізацію можливостей особистості, поглядів на життєві перешкоди, труднощі, що є способами визначення її важливості та значимості [3]. Як зазначає Т. Ежєвська [19], стан безпеки завжди суб'єктивно проживається людьми по-різному в схожих ситуаціях, і не завжди несе порушення цілісності і втрату захищеності.

Наразі психологічна безпека особистості розглядається психологами з трьох позицій: як процес, як властивість особистості і як стан [3]; крім того актуальними підходами до психологічної безпеки є такі, що дозволяють її трактувати як: соціокультурний феномен; стан захищеності та цілісності особистісного утворення; безпека середовища; психолого-екологічна безпека, що реалізується через морально-екологічну свідомість; соціально-психологічна безпека як стан захищеності особистості в соціумі; інформаційно-психологічної безпека особистості і середовища тощо [77].

О. Донцов виокремлює два напрями у вивченні психологічної безпеки: об'єктний і суб'єктний, де перший розглядає особистість як об'єкт психологічної безпеки, для якого створюються необхідні умови, а другий – розуміє людину як активного діяча щодо забезпечення власної психологічної безпеки, вивчає психологічні аспекти формування способів безпечної поведінки людини на різних етапах її життєдіяльності [15].

Визначення безпеки як процесу передбачає її розгляд як цілісної системи процесів, результатом перебігу яких є відповідність потреб, цінностей, можливостей суб'єкта відображеним характеристикам реальної дійсності [79]. Психологічна безпека є процесом емоційно-оцінного відображення, результатом якого є сукупність порівнюваних суб'єктом еталонних і реальних образів соціальних об'єктів, явищ і ситуацій, що визначають наявність і рівень прояву протиріч між цінностями

(можливостями) суб'єкта й відображених характеристиках реальної дійсності [79].

Визначення психологічної безпеки як властивості [15], що пов'язана з іншими психічними властивостями і з психологічним здоров'ям особистості, передбачає розгляд феномену «захищеності особистості» від деструктивних дій, що виступає внутрішнім ресурсом, що чинить опір деструктивним діям.

І. Приходько [52], Л. Заграй [21], розглядаючи психологічну безпеку з позицій системного підходу, розуміють її як усвідомлене, рефлексивне і дієве ставлення людини до умов життя, що забезпечує відчуття цілісності, конгруентності, рівноваги та розвитку. Г. Ложкін [35] називає психологічну безпеку інтегративною психологічною властивістю особистості, що характеризує міру задоволеності базової потреби в безпеці і таку, яка діагностується за інтенсивністю переживання психологічного благополуччя або неблагополуччя.

Найбільш розповсюдженою є думка про психологічну безпеку як про певний психічний стан. Ю. Древаль зазначає, що безпека є станом захищеності життєво важливих інтересів [17], а О. Чуйко та О. Гутич [86] називають психологічну безпеку певним станом суспільної свідомості, при якому суспільство загалом і кожна окрема особистість сприймають дійсність та життя як адекватне та надійне, оскільки складаються реальні можливості для задоволення природних і соціальних потреб громадян сьогодні та існує впевненість у майбутньому. О. Іллюком психологічна безпека військовослужбовців визначається в окості становища, за якого загрози об'єктивної дійсності не завдають шкоди психічному здоров'ю особи, а сукупність раціональних і чуттєвих якостей дає можливість успішно долати негативний інформаційно-психологічний вплив під час повсякденної життєдіяльності та виконання службово-бойових завдань у надзвичайних умовах [22]. С. Роциним та В. Сосніним психологічну безпеку визначено в якості стану суспільної свідомості, у якому суспільство в цілому і кожна окрема особистість сприймають існуюче життя як адекватне й надійне,

оскільки воно створює реальні можливості для задоволення природних і соціальних потреб громадян сьогодні й дає їм впевненість у майбутньому [60].

На думку І. Басвої [4], слід розрізняти різні стани психологічної безпеки, що здатна виявити стійкість у середовищі з певними параметрами, зокрема й із психотравмувальними впливами:

1) стан повної психологічної безпеки (стійкість особистості до зовнішніх і внутрішніх впливів);

2) відсутність психологічної безпеки (схильність до зривів у функціонуванні особистості, які виявляються в поведінці та діяльності);

3) стан "прихованої" психологічної незахищеності (як можливість переходу до станів "1" та "2" під дією зовнішніх і внутрішніх факторів).

У дослідженнях М. Котик [29] розмежовано поняття станів «захищеність» і «безпека». Автор розглядає захищеність як потенційні можливості психіки людини протистояти небезпекам, один із можливих, але не обов'язково гарантованих варіантів реагування на небезпеку.

Психологічна безпека є «станом інформаційного середовища і умовами життєдіяльності конкретної людини, групи, суспільства загалом, яке не сприяє порушенню цілісності, адаптивності, функціонування і розвитку соціальних суб'єктів (окремої людини, груп, суспільства в цілому)» [24].

В. Соломінім [65] визначено, що психологічна безпека – це захищеність психіки кожного індивіда, особистості, її душевного здоров'я, духовного світу, а Т. Колесниковою [27], вона розуміється як «певна захищеність свідомості від впливів, здатних проти її волі і бажання змінювати психічні стани, психологічні характеристики і поведінку, що може кардинальним чином впливати на людину аж до зміни її життєвого шляху». Крім того, психологічна безпека є станом захищеності психіки особистості від дії різноманітних інформаційних факторів, які перешкоджають або утруднюють формування й функціонування адекватної інформаційно-орієнтовної основи соціальної поведінки людини в цілому і життєдіяльності

в суспільстві, а також адекватної системи її суб'єктивного (особистісного) ставлення до навколишнього світу й самого себе [54].

На думку Т. Кабаченко [24], психологічна безпека є самостійним вимірюванням у загальній системі безпеки, тобто станом інформаційного середовища й умов життєдіяльності суспільства, що не порушує психологічні передумови цілісності соціальних суб'єктів, адаптивність їх функціонування й розвитку.

Психологи по-різному трактують структуру психологічної безпеки. Н. Лизь [39] виділено такі компоненти психологічної безпеки: 1) фізичне здоров'я як відсутність захворювань, травм і каліцтв; 2) сформованість захисних механізмів особистості; 3) особистісні властивості, зокрема упевненість у майбутньому, захищеність інтересів, ідеалів і цінностей, з якими суб'єкт ототожнює своє життя.

Н. Єфімовою [19] подано рівневу організацію безпеки особистості, де на першому рівні знаходиться оцінка і первинний аналіз навколишньої дійсності відносно критерію «небезпечно-безпечно», що формується на основі інформаційної обробки психічними процесами; на другому рівні відбувається вторинна оцінка і аналіз навколишньої дійсності, тобто прогнозування безпечного майбутнього заломлюється через особистісні характеристики людини (спрямованості особистості, індивідуальних особливостей характеру, світогляду), а на третьому рівні – ухвалюється рішення і реалізація поведінкової моделі на основі соціальних, професійних, психологічних компетенцій в області безпеки.

До ознак психологічної безпеки, які можуть також розглядатись і як її компоненти відносять впевненість, стабільність, відсутність тривоги, побудова перспектив на майбутнє, а також впевненість у ньому, що складають антиципаційну спроможність [86].

Окремою ознакою психологічної безпеки є відсутність загроз. На думку Б. Язлюк [87], поняттю «безпеки» завжди протистоїть поняття «небезпеки». В. Соломин [65] зазначає, що у процесі оцінки міри небезпеки

виникають емоційні переживання. Емоційним аспектом ставлення до небезпечної ситуації виступає значущість-цінність і значущість-тривожність, де перша визначає переживання, викликані очікуваним або досягнутим успіхом в діяльності, а друга – визначає переживання, породжені труднощами, небезпеками і наслідками ситуації, як правило, це почуття тривоги. На думку автора, рівень тривожності визначається труднощами, небезпеками і можливими наслідками ситуації, а безпека особистості неможлива без її безпеки в групі, що пов'язана з певним положенням особистості, її статусом, відповідністю очікуванням групи і так далі. Психологія групи визначає те загальне, що властиво усім представникам цієї групи, тобто типове для них, визначуване загальними умовами спільного існування і характеристиками небезпечної або безпечної ситуації.

На думку Є. Рудніченко, найбільш конкретно і безпосередньою формою небезпеки або сукупністю її умов і чинників виступає загроза [60]. Г. Ложкін, Н. Волянчук [13] також вважають центральним в описі психологічної безпеки поняття «загроза». Загроза є конкретно й безпосередньою формою небезпеки, або комплексом передумов і факторів, що створюють небезпеку інтересам суспільства, держави, індивіда, а також національним цінностям [87].

На думку Д. Тітаренко [70] доцільно використовувати поняття «екзистенціальної загрози», яка має розумітись як загроза, що ставить під сумнів подальше існування об'єкту в його якісно ціннісному стані, тим самим, вимагаючи прийняття невідкладних, надзвичайних заходів, які можуть врятувати об'єкт від загибелі.

С. Дорофей зазначає провідні тенденції у вивченні психологічної безпеки у сучасній науці: це передусім зосередження уваги науковців на почуттях і переживаннях людини, пов'язаних із її становищем в сьогоденні й перспективами на майбутнє. За цих умов безпека переживається насамперед як почуття захищеності від дій різних небезпек і загроз. Автор визначає зміст поняття «психологічна безпека» як стан захищеності індивідуальної,

групової й суспільної психології і, відповідно, соціальних суб'єктів, системно-структурної та функціональної організації від впливу факторів, що спричиняють дисфункціональні соціальні процеси. Мова йде про такі соціальні процеси, які ускладнюють або стоять на заваді оптимальному функціонуванню державних і соціальних інститутів українського суспільства та людини як повноправного й вільного громадянина [17].

Психологічна безпека є значущим чинником успішної самореалізації та персоналізації особистості, оскільки реалізуючись через усвідомлення суб'єктом своєї здатності долати несприятливі зовнішні та внутрішні впливи, виступає передумовою досягнення суб'єктивного благополуччя як основи сталого особистісного і професійного розвитку в українському суспільстві [17].

Психологічна безпека особистості визначається рівнем суб'єктивності (перцептивними, когнітивними, емоційними процесами) і об'єктивними факторами – рівнем розвитку середовища (корпоративної культури) [79]

Н. Волянюк і Г. Ложкін [13] до основних наукових маркерів психологічної безпеки особистості відносить: 1) мотиватори прагнення безпеки, зокрема задоволеність базових потреб в безпеці, захисті, свободі; 2) стан безпеки та його властивості, що передбачає рівновагу, стабільність, психологічне благополуччя, впевненість; 3) ресурси, які забезпечують стан безпеки (соціальний ресурс – освітній простір, референтне оточення; інтелектуальний ресурс – знання, розум, компетентність; особистісний ресурс – позитивне ставлення до себе, відповідальність, адаптаційний потенціал; фізичний ресурс – фізичне та психічне здоров'я); 4) способи досягнення безпеки – саморегуляція, актуалізація механізмів психологічного захисту та стратегій подолання.

Крім того, особливої уваги заслуговує проблема шляхів та засобів забезпечення психологічної безпеки особистості. На думку В. Жмеренецького [63] забезпечення психологічної безпеки передбачає: 1) виділення об'єкту безпеки (захисту); 2) визначення: носіїв небезпеки, здатних

зробити негативні дії на об'єкт захисту; джерел небезпеки (умов, причин і чинників, що породжують носіїв небезпеки); суб'єктів безпеки, що здійснюють забезпечення безпеки; 3) організацію діяльності суб'єктів безпеки по трьох основних напрямках: збереження від небезпеки, боротьба з небезпекою і профілактика небезпеки. Збереження від небезпеки передбачає заходи по охороні і захисту об'єкту, підвищенню виживаності системи і її здатності до відновлення після дій небезпеки, що відбулися. Основне навантаження по забезпеченню безпеки покладається на особистість як суб'єкт безпеки, яка в ідеальному випадку повинна забезпечити існування системи, що захищається, нескінченно довгий час. В. Жмеренецький відзначає, що будь-яка реальна соціальна система при значній зміні внутрішнього стану і зовнішніх умов вимушена якісно змінюватися аж до трансформації в нову систему. Це, природно, викликає протидію суб'єкта безпеки, який зобов'язаний захищати стару систему. Така особливість поведінки суб'єкта безпеки може стати перешкодою для природної трансформації об'єкту безпеки і усієї соціальної системи. Необхідність трансформації соціальної системи визначається мірою загострення внутрішніх суперечностей в ній. Суб'єкт безпеки може впливати на темп наростання цих протиріч. При розвитку протиріч кількість і якість носіїв небезпеки зростає, а також змінюються форми і способи ефективної протидії їм.

На думку Л. Заграй[21], існує два основних підходи до забезпечення психологічної безпеки людини у критичних ситуаціях. Згідно з першим, стан психологічної безпеки можна забезпечити шляхом ліквідації самих джерел небезпеки (звичайно, якщо вони очевидні, тоді проблема зникає сама по собі), причому вона значною мірою може забезпечуватися впливом зовнішніх сил, з мінімальною участю її самої. Згідно з другим, диспозиційним, підходом, психологічна безпека є результатом подолання нею негативних впливів завдяки особистісним якостям. У такому випадку психологічна безпека є здатністю людини зберігати своє благополуччя

(фізичне, психічне, матеріальне тощо) як при наявності критичних ситуацій, так і при їх відсутності. У такому трактуванні джерела психологічної безпеки особистості знаходяться в ній самій, забезпечуючи мобільність реагування на небезпеку в ситуаціях запізнення чи відсутності соціальної допомоги. Так, на думку А. Большакової [7], провідним завданням психології як науки та сфери практичної діяльності є визначення та створення умов забезпечення психологічного благополуччя та повноцінного функціонування особистості, у чому провідного значення набуває проблема вивчення особистісних якостей, що є факторами формування поведінки, спрямованої на подолання негативних впливів оточуючої дійсності, в тому числі, на нашу думку, і небезпеці. Вчена зазначає, що до найважливіших особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій (психічних властивостей, що забезпечують витривалість, успішність у розв'язанні проблем та перешкод на життєвому шляху) слід віднести систему установок людини на залучення до життя, контроль за подіями, прийняття виклику і ризику, які складають життєстійкість.

На думку Г. Грачова [15], психологічна безпека є станом захищеності психіки від впливу різноманітних інформаційних факторів, що перешкоджають чи ускладнюють формування та функціонування адекватної інформаційно-орієнтованої основи соціальної поведінки людини і загалом життєдіяльності в сучасному суспільстві, а також адекватної системи її суб'єктивних (особистісних, суб'єктивно-особистісних) відносин до навколишнього світу і самої себе.

На думку Н. Трофіменко [71], психологічна безпека особистості – це захищеність психіки кожної окремої особистості, її душевного здоров'я, духовного світу. Порушення будь-якої з цих складових веде до дестабілізації внутрішнього душевного стану людини, причинами якої є: вплив суспільства на погляди певної особистості, що обмежують її право на свободу думки; психологічні травми і катастрофи; різка зміна цінностей і моральних принципів в результаті певних обставин. Такі ситуації спричиняють

неадекватну поведінку особистості, втрату активної життєвої позиції, небажання використання саморегуляції, адаптації в суспільному середовищі, самопізнання та самовдосконалення. У такому випадку актуалізуються захисні механізми, що покликані усунути чи зменшити негативні емоції, передусім, страх, але при цьому здатні завуалювати або спотворити дійсність, змінюючи почуття страху на почуття ірраціональної тривоги. Загалом низка психологічних захистів залежить від того, яка із частин, що складають позитивне «Я», опинилася під загрозою, а також від того, який із видів дисгармонійного виховання зумовив придушення тієї чи іншої потреби особистості.

Важливими параметрами формування психологічної безпеки особистості є такі:

- значущі прихильності, що пов'язуються з умінням вибудовувати емоційно-близькі стосунки;
- стан адаптованості (успішної адаптації), який пов'язується із психоемоційною стабільністю, станом задоволеності, відсутністю стресу, відчуття загрози, що інтегрально означає переживання почуття психологічної захищеності;
- компетентність як здатність до вибудовування ефективного спілкування, легкість у контактах;
- внутрішнє налаштування, пов'язане з готовністю діяти певним чином, особистісна позиція;
- реальна безпека навколишнього середовища [4].

Доцільно розглянути низку факторів, що забезпечують психологічну безпеку особистості, групуючи їх у три відносно незалежних ряди щодо ступеня об'єктивності: 1) фактори об'єктивного порядку, що забезпечують психологічну безпеку особистості на рівні індивідуума і виступають універсальними чинниками, які залежать від культурно-історичного розвитку суспільства, наприклад, задоволення базових потреб людини; 2) фактори об'єктивного порядку, що забезпечують психологічну безпеку особистості як

соціального типу, до яких відносяться загальноприйняті стандартні нормативи, зумовлені культурними особливостями розвитку цього суспільства, а саме: особистісний потенціал адаптивних можливостей людини в межах прийнятих соціальних норм, вміння розуміти і приймати інших, бути соціально значимим, прийнятим іншими, адекватна самооцінка;

3) фактори суб'єктивного порядку, що забезпечують психологічну безпеку особистості як індивідуальності, до яких відносяться мотиваційно-сміслові відносини особистості, зокрема смисли.

Визначення психологічної безпеки особистості	Ознаки та властивості психологічної безпеки особистості	Фактори психологічної безпеки особистості
<ul style="list-style-type: none"> - система життєзабезпечення - мобілізатор ресурсів психіки особистості в надзвичайних обставинах - можливості керувати небезпеками, уміння попереджати та уникати загрози системі - стабільний стан захищеності об'єкта від різних загроз і небезпек - психологічне здоров'я та стан «захищеності особистості» від деструктивних дій, що виступає внутрішнім ресурсом, що чинить опір деструктивним діям - усвідомлене, рефлексивне і дієве ставлення людини до умов життя, що забезпечує відчуття цілісності, конгруентності, рівноваги та розвитку - міра задоволеності базової потреби в безпеці - життєздатність особистості. 	<ul style="list-style-type: none"> - об'єктивна відсутність загроз - впевненість - почуття стабільності - відсутність тривоги - здатність до планування перспектив, цілепокладання - антиципаційна спроможність - низька віктимність - відсутність проявів агресії та булінгу (образ, цькування тощо) - моральність та доброзичливість - безстрашність та осмисленість - психологічний комфорт та почуття захищеності. 	<ul style="list-style-type: none"> • якості та умови життєдіяльності • усунення джерел небезпеки • сприятливе референтне оточення та психологічний клімат групи • задоволення базових потреб • психологічне юлагополуччя • психоемоційна стійкість • дія захисних механізмів та копінг-стратегій • почуття компетентності • позитивне самоставлення • відповідальність • адаптаційний потенціал • саморегуляція • життєстійкість

Рис. 1.2 Теоретична модель психологічної безпеки особистості.

Окремим питанням у розгляді проблеми психологічної безпеки є її реалізація у професійній діяльності особистості. На думку А. Харченко, професійна діяльність може бути джерелом задоволення, підвищення почуття власної гідності, розширення соціальних контактів, інтелектуального та емоційного підйому, за цих умов людина ефективно виконує професійні обов'язки і розвивається в професії, з іншого боку, професійна діяльність може спричинити відчуженість, пригніченість, фрустрацію, психосоматичні захворювання [77], тобто професійне вигорання.

Професійне вигорання є неподоланим, деструктивним внутрішньоособистісним та / або міжособистісним конфліктом [35], станом фрустрації через неможливість досягнути значимих професійних цілей [69], загальний професійний дезадаптаційний феномен, що формується у професійній діяльності та негативно впливає на її результативність, що виявляється у негативних психічних станах, процесах, стосунках, диспозиційних установках, деформації процесійної спрямованості у вигляді відчуження та порушення ресурсів Копінг-стратегій [2]. Як зазначає В. Тесленко [69], вигорання призводить до неоптимального функціонування організації, в тому числі й закладу загальної середньої освіти. Воно послаблює її ресурси, створює нестерпний психологічний клімат, знижує загальну ефективність і конкурентоспроможність тощо. У випадку виникнення і появи симптомів професійного вигорання в учасників освітнього процесу їх психофізіологічний стан набуває тенденції до негативної динаміки та поширюється за межі індивідуального самопочуття і, відповідно, стає тим, що створює тло організаційної діяльності загалом. Отже, згідно з системною парадигмою, кожний окремих індивід – як структурний елемент освітньої системи, як «система в системі» – вносить свій внесок в загальну ентропію системи, а проблеми, пов'язані з його професійним вигоранням, стають не тільки його особистісною проблемою, а й проблемою тої організації, в якій він працює [90]. Саме тому цей фактор доцільно вивчати у контексті психологічної безпеки учасників освітнього процесу та професійної діяльності педагогів.

На думку І. Приходька [52], психологічна безпека особистості фахівця є складною багаторівневою динамічною системою, що відображає міру психічної захищеності людини, її здатність підтримувати оптимальний рівень функціонування, можливість усувати зовнішні та внутрішні загрози, які виникають, зберігати на достатньо стійкому дієздатному рівні виконання завдань. У моделі психологічної безпеки особистості фахівця у звичайних умовах діяльності, запропонованій І. Приходьком, визначено чотири

компоненти: 1) морально-комунікативний компонент має найбільшу інформативність і визначається моральністю, товариськістю, доброзичливістю, комунікативністю, сумлінністю, ввічливістю і організованістю; 2) мотиваційно-вольовий, визначений оптимізмом, цілеспрямованістю, активністю, упевненістю, життестійкістю, ініціативністю, контролем, схильністю до новаторства, гнучкістю та інтенсивністю ціле покладання та у досягненні цілей; 3) ціннісно-смісловий, визначений безстрашністю, соціальною відповідальністю, залученістю та життєрадісністю, відповідальністю і залученістю у події, осмисленістю життя; 4) внутрішній комфорт корелює передбачає відсутність загрози, безпеку та захищеність.

У контексті нашого дослідження, доцільним виявляється не окремий розгляд психологічної безпеки учителя як фахівця, суб'єкта професійно-педагогічної діяльності та школяра як учня, тобто суб'єкта навчальної діяльності, а й розгляд проблеми психологічної безпеки освітнього середовища загалом як такого середовища, в якому реалізується психологічна безпека особистості кожного учасника освітнього процесу.

Отже, психологічна безпека середовища загалом розуміється як його стан, вільний від проявів психологічного насилля у процесі взаємодії людей, що сприяє задоволенню основних потреб у діалогічному спілкуванні, створює його референтну значущість, забезпечує психічне здоров'я і психологічну захищеність його учасників разом та психологічну безпеку кожної особистості – зокрема.

Окремим питанням виявляється концептуалізація феномену психологічної безпеки освітнього середовища. І. Баєва [4] психологічну безпеку освітнього середовища розуміє як його такий стан, що є вільним від проявів психологічного насильства у взаємодії і сприяє задоволенню потреб у особистісно-довірчому спілкуванні, створює референтну значущість середовища й забезпечує психічне здоров'я включених до неї учасників.

Аналіз психологічної безпеки освітнього середовища передбачає урахування: 1) пріоритету інтересів особистості чи групи, визначення того, до кого підлаштовується у процесі педагогічної взаємодії (освітянин до учня чи учень до освітянина), врахування форми освіти, що переважає в даному середовищі (індивідуальна чи групова); 2) міри практики покарань, специфіки стимуляції проявів ініціативи учасників освітнього процесу, ефективності позитивного відгуку у середовищі тих чи інших творчих проявів учасників освітнього процесу тощо [27].

Критеріями психологічно безпечного освітнього середовища виступають людиноцентризм та гуманістична спрямованість, взаємодія, вільна від проявів психологічного насилля, а також референтна значущість і причетність кожного суб'єкта освітнього процесу до конструювання й підтримки психологічної комфортності освітнього середовища тощо [27].

А. Харченко [78], визначає психологічну безпеку особистості суб'єкта освітнього процесу інтегрованим утворенням, яке охоплює психологічну захищеність від негативних впливів і психологічного насильства, за якої забезпечується захист психологічного здоров'я і задоволені базові потреби у самозбереженні, та психологічну незалежність, що забезпечує можливості усвідомленого саморозвитку.

І. Баєва визначає такі компоненти психологічної безпеки освітнього середовища: поведінковий (вольовий) як здатність суб'єкта освітнього процесу управляти власною поведінкою; когнітивний як раціональний компонент, що характеризує наявність у суб'єкта уявлень, що школа розвиває особистість, інтелект, здібності; емоційний компонент, що розглядає емоції по відношенню до школи, освітнього процесу [4].

Значний внесок у дослідження феномену психологічної безпеки освітнього середовища зробили О. Бабій [3], І. Баєва [4], О. Богомякова [7], О. Вихристюк [13], Т. Кабаченко [24], Ю. Кулюткин [35], О. Лактіонова [36], Н. Лизь [41], Г. Мешко [42], Т. Цюман [87] та багато інших. На думку дослідників, психологічна безпека учасників освітнього середовища

орієнтована на особистісно-довірчі відносини, захист від несприятливих впливів, прогнозування можливих небезпек з метою попередження її порушень. Психологічна безпека учасників освітнього середовища може розглядатися у взаємозв'язку з проявами насилля у процесі міжособистісної взаємодії та взаємодії із соціальним середовищем загалом.

Суб'єктивно безпечність освітнього середовища («психологічний комфорт») у школі виражається у почутті захищеності від негативних аспектів міжособистісного спілкування – образ, булінгу, приниження, агресії тощо, яке переживають всі учасники освітнього процесу (педагогічні працівники, учні, батьки) [50].

На нашу думку, психологічна безпека освітнього середовища є станом психологічної захищеності учасників освітнього процесу, що передбачає, передусім, відсутність психологічного насильства у школі, що забезпечується інструментальною озброєністю шкільної адміністрації та психологічної служби ЗЗСО із попередження та подолання проявів булінгу, створення сприятливого психологічного клімату у групах школярів та педагогічного колективу. Психологічна безпека освітнього середовища основної школи також передбачає діалогічний характер педагогічного спілкування, міжособистісну толерантність, психологічний комфорт та благополуччя, атмосферу довіри та взаємної поваги учасників освітнього процесу.

1.3 Психолого-педагогічні засади забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища психологічною службою школи.

Забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища, і як наслідок, охорона і підтримка психологічного здоров'я її учасників є пріоритетним напрямом діяльності психологічної служби в системі освіти [79].

Як зазначає В.Г. Панок, психологічна служба – це цілісна структура, яка забезпечує психологічний супровід і соціально-педагогічну підтримку

учасників освітнього процесу на основі єдиних стандартів, методик і технологій для реалізації основних завдань функціонування освітньої галузі [49].

Психологічна служба системи освіти входить до структур державної системи охорони фізичного і психічного здоров'я молодих громадян України і діє з метою виявлення і створення оптимальних соціально-психологічних умов для розвитку та саморозвитку особистості у процесі освіти [49].

Метою діяльності психологічної служби системи освіти є підвищення ефективності освітнього процесу через його індивідуалізацію та, одночасно, захист психічного здоров'я і соціального благополуччя усіх його учасників на основі застосування наукових методів і технологій прикладної психології і соціальної педагогіки [49].

Служба забезпечує своєчасне та систематичну діагностику психофізичного розвитку дитини, мотивів її поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, гендерних та інших індивідуальних особливостей, забезпечення психологічних умов для саморозвитку та самовиховання, сприяє реалізації освітніх і виховних завдань закладами і установами освіти [49].

Стратегічними завданнями у роботі психологічної служби виступають:

- забезпечення ефективності освітнього процесу на основі практичного впровадження новітніх досягнень психологічної науки;
- захист психічного здоров'я та особистісного суверенітету всіх учасників освітнього процесу;
- сприяння повноцінному особистісному й інтелектуальному зростанню дітей на кожному віковому етапі їх розвитку;
- створення психологічних і соціально-педагогічних умов для формування в учасників освітнього процесу мотивації до самовиховання і саморозвитку;

- забезпечення індивідуального, особистісно орієнтованого підходу до кожної дитини на основі її всебічного психолого-педагогічного вивчення, практичного застосування філософії дитиноцентризму в освіті;
- профілактика та корекція відхилень у соціальному, інтелектуальному і особистісному розвитку учнів, студентів, вихованців;
- формування високого рівня психологічної культури всіх учасників освітнього процесу як на рівні знань і настанов, так і на рівні повсякденного спілкування у закладі освіти [49].

Традиційними для психологічної служби під час організації різних психологічних практик (психологічної підтримки, допомоги, супроводу) є діяльність з науково-обґрунтованої психодіагностики, психологічної освіти, психопрофілактики, психологічної корекції і психологічного консультування. [19].

Головними принципами у діяльності фахівців психологічної служби визначено слідування за природним розвитком особистості на даному віковому і соціокультурному етапі онтогенезу; принципи прийняття безумовної цінності внутрішнього світу кожного студента, визнання пріоритетності його потреб, цілей і цінностей його розвитку; створення умов самостійного творчого засвоєння студентом системи відносин зі світом і з самим собою; принцип вторинності форм і змісту супроводу відносно соціального і навчального простору життєдіяльності студента [19].

За результатами досліджень Т. Надвиничної, В.Г. Панка, А.В. Фурмана [49; 77], завданнями психологічної служби закладу освіти мають виступити:

- створення сприятливого психологічного клімату педагогічного та учнівського колективу;
- надання психологічної допомоги учасникам освітнього процесу у складних життєвих ситуаціях;
- психологічний супровід навчально-виховного процесу, гуманізація стосунків в учнівському та педагогічному колективах;

- моніторинг актуальних соціально-психологічних проблем в освітньому середовищі та своєчасне реагування на них, профілактика девіантної поведінки та булінгу;
- забезпечення індивідуального підходу до особистості кожного школяра;
- формування готовності школярів до майбутнього професійного вибору;
- формування у педагогів готовності до професійного саморозвитку та самовдосконалення, підвищення психолого-педагогічної компетентності;
- створення умов для психологічного благополуччя та творчої самореалізації педагогів та школярів;
- підвищення культури учасників освітнього процесу.

Найважливішими напрямками роботи психологічної служби основної школи з учнями, спрямованими на забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища, є сприяння адаптації дітей до навчання в основній школі, забезпечення сприятливого психологічного клімату у шкільних колективах, індивідуальна робота з учнями, що мають особливі потреби, підготовка учнів до навчання у профільній школі.

Першим завданням психологічної служби основної школи є психологічне забезпечення адаптації дітей до навчання в основній школі, оскільки перехід від початкової до основної школи є важким етапом шкільного навчання, пов'язаним передусім з тим, що замість одного вчителя, який уособлював собою суспільні вимоги до навчання і поведінки дитини, з'являються кілька вчителів, що мають неоднакові вимоги як до змісту і процесу навчальної діяльності учня, так і до його поведінки. На цьому етапі навчання у школярів ускладнюється і збільшується навчальне навантаження та обсяг інформації, яку необхідно засвоїти, з'являється конкуренція між учнями, розвиваються пізнавальні інтереси, виокремлюються здібності і нахили. Перехід дитини в основну школу часто супроводжується

необхідністю інтегруватися у новий для себе класний колектив класу. Усі ці обставини вимагають великих емоційних та інтелектуальних зусиль від школяра на тлі глибокої перебудови фізіологічних функцій його організму, що припадає на підлітковий вік [16].

Другим напрямом роботи психологічної служби основної школи зі школярами є моніторинг динаміки розвитку класних колективів, що є провідним, оскільки статус учня в колективі, його соціально-рольові позиції, багато в чому визначають його ставлення до школи, до навчання, до однолітків, впливаючи на процес соціалізації. Неприйняття дитини учнівським колективом зумовлює пошук нею можливостей самоствердження в інших групах і колективах, втрату інтересу до навчання, конфлікти з педагогами і батьками, формування рис асоціальної, девіантної поведінки [16]. Усі ці обставини погіршують стан психологічної безпеки основної школи і вимагають додаткової роботи психологічної служби.

Іншим важливим напрямом роботи психологічної служби зі школярами є індивідуальна робота з учнями, що потребують посиленої педагогічної уваги. Діти «зоні ризику», які легко можуть бути спровоковані на здійснення антисоціальних вчинків або девіантну поведінку виступають суб'єктом загрози психологічній безпеці освітнього середовища основної школи. У випадках виявлення таких учнів з ними та їх найближчим соціальним оточенням реалізується поглиблена психологічна діагностика, складається індивідуальна картка та планується профілактична і психокорекційна робота із залученням усіх учасників навчально-виховного процесу та громадськості [16].

Наступним завданням роботи психологічної служби є підготовка учнів до профільного навчання у старшій школі, яка здійснюється на основі вивчення навчальної документації, співбесід з учнем, батьками, вчителями, тестувань визначення навчальних інтересів, здібностей і життєвих планів підлітків та розробка рекомендацій щодо подальшого навчання (профільні старші класи, ЗВО I-II рівнів акредитації тощо). У цьому сенсі психологічна

служба має враховувати те, що вибір профілю навчання передусім обумовлений життєвими планами підлітка, уявленням про свою майбутню професію та життєвий шлях [16].

Напрямок роботи психологічної служби з професійної орієнтації пов'язаний із попереднім, а його провідним завданням виступає інформування учнів про їх здібності, нахили, мотиви і можливості в оволодінні певними професіями, при цьому не нав'язуючи конкретну професію або конкретний навчальний заклад [16].

Окремим напрямом роботи психологічної служби з учнями є психологічна просвіта як важливий засіб підвищення психологічної культури, чому сприяють як спеціальні, так і неспеціальні заходи, причому до перших відносяться ті, що спрямовані на формування обізнаності підлітків у галузі психології, людських стосунків, спілкування, конфліктів, девіантної поведінки, вікових закономірностей розвитку індивіда, міжособистісних стосунків, групових ролей тощо через впровадження лекцій, рольових ігор, тренінгів, факультативних занять, гуртків, самостійної творчої роботи учнів. До неспеціальних заходів, в свою чергу, відносять таку професійну діяльність психолога, як психологічне консультування, групова або індивідуальна психодіагностика, спілкування з колегами по роботі та учнями [16].

Найважливішими напрямками роботи психолога основної школи з педагогами та адміністрацією закладу освіти є: підвищення психологічної культури, консультативно-методична робота із учителями, психологічна просвіта з учнями та їх батьками [16].

Робота з підвищення психологічної культури учителів та шкільної адміністрації є надзвичайно важливою, оскільки саме від педагогів, їхньої майстерності та відповідальності передусім залежить психологічне благополуччя підлітків. Такі негативні явища сучасного освітнього середовища основної школи, як приниження гідності учня, нехтування його правами і свободами, психологічний тиск і погрози, залякування або

байдужість до його особистості є розповсюдженими та вимагають коригування за участю психологічної служби. Найбільш поширеними засобами підвищення психологічної культури учителів є здійснення лекторіїв, навчальних семінарів, тренінгів педагогічного спілкування, тренінгів розв'язання конфліктів, тренінгів емоційної саморегуляції тощо. Помітну роль у підвищенні психологічної культури педагогів відіграють аналітичні звіти, результати і висновки тестувань, моніторингів, обстежень, які здійснює психолог з учасниками навчально-виховного процесу [16].

Напрямок роботи з консультативно-методичної діяльності психолога здійснюється з педагогами загалом у формі психолого-педагогічного консилиуму. У процесі обговорення конкретної навчально-виховної проблеми відбувається обмін думками, надається необхідна інформація, наводяться дані обстежень і тестувань, даються пояснення. Усе це сприяє кращому розумінню проблеми більш глибокому усвідомленню педагогічної і психологічної реальності [16].

Найважливішими напрямками роботи психолога основної школи з батьками є психологічна просвіта, що виступає формою попередження конфліктів із підлітками та спрямована на врахування їх інтересів та захоплень. Саме у підлітковому віці виникають перші глибокі непорозуміння між батьками і учнями, основу яких складають: з одного боку – бажання більшої незалежності, самостійності, «дорослості»; з іншого – нерозуміння тих змін, що відбуваються з дитиною, намагання керувати нею як і раніше, приниження гідності або байдужість. Просвітницька робота з батьками зазвичай здійснюється у формі батьківських лекторіїв, навчальних семінарів, рольових ігор, різного роду тренінгів. Важливою умовою успішної роботи психолога в основній школі є дієва співпраця з батьками учнів [56].

Одним з провідних напрямів роботи психологічної служби основної школи є забезпечення психологічної безпеки її освітнього середовища. І.О Баєва показниками психологічної безпеки освітнього середовища називає:

- позитивне ставлення учасників навчально-виховного процесу до освітнього середовища навчального закладу (референтна значимість освітнього середовища);
- задоволеність учасників основними соціально-психологічними характеристиками освітнього середовища (задоволення потреби в особистісно-довірливому спілкуванні);
- захищеність учасників освітнього середовища від психологічного насильства у взаємодії [4].

У зв'язку з вище означеним варто також вказати на основні чинники, які позитивно впливають на психологічну безпеку освітнього середовища і психологічне здоров'я учасників навчально-виховного процесу. Зокрема серед них можна виокремити наступні:

- забезпечення в навчальному закладі гуманістичної парадигми та розвивального характеру освіти;
- особистісно-орієнтована спрямованість навчально-виховного процесу;
- психологічний захист кожного учасника освітнього середовища;
- формування соціально-психологічної компетентності учнів, батьків, педагогів, адміністрації, інших спеціалістів навчального закладу [56].

Вагому роль у процесі створення психологічно безпечного середовища відіграє адміністрація, психологічна служба освітнього закладу, діяльність всього педагогічного колективу і кожного педагога зокрема. У зв'язку з цим стає важливою спеціально організована підготовка педагога, який умітиме змодельовати і спроектувати освітнє середовище, де особистість учня вільно функціонуватиме, де всі учасники навчально-виховного процесу відчуватимуть захищеність, емоційний комфорт, задоволеність основних потреб, зберігатимуть і зміцнюватимуть психічне здоров'я [42].

Психологічними мішенями у діяльності психологічної служби основної школи із забезпечення безпеки освітнього середовища слід вважати:

- забезпечення емоційного благополуччя, оптимізацію психоемоційних станів підлітків, зокрема корекцію почуття розчарування, причинами яких є труднощі у стосунках із учителями;
- сприяння розвитку особистісної спрямованості взаємодії вчителя з учнями, його майстерності, оптимізація стану професійного здоров'я учителя;
- подолання психологічного насилля у школі, корекція недисциплінованості підлітків, сприяння їх повазі до учителя та інших учнів, подолання факторів, що сприяють цькуванню учителів та булінгу учнів;
- подолання труднощів, які виникають у вчителів при взаємодії з батьками, які вбачають у діяльності школи, вчителя, класного керівника причину конфліктних ситуацій та труднощів у навчанні дітей.

Усе вищезначене дало змогу виявити такі напрями у діяльності психологічної служби у забезпеченні психологічної безпеки освітнього середовища, представлені на рисунку 1.3.

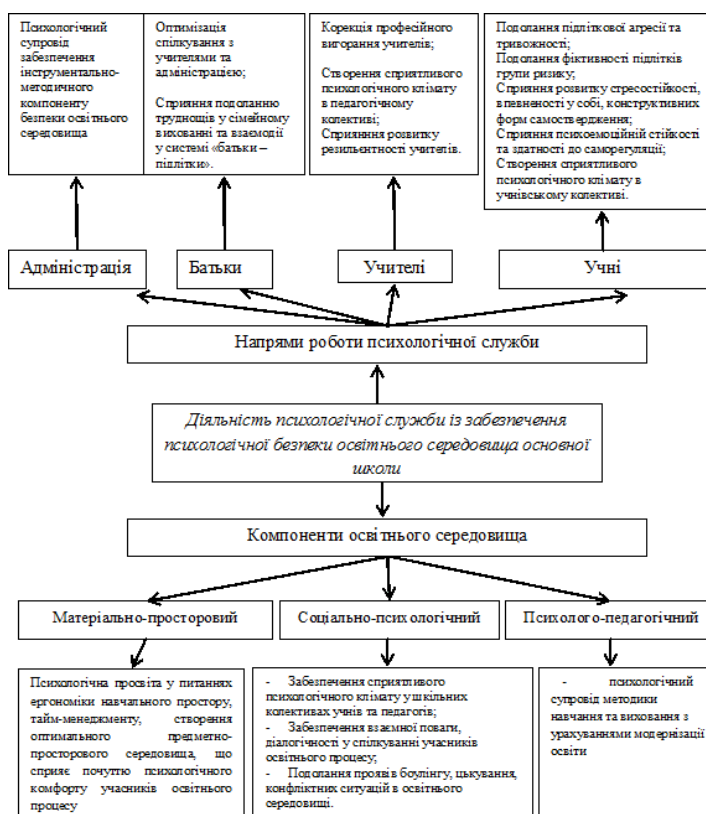


Рис. 1.3 Теоретична модель діяльності психологічної служби із забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища основної школи.

Отже, діяльність психологічної служби із забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища основної школи має враховувати напрями роботи з усіма учасниками освітнього процесу та містити форми і методи психодіагностичної, консультативно-терапевтичної, корекційної, просвітницької та психодидактичної роботи, враховуючи матеріально-просторову, соціально-психологічну та психолого-педагогічну її складові.

Висновки до першого розділу

У результаті теоретичного аналізу за проблемою освітнього середовища основної школи було визначено, що воно може розумітися як високо організована система соціально-психологічних умов, в межах яких реалізуються освітні завдання, відбувається соціалізація та психологічний розвиток особистості. Структуру освітнього середовища доцільно розглядати через три основні складові: матеріально-просторову, що характеризує предметну дійсність основної школи, соціально-психологічну, що описує характер стосунків та комунікації учасників освітнього процесу, та психолого-педагогічну, що характеризує ефективність освітнього процесу, характер педагогічного спілкування учителя з учнями, міру задоволеності освітнім процесом його учасників.

Під психологічною безпекою освітнього середовища слід розуміти стан психологічної захищеності учасників освітнього процесу, що передбачає, передусім, відсутність психологічного насильства у школі, що забезпечується інструментальною озброєністю шкільної адміністрації та психологічної служби ЗЗСО із попередження та подолання проявів булінгу, створення сприятливого психологічного клімату у групах школярів та педагогічного колективу. Психологічна безпека освітнього середовища основної школи також передбачає діалогічний характер педагогічного спілкування, міжособистісну толерантність, психологічний комфорт та благополуччя, атмосферу довіри та взаємної поваги учасників освітнього процесу.

Визначено, що діяльність психологічної служби із забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища основної школи має враховувати напрями роботи з усіма учасниками освітнього процесу (адміністрація, учителі, учні та батьки) та містити форми і методи психодіагностичної, консультативно-терапевтичної, корекційної, просвітницької та психодидактичної роботи, враховуючи матеріально-просторову (психологічна просвіта у питаннях ергономіки навчального простору, тайм-менеджменту, створення оптимального предметно-просторового середовища, що сприяє почуттю психологічного комфорту учасників освітнього процесу), соціально-психологічну (забезпечення сприятливого психологічного клімату у шкільних колективах учнів та педагогів; забезпечення взаємної поваги, діалогічності у спілкуванні учасників освітнього процесу; подолання проявів булінгу, цькування, конфліктних ситуацій в освітньому середовищі) та психолого-педагогічну (психологічний супровід методики навчання та виховання з урахуваннями модернізації освіти) її складові.

Зміст першого розділу представлений у публікаціях автора: 1, 2, 3, 4, 8, 12, 13

РОЗДІЛ 2

ТИПОЛОГІЯ, КОРЕЛЯТИ ТА ПРЕДИКТОРИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

2.1. Організація та методи дослідження психологічної безпеки освітнього середовища основної школи.

На *першому етапі* був розроблений організаційно-методичний підхід до вивчення психологічної безпеки учасників освітнього процесу. На цьому етапі була також сформована репрезентативна вибірка досліджуваних, підібрані психодіагностичні методики, релевантні об'єкту й предмету дослідження. Повний обсяг досліджуваних школярів склав 543 учня. Після процедури рандомізації у дослідницьку вибірку увійшло 243 досліджуваних – 160 учнів. Крім того дослідженням було охоплено 83 учителі основної школи.

Підібрані методики дозволяють всебічно характеризувати сутність та зміст психологічної безпеки освітнього середовища, по-друге, вивчити психологічну специфіку психологічної безпеки освітнього середовища окремо у школярів та учителів, по-третє, дослідити роль стильової саморегуляції провідної діяльності у становленні психологічної безпеки учителів та школярів.

На *другому етапі* був розроблений алгоритм психодіагностичної процедури дослідження, окреслені оптимальні параметри вибірки та створено пакет взаємодоповнюючих методик, які узгоджуються між собою.

Вибір і обґрунтування методик дослідження *психологічної безпеки освітнього середовища* основної школи здійснювались на основі проведеного нами теоретичного аналізу проблеми. З урахуванням теоретичних узагальнень і на основі власного пілотажного дослідження було сформовано пакет психодіагностичних інструментів, до якого увійшли низка методик:

Адаптована методика дослідження сприйняття психологічної безпеки освітнього середовища школи. Оригінальна методика «Adolescents Perception of the Psychological Security of School Environment» була розроблена А.К. Муса, Б. Мешак та Дж. І. Сагір у 2016 році [107]. Оригінальний опитувальник містить 35 прямих та обернених тверджень, що описують загалом психологічну безпеку у школі. Нами було здійснено переклад тверджень опитувальника із подальшою їх експертною оцінкою, у результаті чого залишилось 20 пунктів опитувальника.

Факторна структура опитувальника. Кінцева факторна структура опитувальника містила 20 оригінальних тверджень, поданих у таблицях 2.1-2.3. У результаті факторизації даних за усіма пунктами опитувальника було виявлено три фактори, що описують інструментальну та психологічну безпеку, а також міру проявів булінгу у школі. Слід зазначити, що найнижче факторне навантаження є цілком задовільним (0,511).

Таблиця 2.1

Одномоментна надійність, факторні навантаження та описові статистики тверджень за першим фактором опитувальника «Психологічна безпека освітнього середовища»

Пункти	α Кронбаха	Факторна вага	Середнє	Ст. відх.
4 Керівництво моєю школою забезпечує безпеку через використання персоналу служби безпеки та детективних пристроїв, таких як камери для відстеження подій	0,731	0,523	1,53	3,54
5 Моя школа надійно безпечна від непотрібних зловмисників, обгородженими та замисленими воротами з охороною у воротах.	0,721	0,511	1,75	3,56
9 Члени громади та пересічні проходять через мою школу, не зважаючи на правила *	0,725	0,513	1,65	3,62
16 Моя школа має план підготовки до надзвичайних ситуацій	0,823	0,625	2,56	2,02

17 Моя школа має засоби завчасної профілактики та втручання для школярів групи ризику	0,801	0,745	2,33	2,36
18 Відвідувачам заборонено входити до школи без дозволу керівництва	0,785	0,756	2,13	3,52
19 Учителям та учням не можна приходити до школи з такими предметами, як ножі та інша холодна зброя	0,792	0,801	3,02	2,15
23 У моєї школи є власний автобус для транспортування у випадку небезпеки	0,723	0,520	1,65	3,65
24 У моїй школі неможна користуватись мобільними телефонами на заняттях	0,755	0,526	1,25	3,75
28 Моя школа має метод ідентифікації реальної чи потенційної небезпеки	0,762	0,541	2,04	1,42
29 Директор школи завчасно інформує нас про стан можливої небезпеки чи ризику	0,785	0,692	2,25	2,58
30 Наші учителі регулярно тренують у школярів навички безпеки життєдіяльності	0,801	0,741	2,69	2,63
31 Ми пильнуємо за навколишнім середовищем школи	0,823	0,712	2,78	2,59

Описова статистика опитувальника. У таблицях зазначено статистику альфа Кронбаха, що варіює між 0,72 та 0,84, що дозволяє констатувати задовільний рівень узгодженості.

Таблиця 2.2

**Одномоментна надійність, факторні навантаження та описові статистики тверджень за другим фактором опитувальника
«Психологічна безпека освітнього середовища»**

Пункти	α Кронбаха	Факторна вага	Середнє	Ст. відх.
1 У моїй школі кожен (учні, працівники та батьки) відчувають себе безпечно	0,720	0,523	2,65	2,61
2 У моїй школі і вчителі, і учні відчувають себе у безпеці у класі, тому що вчителі	0,759	0,596	2,25	2,75

створюють атмосферу взаємодії і спорідненості				
3 Персонал моєї школи створюють розвивальне середовище	0,767	0,548	2,44	2,42
12 У моїй школі адміністрація підтримує учителів, учнів та батьків	0,777	0,652	2,35	2,38
14 Моя школа залучає спільноту батьків для розв'язанні актуальних завдань	0,832	0,758	2,49	2,45
25 У моїй школі чітко описано обов'язки персоналу та школярів	0,844	0,801	2,38	2,56
27 Моя школа має надійні та перевірені способи спілкування з батьками та громадою	0,721	0,823	2,46	2,65

Тест-ретестова надійність опитувальника також є задовільною, кореляції варіюють у проміжку 0,65-0,84 ($p < 0,0001$).

Таблиця 2.3

Одномоментна надійність, факторні навантаження та описові статистики тверджень за третім фактором опитувальника «Психологічна безпека освітнього середовища»

Пункти	α Кронбаха	Факторна вага	Середнє	Ст. відх.
6 Є школярі, які залякують та цькують інших учнів у моїй школі та не мають покарання за таку поведінку	0,727	0,521	2,02	2,92
7 Деякі студенти в моїй школі можуть атакувати персонал при найменшій провокації	0,767	0,522	1,25	3,75
8 У моїй школі директор, адміністрація та вчителі бояться карати учнів, які роблять якийсь злочин, тому що вони бояться нападів	0,751	0,578	1,44	3,42
11 Моя школа має хорошу протибулінгову політику, яка реалізується на практиці*	0,757	0,789	2,35	2,32

Отже, перший фактор описує "Інструментальну безпеку освітнього середовища", другий – "Психологічну безпеку освітнього середовища", а третій фактор складається з тверджень, які виявляють зміст шкали "Прояви булінгу". Аналіз інтеркореляцій показав, що третій фактор негативно пов'язаний з двома іншими ($r = -0,34$, $p < 0,001$ для "інструментальної безпеки освітнього середовища" та $r = -0,46$, $p < 0,001$ для "Психологічної безпеки освітнього середовища"), тоді як позитивна кореляція виявлена між "Інструментальною безпекою освітнього середовища" та "Психологічною безпекою освітнього середовища" ($r = 0,43$, $p < 0,0001$).

Нормативні значення. Розподіл на три інтервали граничних значень норми для показників "Інструментальної безпеки освітнього середовища" становить 25-40 балів, для "Психологічної безпеки освітнього середовища" – 15-25 балів, а для "Булінгу" – 8 -15 балів.

Блок методик для вивчення особливостей психологічної безпеки освітнього середовища школярів містив:

1. Метод соціометрії Я. Морено, в якому враховувався показник соціометричного статусу: «зірки» (статистично значуща більшість позитивних виборів), «обрані» (перевага позитивних виборів), «відкинуті» (перевага негативних виборів), «ізольовані» (відсутність або мінімальна кількість виборів) [45].

2. Методику дослідження психологічного клімату в учбовій групі. Методика містить 12 тверджень, що характеризують міру задоволеності учня психологічною атмосферою у навчальному колективі. Був використаний україномовний варіант методики, розроблений Т.І. Доцевич [18].

3. Методику дослідження стрес-факторів навчальної діяльності учнів основної школи К.І. Фоменко та Н.С. Жукової [74]. Опитувальник містить 40 тверджень, що дозволяють оцінити міру незадоволеності та стурбованості такими сферами шкільного життя учня основної школи, що можуть виступати стрес-факторами навчання, а саме: поведінка та дії однокласників, поведінка та дії учителя, умови навчання, організація освітнього процесу, власні вміння,

якості та здібності.

4. Шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності (розроблена Ч. Спілбергером і адаптована Ю. Ханіним) [68].

Методика є інформативним засобом самооцінки рівня тривожності на даний момент (реактивної тривожності як певного стану особистості) і особистісної тривожності (як стійкої характеристики особистості).

5. Методика дослідження агресивності А. Баса та А.Даркі Методика містить 75 тверджень та дозволяє оцінити міру агресивності за такими параметрами: фізична агресія, непрямая агресія, негативізм, дратівливість, схильність до підозр, образа та відчуття провини. Україномовний варіант методики був запропонований О.О. Щербаковою та використаний у представленому дослідженні [80].

6. Дитячий опитувальник оптимістичного стилю пояснення успіху та невдачі Т.О. Гордєєвої, О.А. Сичова та Є.М. Осіна Методика містить 15 тверджень, що дозволяють оцінити міру розвитку оптимізму у ситуаціях невдачі та успіху. Україномовний варіант методики розроблений К.І. Фоменко і М.М. Кузнєцовою і використаний нами [76].

7. Багатовимірка методика оцінки задоволеності життям школяра О.А. Сичова. Методика містить 30 тверджень, що дозволяють оцінити рівень задоволеності друзями, родиною, школою, учителями та собою. Нами було використано україномовний переклад методики із попередньою перевіркою одномоментної надійності методики (альфа Кронбаха становить 0,789).

8. Методика діагностики типу самоствердження підлітків Методика містить 18 тверджень, що відображають конструктивне самоствердження (допомога іншим, продуктивна діяльність, креативність), деструктивне самоствердження (негативізм, заперечення особистісної цінності і значущості іншого, придушення особистості іншого), відмову від самоствердження (депресія, аутоагресія, відмова від самореалізації, саморозвитку, самознищення, самозаперечення, пасивно-байдужа поведінка,

у втрата сенсу життя). Використано україномовний варіант методики, запропонований К.І. Фоменко [74].

9. Методика діагностики схильності до віктимної поведінки О.О. Андроннікової, що спрямована на вивчення таких показників віктимності: агресивна поведінка, схильність до само руйнівної поведінки, схильність до гіперсоціальної поведінки, схильність до залежної та безпорадної поведінки, схильність до некритичної поведінки, реалізованої віктимності. Нами було використано україномовний переклад методики із попередньою перевіркою одномоментної надійності методики (альфа Кронбаха становить 0,687).

Блок методик для вивчення особливостей психологічної безпеки освітнього середовища школярів містив:

1. Методика діагностики типу педагогічного спілкування, що містить 25 тверджень та дозволяє визначити міру схильності до різних типів педагогічного спілкування, а саме: автократичного, авторитарного, неконтактного, диференційованого, гіпо- та гіперрефлексивного, ригідного та активної взаємодії [18].

2. Методика діагностики рівня абнотивності М.М. Кашапова. Абнотивність є здатністю до створення учителем атмосфери творчої взаємодії в учнівському колективі. Використано україномовний варіант методики, представлений у дослідженні Т.І. Доцевич [18].

3. Методика діагностики комунікативної толерантності В.В. Бойка. Методика містить 45 тверджень, що дозволяють оцінити комунікативну інтолерантність за такими шкалами: неприйняття або непорозуміння індивідуальності іншої людини; використання себе як еталону при оцінці поведінки та мислення інших людей; категоричність або консерватизм в оцінках інших людей; неможливість приховувати або згладити неприємні почуття при зіткненні з неконтрольованими якостями партнерів; бажання переробити, повторно виховувати партнерів; бажання підлаштувати партнера для себе, зробити його "зручним"; неможливість пробачити іншим їх

помилки, незграбність, ненавмисно заподіяну; нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту, створеного іншими людьми; неможливість адаптуватися до природи, звички та бажань інших. Нами було використано україномовний переклад методики із попередньою перевіркою одномоментної надійності методики (альфа Кронбаха становить 0,737)..

4. Методика вивчення психічного вигорання А.А. Рукавішнікова. Методика містить 72 твердження та дозволяє визначити міри психоемоційного виснаження, особистісного відчуження та професійної мотивації. Нами було використано україномовний переклад методики із попередньою перевіркою одномоментної надійності методики (альфа Кронбаха становить 0,844).

5. Методика діагностики професійного вигорання К. Маслач, С. Джексон, в адаптації Н. Водопьянкової. Методика містить 22 пункти та дозволяє оцінити міру емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Нами було використано україномовний переклад методики із попередньою перевіркою одномоментної надійності методики (альфа Кронбаха становить 0,957).

6. Методика діагностики задоволеності працею Т.Ю. Іванової, О.І. Рассказової, Є.М. Осіна. Методика містить 19 тверджень, що дозволяють оцінити міру задоволеності заробітною платою, задоволеності організацією праці, задоволеності керівництвом, задоволеності колективом, задоволеності процесом та змістом праці. Нами було використано україномовний варіант методики, запропонований К.І. Фоменко [74].

Блок методик для вивчення регулятивних предикторів психологічної безпеки освітнього середовища учасників освітнього процесу містив:

З метою діагностики саморегуляції навчальної діяльності школярів було використано опитувальник «Стиль саморегуляції студентів – ССС-2011», представлена представлена шкалами планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, гнучкості, самостійності, надійності та відповідальності, кожна з яких оцінюється за дихотомічною шкалою та

представлена 9 твердженнями. Нами було використано україномовний варіант методики, запропонований К.І. Фоменко [74].

Опитувальник «Академічна саморегуляція» Р. М. Райана, Д. Р. Коннелла, адаптований О.О. Щербаковою. Мета опитувальника – діагностика рівнів академічної саморегуляції учнів основної школи [80] – зовнішнього, інтроєктованого, ідентифікованого та внутрішнього.

Методика діагностики саморегуляції трудової діяльності [103]. Відповідно до теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Райана К.І. Фоменко було розроблено оригінальний опитувальник, спрямований на діагностику саморегуляції трудової діяльності суб'єкта. Опитувальник «Саморегуляція трудової діяльності» представлена шкалами – внутрішньою мотивацією, ідентифікацією, інтроєктованим регулюванням, зовнішнім регулюванням трудової діяльності. Розроблена методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування опитувальників.

Вивчення саморегуляції учителів також передбачало було використано опитувальник «Стиль саморегуляції особистості – ССП-98», представлений 46 пунктами за шкалами планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, гнучкості, самостійності, надійності. Нами було використано україномовний варіант методики, запропонований К.І. Фоменко [74].

На *третьому етапі* було проведено емпіричне дослідження, під час якого фіксувалися показники, що відповідають використаним емпіричним процедурам. Методи математико-статистичної обробки даних містили:

- 1) описову статистику;
- 2) непараметричний Н-критерій Краскала-Уолліса для виявлення відмінностей між декількома незалежними групами;
- 3) двофакторний дисперсійний аналіз, за допомогою якого перевірялися гіпотеза про вплив на залежну змінну окремо взятих чинників, у нашому випадку – рівня психологічної безпеки та соціометричного статусу у школярів та рівня психологічної безпеки та типу педагогічного спілкування у вчителів;

- 4) χ^2 -квдрат Пірсона для виявлення особливостей розподілу досліджуваних за рівнем вивчених ознак;
- 5) кореляційний аналіз – обчислення коефіцієнтів лінійної кореляції r_{xy} К. Пірсона показників психологічної безпеки та її проявів;
- 6) експлораторний факторний аналіз;
- 7) множинний регресійний аналіз.

Математична обробка даних та графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм Statistica 6.0.

На *четвертому етапі* відбувався якісний аналіз та інтерпретація отриманих результатів.

Дослідницькі процедури мали комплексний характер. Різноманіття і взаємодоповнюючий характер методів, які відповідали меті та завданням дослідження, використання методів математичної статистики були використані з метою забезпечення наукової обґрунтованості та достовірності результатів.

2.2. Типологічні особливості психологічної безпеки освітнього середовища учасників освітнього процесу основної школи.

Вивчення психологічних особливостей безпеки освітнього середовища, на нашу думку, має починатися із виявлення типологічних її характеристик учасників освітнього процесу окремо – у вчителів та у школярів. Зіставлення цих профілів уможлиблює розкриття основних тенденцій в оцінці психологічної безпеки освітнього середовища сучасної основної школи. На рис. 2.1 показано кластерні профілі психологічної безпеки освітнього середовища у сприйнятті та оцінці школярів.

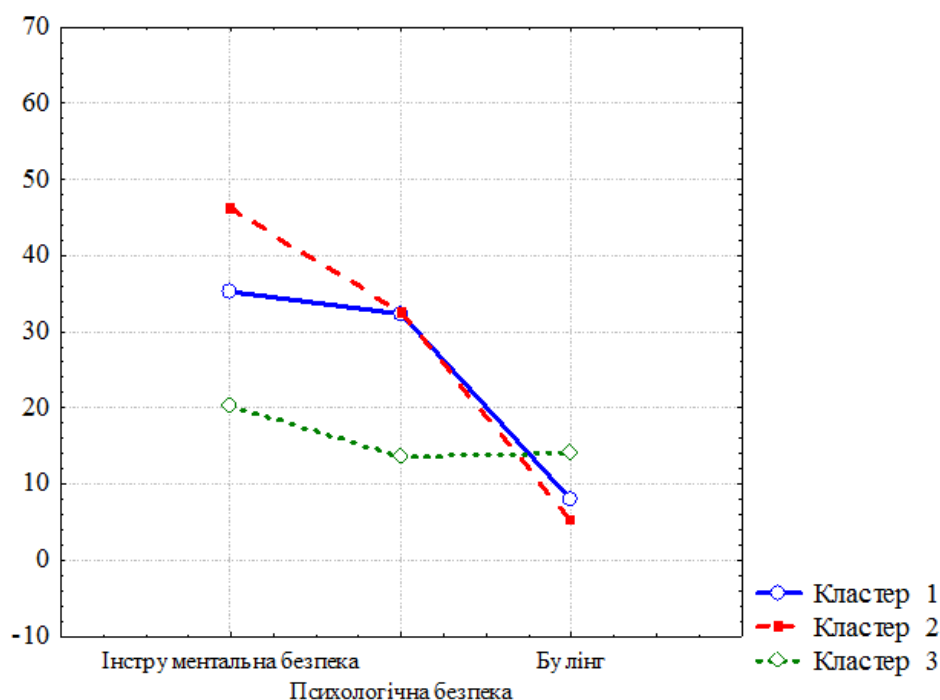


Рис. 2.1 Типологічні профілі психологічної безпеки освітнього середовища школярів.

Кластер 1 утворений середніми показниками інструментальної безпеки, високими показниками психологічної безпеки та нижчими за середній рівень показниками прояву булінгу у школі. Профіль був названий «Умовно безпечне освітнє середовище», оскільки за показниками профілю у сприйнятті школярів існує певний брак інструментальної озброєності школи у профілактиці та протидії факторам небезпеки освітнього середовища на тлі достатньо високого рівня психологічної безпеки. Тобто не дивлячись на недостатньо високий рівень готовності школи чинити опір боулінгу та іншим загрозам безпеці освітнього середовища, школярів почувають себе у школі цілком безпечно. Утім у даному освітньому середовищі відбуваються поодинокі випадки булінгу та конфліктів. Саме тому таке освітнє середовище можна вважати лише умовно безпечним. Даному профілю відповідає 47,5% вибірки школярів.

Кластер 2 утворений високими показниками інструментальної та психологічної безпеки освітнього середовища на тлі низького рівня боулінгу у школі. Профіль був названий «Психологічно безпечне освітнє середовище».

Освітнє середовище цього типу є задовільним у плані інструментальної озброєності у протидії булінгу, конфліктам, цькуванню та іншим факторам небезпеки у школі. Даному профілю відповідає 26,25% вибірки школярів.

Кластер 3 утворений низькими показниками інструментальної та психологічної небезпеки на тлі високого показника прояву булінгу. Профіль був названий «Психологічна небезпека освітнього процесу». Освітнє середовище даного типу є кризовим і потребує особливої уваги з боку психологічної служби. Профілю відповідає 26,25% школярів.

Отже, серед усіх досліджуваних школярів переважають ті, хто оцінюють освітнє середовище як умовно безпечне ($\chi^2_{\text{Емп}} = 8,909, p < 0,05$).

На рисунку 2.2 показано кластерні профілі психологічної безпеки освітнього середовища у сприйнятті та оцінці учителів.

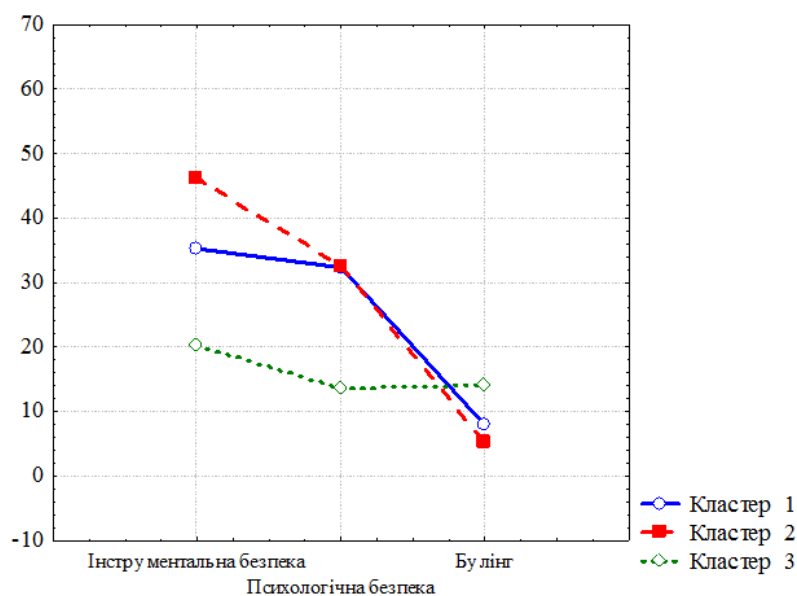


Рис. 2.1 Типологічні профілі психологічної безпеки освітнього середовища школярів.

Слід зазначити, що отримані профілі є майже ідентичними профілям, отриманим по вибірці школярів і були названі так само. 40% учителів вважають освітнє середовище цілком безпечним (профіль «Психологічно безпечне освітнє середовище»), 27,5% досліджуваних учителів вважають освітній простір умовно безпечним (2 кластер), а 32,5% учителів вважають освітнє середовище, в якому вони працюють, небезпечним (кластер 3).

Отже, існує відповідність між оцінками міри психологічної безпеки освітнього середовища її учасниками – учителями та школярами.

2.3. Психологічні кореляти і специфіка психологічної безпеки учнів основної школи.

2.3.1. Психологічний клімат у класі в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу школярів.

Наступним завданням було виявлення психологічної специфіки міри безпеки освітнього середовища учнів основної школи. Період навчання в основній школі припадає на підлітковий вік, соціальна ситуація розвитку у якому визначається високою значущістю міжособистісного спілкування та соціально-психологічного статусу школяра. Виходячи з цього нами було прийнято рішення про доцільність виявлення впливу соціометричного статусу як показника стану соціально-психологічної позиції учня у шкільній групі на його стан психологічної безпеки у школі.

Було виявлено, що 40% учнів мають статус відкинутих, 12,5% – зірок, 11,25% – ізольованих та 36,25% – обраних. Соціометричний статус більшості учнів має проміжне положення між «абсолютним прийняттям іншими» (зірки) та «абсолютним відхиленням» (ігноровані), про що свідчать результати аналізу розподілу учнів за типами соціометричного статусу ($\chi^2_{\text{Емп}} = 22,3, p < 0,0001$).

На рисунку 2.3. показано, як школярі з різними оцінками освітнього середовища представлені за соціометричним статусом.

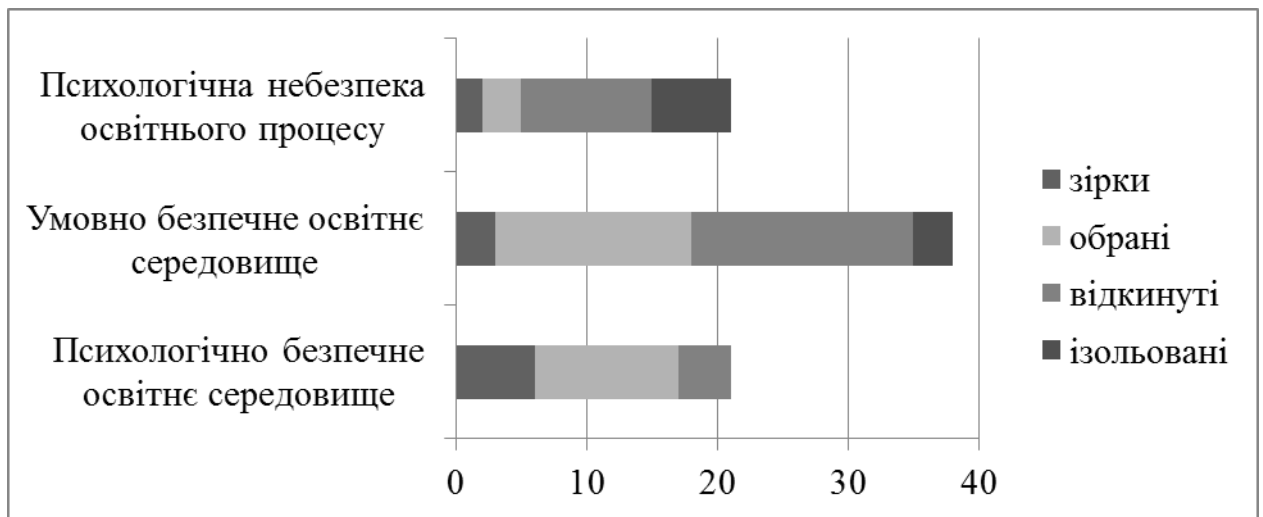


Рис. 2.3 Розподіл учнів з різними оцінками освітнього середовища за соціометричним статусом.

Учні, які суб'єктивно оцінюють освітнє середовище як психологічно безпечне рівномірно представлені за соціометричним статусом ($\chi^2_{\text{Емп}} = 3,715$, $p > 0,05$). Учні, які суб'єктивно оцінюють освітнє середовище як умовно безпечне представлені за здебільшого соціометричним статусом «обраних» та «відкинутих» ($\chi^2_{\text{Емп}} = 17,999$, $p < 0,001$). Учні, які суб'єктивно оцінюють освітнє середовище як психологічно небезпечне рівномірно представлені за соціометричним статусом ($\chi^2_{\text{Емп}} = 7,379$, $p > 0,05$).

За результатами кореляційного аналізу (рис. 2.4) було виявлено, що психологічний клімат у класі позитивно корелює з мірою інструментальної (0,85, $p < 0,0001$) та психологічної безпеки (0,62, $p < 0,0001$) школярів. Існує негативний зв'язок між психологічним кліматом у класі та мірою проявів булінгу (-0,72, $p < 0,0001$).

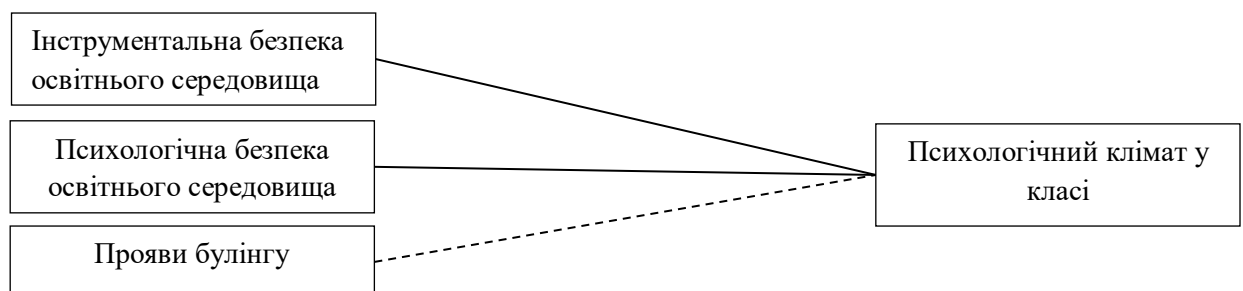


Рис. 2.4 Кореляційні плеяди показників психологічної безпеки освітнього середовища та психологічного клімату у класі.*

* усі кореляції значущі на рівні $p < 0,0001$

У таблиці 2.4 показано особливості психологічного клімату в оцінці учнів з різними рівнями психологічної безпеки освітнього середовища.

Таблиця 2.4

Показники психологічного клімату школярів з різним рівнем психологічної безпеки освітнього середовища

Показники	Групи досліджуваних			Н	р
	Психологічно безпечне освітнє середовище	Умовно безпечне освітнє середовище	Психологічна небезпека освітнього процесу		
Психологічний клімат	48,90±4,48	29,11±6,81	21,42±4,14	56,69	<0,0001

Отже, за умови психологічно безпечного освітнього середовища психологічний клімат у класі є найбільш сприятливим для підтримки дружніх товариських та партнерських стосунків однокласників, створення атмосфери взаємоповаги та порозуміння. Умовно безпечне освітнє середовище передбачає значне погіршення психологічного клімату, утім найменш сприятливим психологічним кліматом є той, що зафіксовано у школярів, які оцінюють власне освітнє середовище як небезпечне.

Аналіз психологічного клімату у класі серед школярів з різним соціометричним статусом поданий у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Показники психологічного клімату школярів з різним соціометричним статусом

Показники	Групи досліджуваних				Н	р
	Зірки	Обрані	Відкинуті	Ізольовані		
Психологічний клімат	48,40±7,60	37,72±9,86	25,81±7,21	19,88±3,25	54,48	<0,0001

Визначено, що «зірки», тобто ті школярі, які виступають інструментальними та емоційними лідерами у своїх класах та мають найбільшу кількість виборів іншими школярами, оцінюють власне освітнє середовище в цілому вище. Школярі із статусом «обрані», які також

характеризуються товарицькими стосунками з більшістю однокласників, також високо оцінюють психологічний клімат у класі, у той час як відкинуті і особливо «ізолювані» учні низько оцінюють психологічний клімат у класі. Очевидним стає, що саме «відкинуті» та «ізолювані» школярі частіше стають жертвами булінгу, а їх більшість зосереджується у класах з несприятливим психологічним кліматом.

З рисунка 2.5 видно, що психологічний клімат є більшою мірою взаємообумовлений із рівнем психологічної безпеки, аніж із соціометричним статусом. Так, незалежно від соціометричного статусу школяра за умови психологічної безпеки психологічний клімат у класі є найбільш сприятливим. За умови умовної безпеки чи небезпеки освітнього середовища психологічний клімат є гіршим, особливо для школярів із ізолюваним соціометричним статусом.

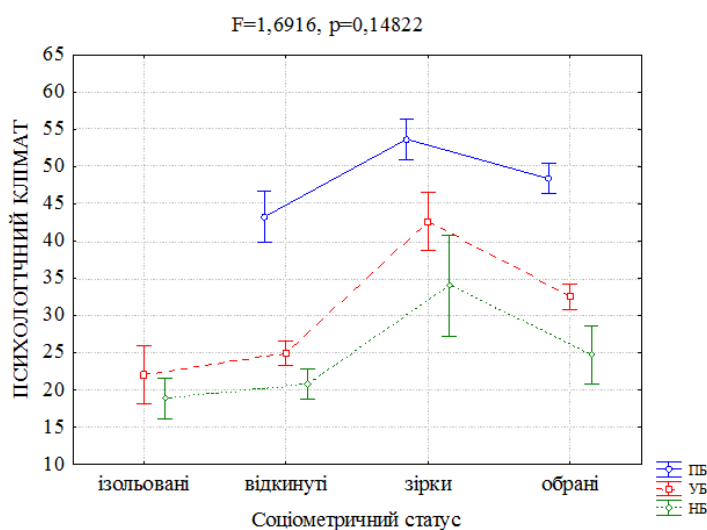


Рис. 2.5 Психологічний клімат у класі за оцінками школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Отже, психологічна безпека освітнього середовища напряму пов'язана із психологічним кліматом у класі. За умови психологічної безпеки у класі психологічний клімат є найбільш сприятливим. Рівень психологічної безпеки є більш потужним чинником психологічного клімату у класі, ніж

соціометричний статус школяра. Ізольовані у класі учні оцінюють низько його психологічний клімат.

2.3.2. Стрес-фактори навчальної діяльності в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу школярів.

На рисунку 2.6 показано кореляції показників психологічної безпеки освітнього середовища та стрес-факторів навчальної діяльності школярів.

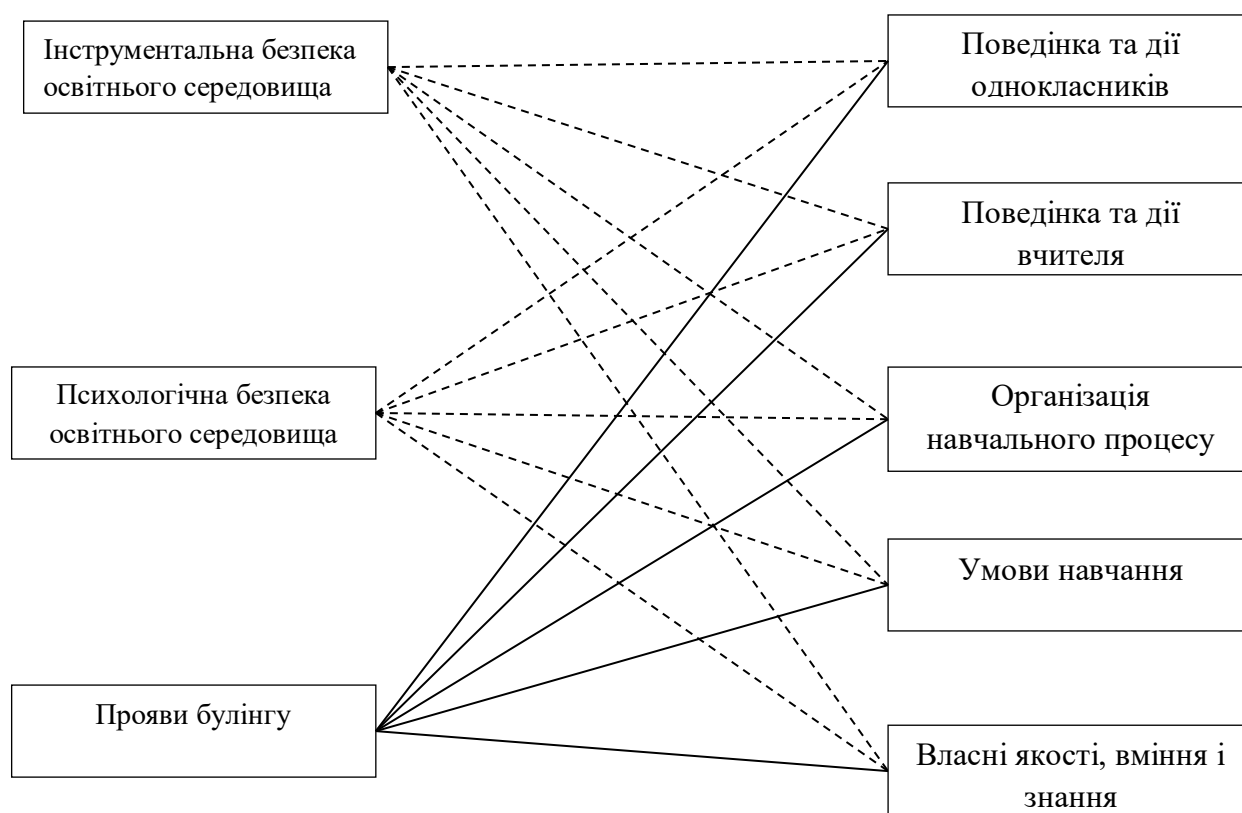


Рис. 2.6. Кореляційні плеяди показників психологічної безпеки освітнього середовища та стрес-факторів навчальної діяльності школярів.*

* усі кореляції значущі на рівні $p < 0,0001$

Виявлено низку потужних зв'язків між дією стрес-факторів навчальної діяльності та показниками психологічної безпеки освітнього середовища. Так, існує зв'язок між інструментальною безпекою освітнього середовища та поведінкою та діями однокласників (-0,82, $p < 0,0001$), поведінкою та діями

учителя (-0,81, $p < 0,0001$), організацією навчального процесу (-0,86, $p < 0,0001$), умовами навчання (-0,90, $p < 0,0001$), власними якостями, вміннями і знаннями (-0,83, $p < 0,0001$).

Існують негативні зв'язки між психологічною безпекою освітнього середовища та поведінкою ті діями однокласників (-0,76, $p < 0,0001$), поведінкою та діями учителя (-0,81, $p < 0,0001$), організацією навчального процесу (-0,83, $p < 0,0001$), умовами навчання (-0,70, $p < 0,0001$), власними якостями, вміннями і знаннями (-0,75, $p < 0,0001$).

Існують позитивні зв'язки між проявами боулінгу в освітньому середовищі та поведінкою ті діями однокласників (0,85, $p < 0,0001$), поведінкою та діями учителя (0,89, $p < 0,0001$), організацією навчального процесу (0,89, $p < 0,0001$), умовами навчання (0,80, $p < 0,0001$), власними якостями, вміннями і знаннями (0,85, $p < 0,0001$).

Отже, в освітніх середовищах з високою інструментальною та психологічною безпекою прямо пропорційно є нижчим рівень дії стрес-факторів поведінки однокласників (до якої відносяться і прояви боулінгу), поведінки та вчинків учителя як порушень педагогічного такту, негативних умов навчання та недоліків в організації навчального процесу, незадоволеності власними особистісними якостями та здатностями до навчання у школі.

У таблиці 2.6 показано, що дія стрес-факторів навчальної діяльності є найменшою в психологічно безпечних освітніх середовищах, в умовно безпечних вона зростає, а у тих, де виявлено психологічну небезпеку – найвищою. На думку школярів, які оцінюють освітнє середовище, якому властива низька готовність своєї школи стояти на заваді конфліктам та небезпеці та таке, в якому є прояви боулінгу, поведінка та дії однокласників є такими, що дратують, або несуть конкретну фізичну та психологічну небезпеку, поведінка та дії вчителя є некоректними, умови навчання – ускладненими, організація навчального процесу – надмірно складною, а власні здібності недостатніми для адаптації у такому середовищі. Натомість у

школярів, які оцінюють освітнє середовище як сприятливе та безпечне, дія стрес-факторів є майже непомітною – вони більш толерантно ставляться до однокласників, вміють взаємодіяти з ними, мають більш коректні та поважні стосунки із педагогами, загалом задоволені умовами навчання та організацією навчального процесу, вважають себе більш адаптованими до умов навчання у класі та школі загалом.

Таблиця 2.6

Показники стрес-факторів навчальної діяльності у школярів з різним рівнем психологічної безпеки освітнього середовища

Стрес-фактори навчальної діяльності	Групи досліджуваних			Н	р
	Психологічно безпечне освітнє середовище	Умовно безпечне освітнє середовище	Психологічна небезпека освітнього процесу		
Поведінка та дії однокласників	10,33±2,44	22,71±6,69	36,71±1,87	63,66	<0,0001
Поведінка та дії вчителя	10,81±1,63	21,26±4,62	33,71±3,70	64,05	<0,0001
Організація навчального процесу	14,62±1,66	21,84±3,72	34,86±3,84	60,55	<0,0001
Умови навчання	9,67±1,88	24,08±3,76	31,24±3,73	61,65	<0,0001
Власні якості, вміння і знання	10,86±1,71	19,55±4,98	29,95±3,71	63,54	<0,0001

У таблиці 2.7 показано особливості прояву стрес-факторів в учнів з різним соціометричним статусом. Так, «зірки» менш чутливі до дії стрес-факторів навчальної діяльності, «обрані» також загалом описують освітнє середовище, яке мало у чому вражається негативними чинниками взаємодії із однокласниками, учителями, школою загалом. Школярі з нижчим соціометричним статусом загалом більш чутливі до дії стрес-факторів навчальної діяльності – поведінки однокласників та учителів, організації та умов навчального процесу, власних якостей та здатностей.

Таблиця 2.7

Показники стрес-факторів навчальної діяльності у школярів з різним соціометричним статусом

Стрес-фактори навчальної діяльності	Групи досліджуваних				Н	р
	Зірки	Обрані	Відкинуті	Ізольовані		
Поведінка та дії однокласників	17,80±9,68	19,28±9,78	26,19±10,77	30,67±8,09	11,74	0,01
Поведінка та дії вчителя	17,20±9,08	19,10±8,60	23,34±9,01	30,00±5,10	12,73	0,01
Організація навчального процесу	17,80±6,78	20,55±6,67	24,88±7,68	33,22±6,63	21,24	0,001
Умови навчання	13,20±7,19	19,83±8,51	25,06±7,16	29,44±5,34	19,45	0,01
Власні якості, вміння і знання	14,40±5,97	16,66±7,14	23,81±7,89	23,44±5,08	23,79	0,0001

З рисунку 2.7 видно, що соціометричний статус не має високої значущості у рівні чутливості до поведінки однокласників так, як рівень психологічної безпеки освітнього середовища.

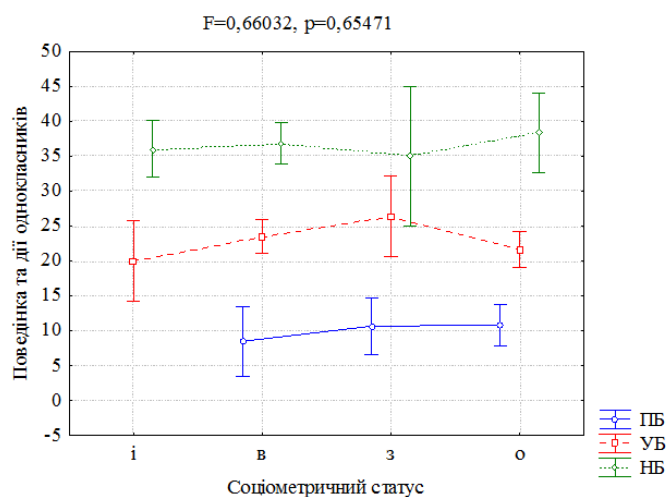


Рис. 2.7 Поведінка та дії однокласників як стрес-фактор у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

З рисунку 2.8 видно, що соціометричний статус не має високої значущості у рівні чутливості до поведінки учителів так, як рівень психологічної безпеки освітнього середовища.

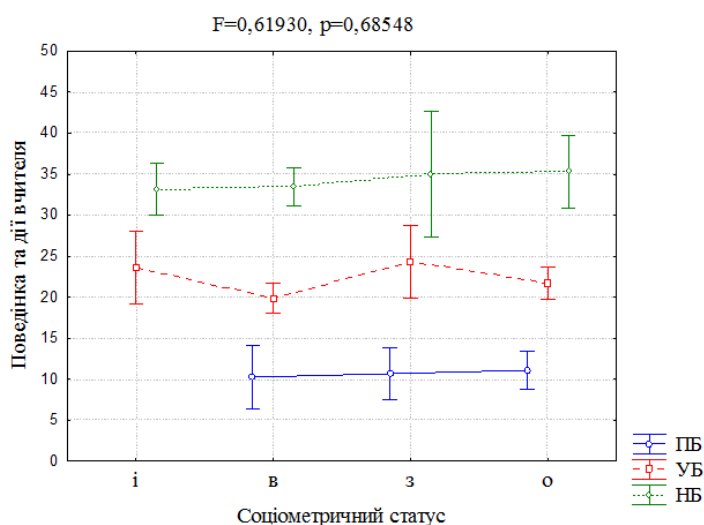


Рис. 2.8 Поведінка та дії вчителя як стрес-фактор у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

З рисунку 2.9 видно, що соціометричний статус не має високої значущості у рівні чутливості до організації навчального процесу так, як рівень психологічної безпеки освітнього середовища.

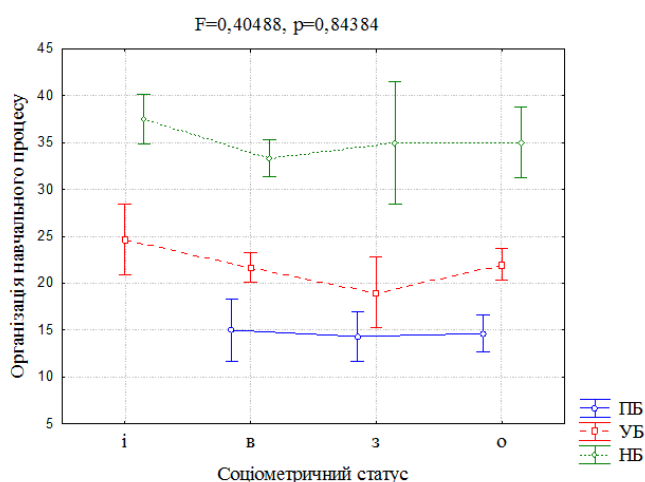


Рис. 2.9 Організація навчального процесу як стрес-фактор у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

З рисунку 2.10 видно, що соціометричний статус не має високої значущості у рівні чутливості до поведінки учителів так, як рівень психологічної безпеки освітнього середовища. Утім, школярі з найвищим соціометричним статусом у класі при умовно безпечному освітньому середовищі є менш чутливими до дії негативного фактору умов навчання.

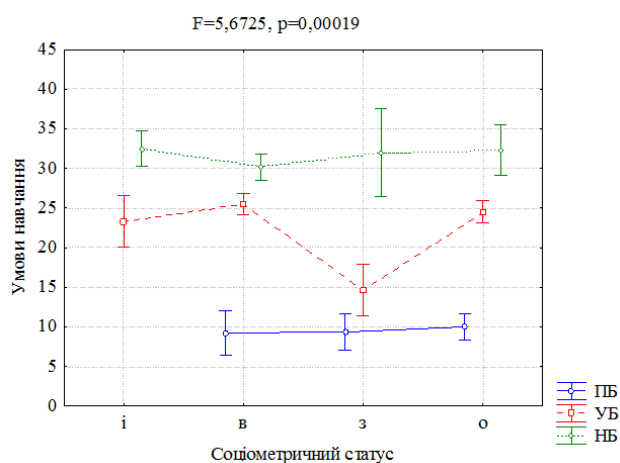


Рис. 2.10 Умови навчання як стрес-фактор у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

З рисунку 2.11 видно, що соціометричний статус не має високої значущості у рівні чутливості до негативних факторів власних якостей та здібностей так, як рівень психологічної безпеки освітнього середовища.

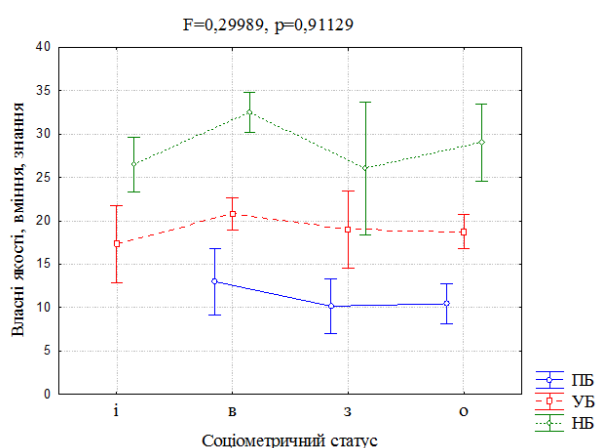


Рис. 2.11 Власні якості учня як стрес-фактор у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Отже, стрес-фактори навчальної діяльності, що виражаються у незадоволеності процесом спілкування із учителями та однокласниками, умовами навчання та його організацією у школі, а також власними якостями та здібностями, релевантними навчальним цілям, актуалізуються з мірою зростання психологічної небезпеки освітнього середовища. В умовно безпечному освітньому середовищі спостерігається зниження задоволеності умовами навчання у школярів із ізольованим соціометричним статусом.

2.3.3. Тривожність в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу школярів.

Тривожність у підлітковому віці є симптомом аномальної лінії розвитку, утім часто супроводжує навчальну діяльність школярів, а за умови суб'єктивного почуття небезпеки є невідемним атрибутом особистісного становлення учня основної школи. З рис. 2.12 видно, що існують зв'язки між безпекою освітнього середовища та тривожністю учнів основної школи.

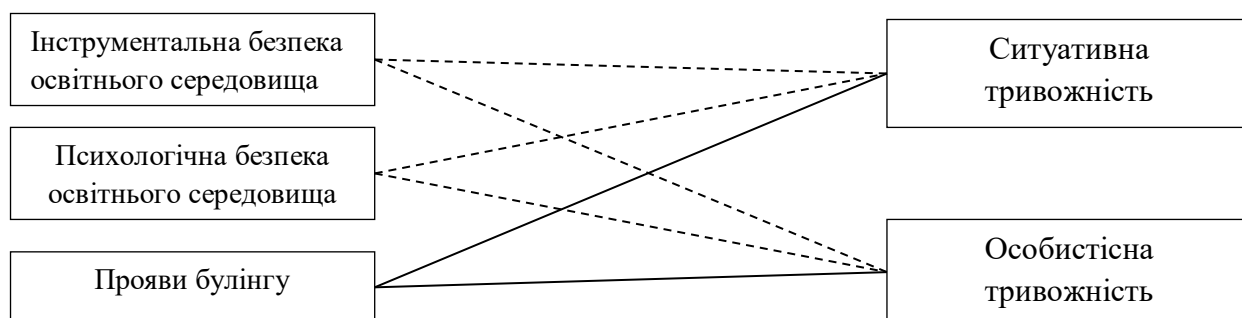


Рис. 2.12. Кореляційні плеяди показників психологічної безпеки освітнього середовища та стрес-факторів навчальної діяльності школярів.*

* усі кореляції значущі на рівні $p < 0,0001$

Ситуативна тривожність тим більше виражена, чим меншою мірою оцінюється школярами інструментальна безпека (-0,63, $p < 0,0001$) та

психологічна безпека (-0,47, $p < 0,0001$) освітнього середовища, і чим більшим є прояву булінгу (0,58, $p < 0,0001$).

Особистісна тривожність тим більше виражена, чим меншою мірою оцінюється школярами інструментальна безпека (-0,72, $p < 0,0001$) та психологічна безпека (-0,74, $p < 0,0001$) освітнього середовища, і чим більшим є прояву булінгу (0,80, $p < 0,0001$).

Отже, особистісна тривожність як усталена характеристика генералізованого занепокоєння у школярів має більш інтенсивний зв'язок із психологічною безпекою освітнього середовища, ніж ситуативна, яка по суті є нормою для підліткового віку і проявляється як природна реакція на стресові подразники.

У таблиці 2.8 показано, що і ситуативна, і особистісна види тривожності проявляються найбільшою мірою у школярів, які оцінюють власне освітнє середовище як небезпечне. При умовно безпечному освітньому середовищі тривожність є нижчою, а при психологічно безпечному – найнижчою.

Таблиця 2.8

Показники тривожності у школярів з різним рівнем психологічної безпеки освітнього середовища

Показники тривожності	Групи досліджуваних			N	p
	Психологічно безпечне освітнє середовище	Умовно безпечне освітнє середовище	Психологічна небезпека освітнього процесу		
Ситуативна	20,62±6,10	29,08±3,96	32,38±5,23	33,75	<0,0001
Особистісна	18,19±4,15	22,97±2,38	31,76±5,31	44,31	<0,0001

У таблиці 2.9 показано, що і ситуативна, і особистісна види тривожності проявляються найбільшою мірою у школярів з ізольованим соціометричним статусом. При «відкинутому» соціометричному статусі тривожність є нижчою, при «обраному» – ще нижчою, а при «зірковому» – найнижчою. Отже, соціометричний статус є важливим фактором тривожності учнів

основної школи, чим нижчим є статус у класі – тим більшою мірою проявляється особистісна та ситуативна тривожність.

Таблиця 2.9

Показники тривожності у школярів з різним соціометричним статусом

Показники тривожності	Групи досліджуваних				Н	р
	Зірки	Обрані	Відкинуті	Ізольовані		
Ситуативна	21,70±6,72	26,10±5,75	29,41±5,99	33,67±4,52	22,33	<0,0001
Особистісна	20,90±4,75	21,55±4,06	24,84±5,98	32,56±7,12	15,87	<0,01

Найнижчий рівень ситуативної тривожності властивий «зіркам», які вважають освітнє середовище безпечним. «Обрані» мають низьку ситуативну тривожність незалежно від рівня оцінюваної психологічної безпеки освітнього середовища.

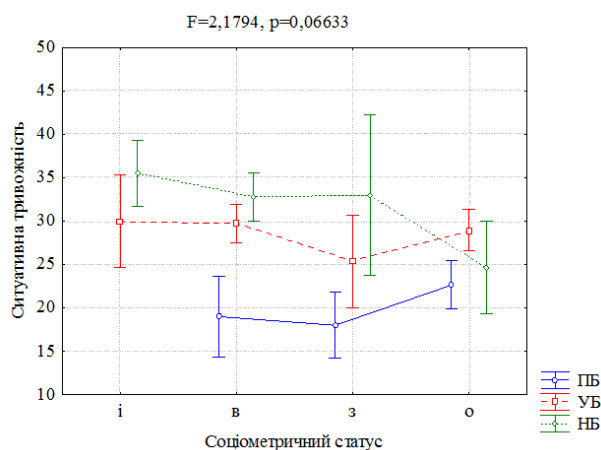


Рис. 2.13 Ситуативна тривожність у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Рівень психологічної безпеки має суттєве значення лише для низького та високого соціометричного статусу школярів, а для «обраних» учнів він не є істотним фактором розвитку ситуативної тривожності.

Особистісна тривожність виражена більшою мірою у школярів із ізольованим та відкинутим соціометричним статусом за умови психологічної небезпеки освітнього середовища (рис. 2.14).

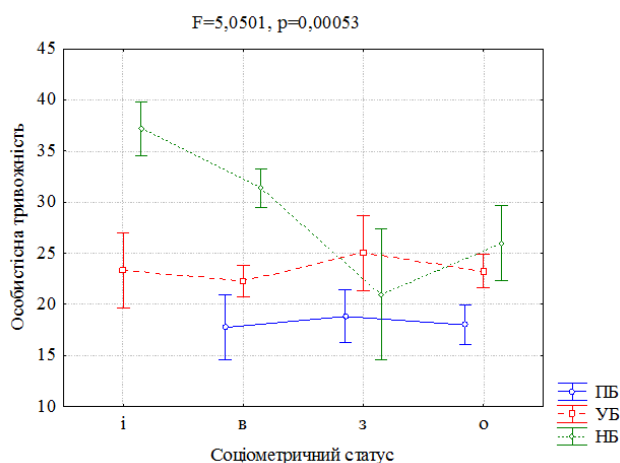


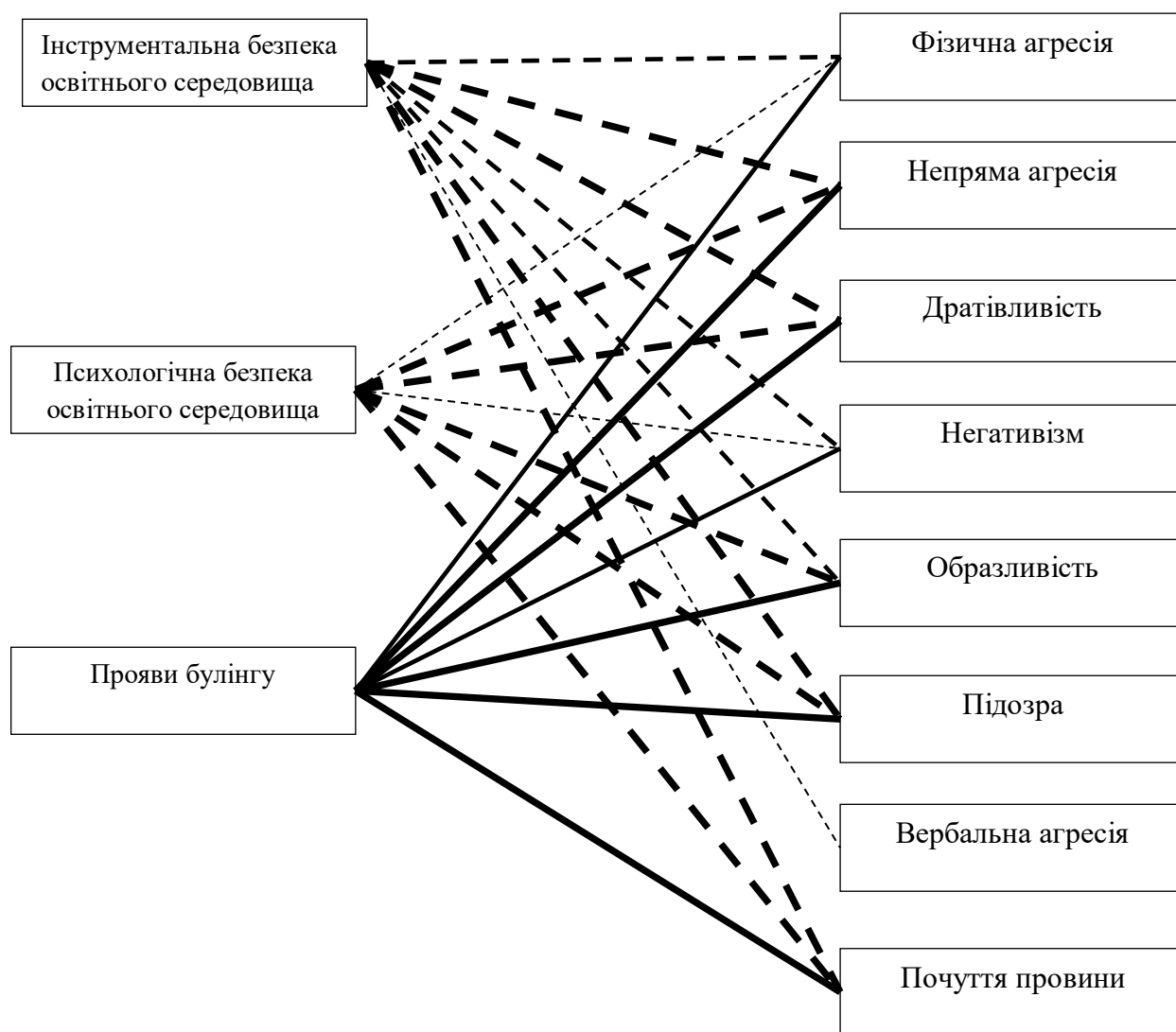
Рис. 2.14 Особистісна тривожність у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

За умови психологічної безпеки освітнього середовища незалежно від соціометричного статусу рівень особистісної тривожності є найнижчим.

Отже, особистісна тривожність більшою мірою пов'язана із рівнем психологічної безпеки освітнього середовища. Соціометричний статус обраних відіграє позитивну роль на зниженні ситуативної тривожності, а зірковий статус позитивно позначається на зниженні особистісної тривожності навіть за умови браку психологічної безпеки освітнього середовища.

2.3.4 Агресивність в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу школярів.

Агресивність властива підлітковому віку, що припадає на період навчання в основній школі, і спричиняє прояви булінгу в освітньому середовищі, що вимагає окремого дослідження зв'язку між психологічною безпекою освітнього середовища та агресивністю школярів. На рисунку 2.15 показано кореляції показників агресивності та психологічної безпеки освітнього середовища школярів.



*Рис. 2.15. Кореляційні пляди показників психологічної безпеки освітнього середовища та агресивності школярів.**

- Негативний зв'язок на рівні $p < 0,01$
- - - - - Негативний зв'язок на рівні $p < 0,001$
- - - - - Негативний зв'язок на рівні $p < 0,0001$
- Позитивний зв'язок на рівні $p < 0,0001$

Виявлено зв'язки між інструментальною безпекою освітнього середовища та фізичною агресією ($-0,40$, $p < 0,001$), непрямой агресією ($-0,59$, $p < 0,0001$), дратівливістю ($-0,56$, $p < 0,0001$), негативізмом ($-0,39$, $p < 0,001$),

образливістю (-0,40, $p < 0,001$), підозрою (-0,52, $p < 0,0001$), вербальною агресією (-0,31, $p < 0,01$), почуттям провини (-0,47, $p < 0,0001$).

Існують зв'язки між психологічною безпекою освітнього середовища та фізичною агресією (-0,32, $p < 0,01$), непрямой агресією (-0,60, $p < 0,0001$), дратівливістю (-0,52, $p < 0,0001$), негативізмом (-0,32, $p < 0,01$), образливістю (-0,56, $p < 0,0001$), підозрою (-0,52, $p < 0,0001$), почуттям провини (-0,44, $p < 0,0001$).

Встановлено зв'язки між проявами боулінгу в освітньому середовищі та фізичною агресією (0,39, $p < 0,01$), непрямой агресією (0,64, $p < 0,0001$), дратівливістю (0,57, $p < 0,0001$), негативізмом (0,37, $p < 0,001$), образливістю (0,56, $p < 0,0001$), підозрою (0,63, $p < 0,0001$), почуттям провини (0,49, $p < 0,0001$).

Отже, агресивність позитивно пов'язана із проявами боулінгу в освітньому середовищі і негативно – із почуттям психологічної безпеки та усвідомленням високої інструментальної озброєності школи у забезпеченні безпеки освітнього середовища.

У таблиці 2.10 показано відмінності у показниках агресивності у школярів з різним рівнем психологічної безпеки. Найбільш істотні відмінності виявлені за показниками непрямой агресії, підозри та дратівливості, що більшою мірою характеризують школи із психологічною небезпекою освітнього середовища. Найнижчі показники агресивності виявлено у школярів, які оцінюють власне освітнє середовище як безпечне.

Отже, використання фізичної сили проти інших школярів, вираженість генералізованої агресії, готовність до прояву негативних почуттів за найменшого збудження (запальність, грубість), опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти звичаїв і законів, заздрість і ненависть до оточуючих за дійсні та вигадані дії, недовіра та обережність по відношенню до людей до переконання в тому, що інші люди планують і завдають шкоди, прояв негативних почуттів як через форму (крик, вереск), і через зміст словесних відповідей (прокляття, загрози),

переконання у тому що всі навколо злі, а також докори совісті, що відчувається з цього приводу властиві школярам, що знаходяться у психологічно небезпечному освітньому середовищі.

Таблиця 2.10

Показники агресивності у школярів з різним рівнем психологічної безпеки освітнього середовища

Показники тривожності	Групи досліджуваних			Н	р
	Психологічно безпечне освітнє середовище	Умовно безпечне освітнє середовище	Психологічна небезпека освітнього процесу		
Фізична агресія	1,14±1,06	1,97±1,20	2,71±1,59	11,92	<0,01
Непряма агресія	1,52±0,75	2,29±1,39	4,10±0,77	35,22	<0,0001
Дратівливість	0,86±0,79	1,61±0,92	2,57±0,68	29,66	<0,0001
Негативізм	1,67±0,66	2,79±1,28	3,29±1,35	18,75	<0,001
Образливість	1,76±1,09	2,13±1,36	3,95±0,67	31,23	<0,0001
Підозра	1,67±1,11	2,66±1,48	4,43±0,68	35,40	<0,0001
Вербальна агресія	1,67±1,46	3,53±1,35	3,05±1,32	18,41	<0,001
Почуття провини	1,43±0,93	2,34±1,30	3,38±0,97	24,62	<0,0001

Соціометричний статус є менш значущим чинником у прояві агресивності учнів основної школи (таблиця 2.11). Виявлено, що показники дратівливості, образливості та особливо почуття провини є вищими у школярів з «ізолюваним» соціометричним статусом. Отже, певна соціальна ізолюваність та обмеженість у соціальних контактах у школярів передбачає більшу дратівливість, схильність ображатись на інших, вважати інших гіршими за себе та приховане почуття провини з цього приводу.

Школярі, які мають вищий соціометричний статус, мають найнижчі показники агресивності, а відкинутий соціометричний статус характеризується високими показниками фізичної агресії, негативізму та вербальної агресії.

Таблиця 2.11

Показники агресивності у школярів з різним соціометричним статусом

Показники тривожності	Групи досліджуваних				Н	р
	Зірки	Обрані	Відкинуті	Ізольовані		
Фізична агресія	1,40±1,35	1,86±1,57	2,19±1,33	2,00±0,87	3,14	-
Непряма агресія	2,20±1,03	2,34±1,32	2,69±1,45	3,22±2,22	3,01	-
Дратівливість	1,60±0,97	1,21±1,01	1,81±0,93	2,67±0,71	14,21	<0,01
Негативізм	2,30±1,42	2,45±1,24	2,78±1,45	3,00±0,71	2,97	-
Образливість	2,30±1,34	2,31±1,49	2,34±1,36	4,00±0,71	11,40	<0,01
Підозра	2,60±1,26	2,41±1,55	3,12±1,76	3,67±0,87	6,15	-
Вербальна агресія	2,80±1,55	2,86±1,57	3,09±1,75	2,56±0,73	1,80	-
Почуття провини	1,60±0,70	2,03±1,24	2,41±1,24	4,22±0,67	22,79	<0,0001

Найвищі показники фізичної агресії виявлено у школярів з високим соціометричним статусом в освітніх середовищах з психологічною небезпекою (рис. 2.16).

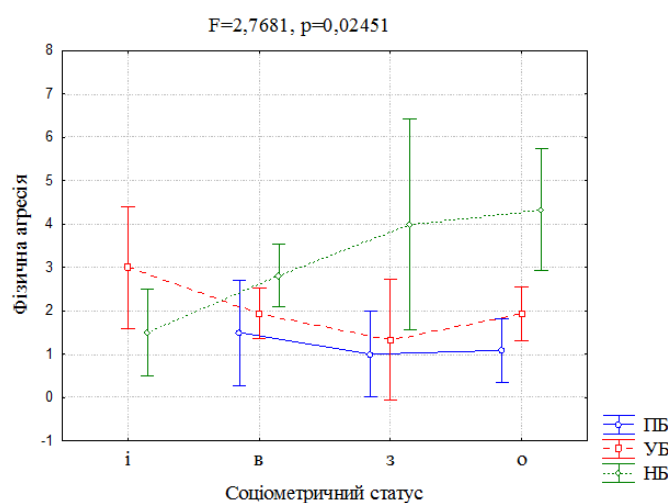


Рис. 2.16 Фізична агресія у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Отже, високий соціометричний статус мають школярі у психологічно небезпечному середовищу за умови прояву у них фізичної агресії, яка забезпечує їм домінування над іншими.

Непряма агресія школярів загалом є вищою в освітніх середовищах, які є психологічно безпечними (рис.2.17). Найнижчий рівень непрямой агресії виявлено і ізольованих учнів в умовно безпечних освітніх середовищах.

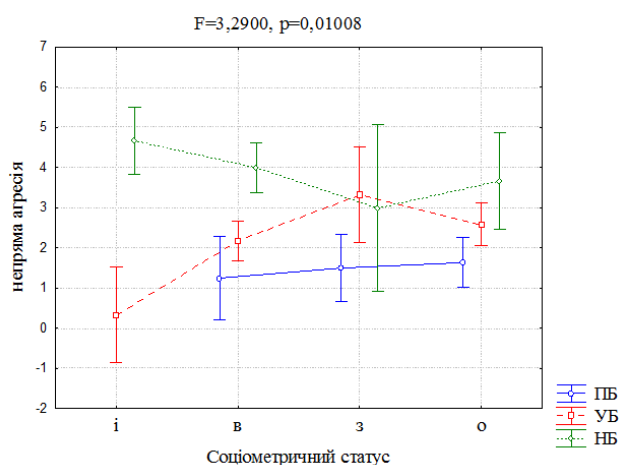


Рис. 2.17 Непряма агресія у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Дратівливість школярів загалом є вищою в освітніх середовищах, які є психологічно безпечними (рис. 2.18). Від соціометричного статусу школяра рівень дратівливості залежить меншим чином.

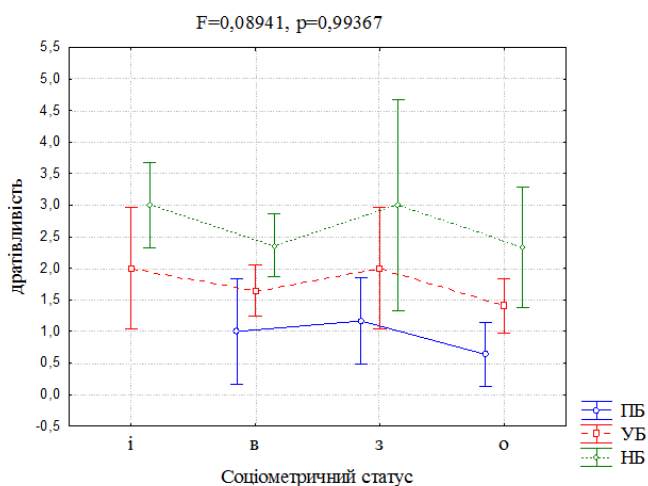


Рис. 2.18 Дратівливість у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Негативізм проявляється більшою мірою у школярів із високим соціометричним статусом у психологічно небезпечному освітньому середовищі (рис. 2.19).

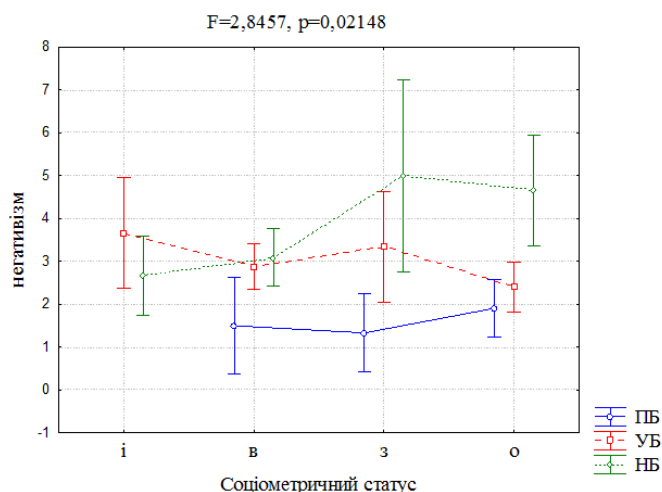


Рис. 2.19 Негативізм у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Образливість не залежить від сукупної дії чинників соціометричного статусу та рівня психологічної безпеки школярів (рис. 2.20). У психологічно небезпечному середовищі показники образливості є найвищими.

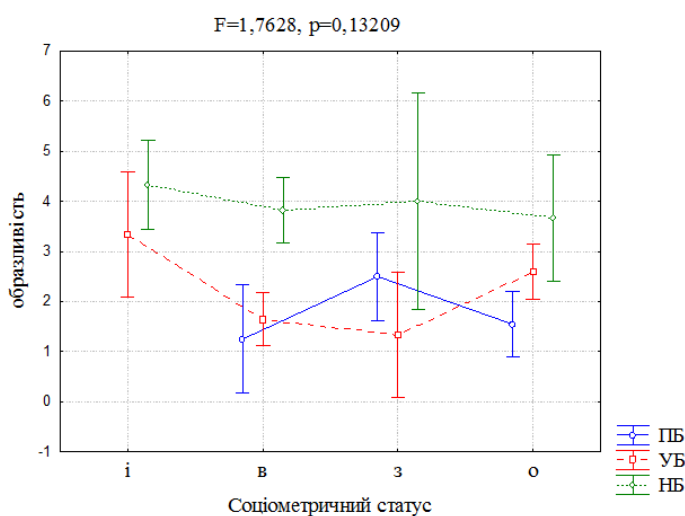


Рис. 2.20 Образливість у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Рівень підозри не залежить від сукупної дії чинників соціометричного статусу та рівня психологічної безпеки школярів (рис. 2.20). У психологічно небезпечному середовищі показники проявів підозри є найвищими, а у психологічно безпечному – найнижчі.

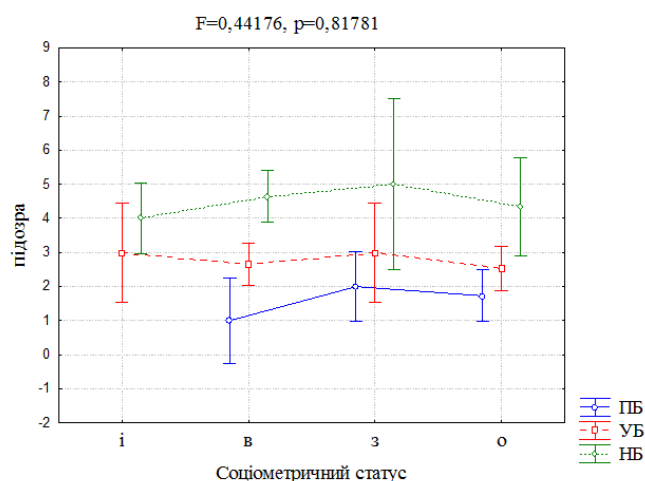


Рис. 2.21 Підозра у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Рівень вербальної агресії не залежить від сукупної дії чинників соціометричного статусу та рівня психологічної безпеки школярів (рис. 2.20). У психологічно безпечному середовищі показники проявів вербальної агресії є найнижчими.

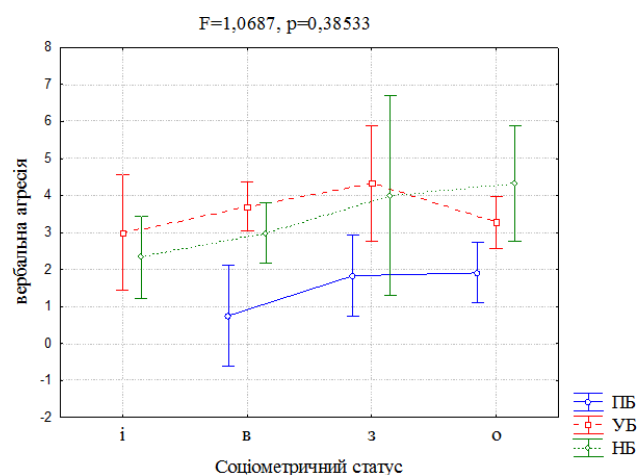


Рис. 2.22 Вербальна агресія у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Рівень почуття провини за негативне ставлення до інших не залежить від сукупної дії чинників соціометричного статусу та рівня психологічної безпеки школярів (рис. 2.23). У школярів з ізольованим соціометричним

статусом в умовно безпечному та небезпечному середовищі показники проявів почуття провини є найвищими.

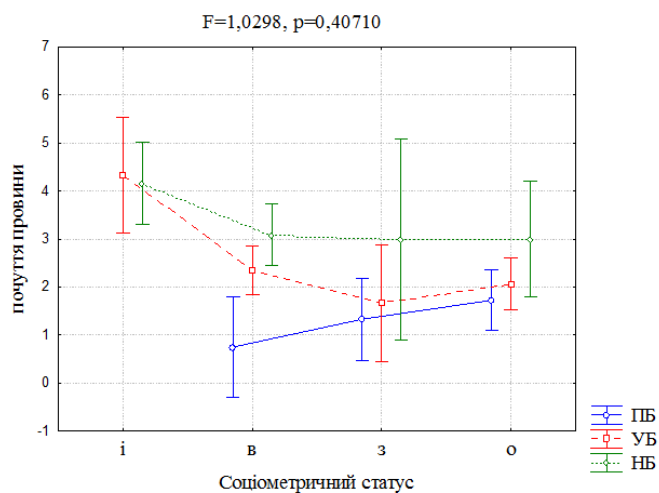


Рис. 2.23 Почуття провини у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Отже, рівень психологічної безпеки є більш важливим фактором у прояві агресивності, ніж соціометричний статус школярів. Фізична агресія та негативізм у психологічно небезпечному середовищі проявляється вище у школярів з високим соціометричним статусом.

2.3.5. Оптимізм в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу школярів.

Оптимізм як показник психологічного благополуччя учнів основної школи, що стоїть на заваді вивченій безпорадності особистості, є релевантним рівню психологічної безпеки освітнього середовища. Виходячи з цих міркувань було визначено кореляції показників психологічної безпеки освітнього середовища та оптимізму у школярів (рис. 2.24).

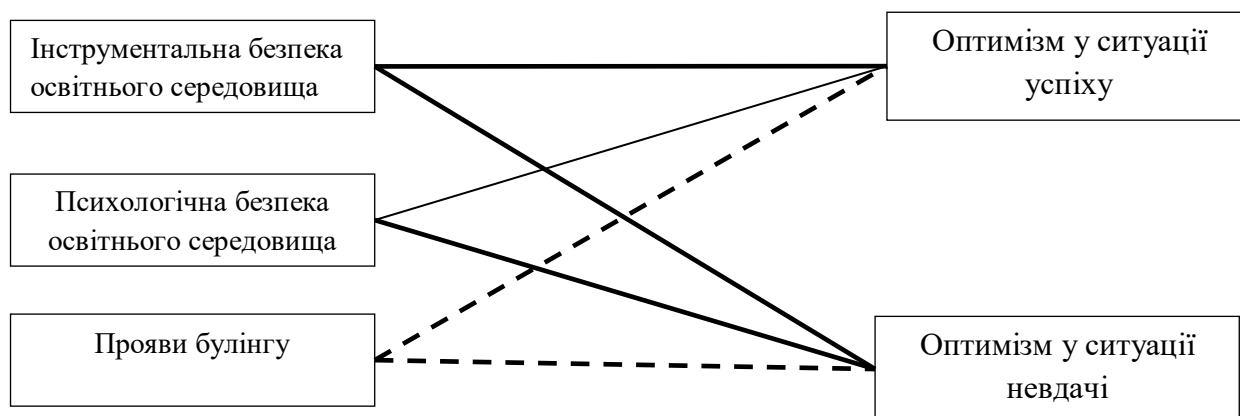


Рис. 2.24. Кореляційні плеяди показників психологічної безпеки освітнього середовища та агресивності школярів.

- Прямий зв'язок на рівні $p < 0,0001$
- - - - - Негативний зв'язок на рівні $p < 0,0001$
- Прямий зв'язок на рівні $p < 0,01$

Інструментальна безпека освітнього середовища позитивно пов'язана із оптимізмом у ситуації успіху (0,58, $p < 0,0001$) та оптимізмом у ситуації невдачі (0,77, $p < 0,0001$).

Психологічна безпека освітнього середовища позитивно пов'язана із оптимізмом у ситуації успіху (0,34, $p < 0,01$) та оптимізмом у ситуації невдачі (0,60, $p < 0,0001$).

Прояви булінгу в освітньому середовищі негативно пов'язані із оптимізмом у ситуації успіху (-0,50, $p < 0,0001$) та оптимізмом у ситуації невдачі (-0,69, $p < 0,0001$).

Отже, в умовах високої інструментальної та психологічної безпеки освітнього середовища проявляється більший оптимізм як здатність контролювати події життя в умовах успіху та невдачі. В освітньому середовищі чим вище проявляється булінг, тим менший оптимізм виявляють школярі.

Виявлено, що показники оптимізму у ситуації успіху та невдачі є найвищими у школярів, які вважають власне освітнє середовище безпечним.

Натомість у психологічно небезпечному освітньому середовищі ці показники є найнижчими (таблиця 2.12).

Таблиця 2.12

Показники оптимізму у школярів з різним рівнем психологічної безпеки освітнього середовища

Показники	Групи досліджуваних			Н	р
	Психологічно безпечне освітнє середовище	Умовно безпечне освітнє середовище	Психологічна небезпека освітнього процесу		
Оптимізм у ситуації успіху	5,90±0,70	3,08±1,68	2,81±1,33	37,35	<0,0001
Оптимізм у ситуації невдачі	6,62±0,80	3,16±1,57	1,95±1,20	49,17	<0,0001

Виявлено, що показники оптимізму у ситуації невдачі є найвищими у школярів із зірковим статусом, причому чим вищим є статус, тим більшою мірою проявляється надія на подальший успіх та віра у те, що невдачі можна подолати у школярів (таблиця 2.13).

Таблиця 2.13

Показники оптимізму у школярів з різним соціометричним статусом

Показники	Групи досліджуваних				Н	р
	Зірки	Обрані	Відкинуті	Ізольовані		
Оптимізм у ситуації успіху	4,20±2,35	3,90±2,01	3,88±1,64	2,33±1,41	5,85	-
Оптимізм у ситуації невдачі	5,30±1,34	4,10±2,43	3,38±2,04	2,22±1,72	11,06	<0,05

Оптимізм у ситуації успіху є найвищим у школярів із психологічно безпечним освітнім середовищем незалежно від соціометричного статусу (рис. 2.25).

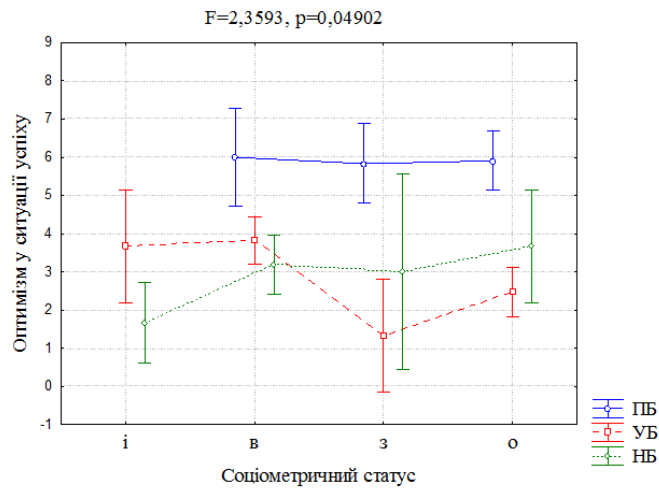


Рис. 2.25 Оптимізм у ситуації успіху у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Оптимізм у ситуації невдачі є найвищим у школярів із психологічно безпечним освітнім середовищем незалежно від соціометричного статусу (рис. 2.26).

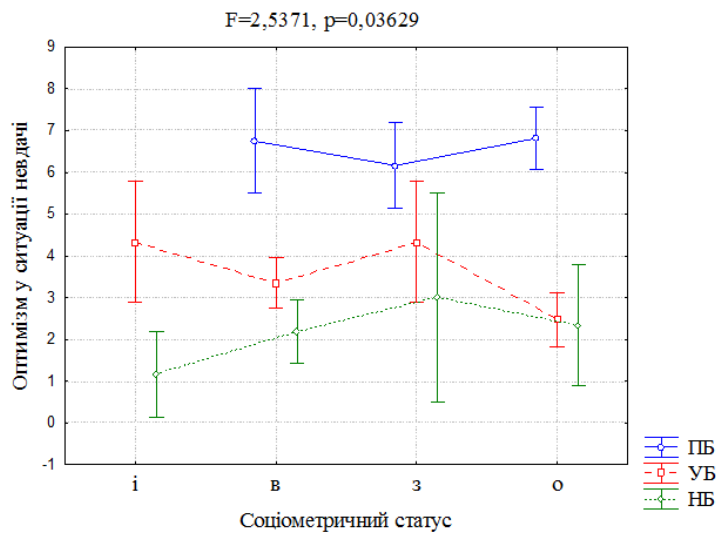


Рис. 2.26 Оптимізм у ситуації невдачі у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Отже, оптимізм як властивість, що забезпечує переконаність у власній здатності контролювати своє життя, віру в успіх та власну спроможність долати труднощі та невдачі, властивий школярам, які оцінюють власне освітнє середовище як безпечне.

2.3.6 Задоволеність життям в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу школярів.

У результаті кореляційного аналізу між показниками психологічного благополуччя та задоволеності життя школярів було виявлено низку зв'язків, значущих на рівні $p < 0,0001$ (рис. 2.27).

Виявлено позитивні зв'язки між інструментальною безпекою освітнього середовища та задоволеністю родиною (0,74, $p < 0,0001$), школою (0,77, $p < 0,0001$), учителями (0,88, $p < 0,0001$), друзями (0,87, $p < 0,0001$), собою (0,63, $p < 0,0001$) у школярів

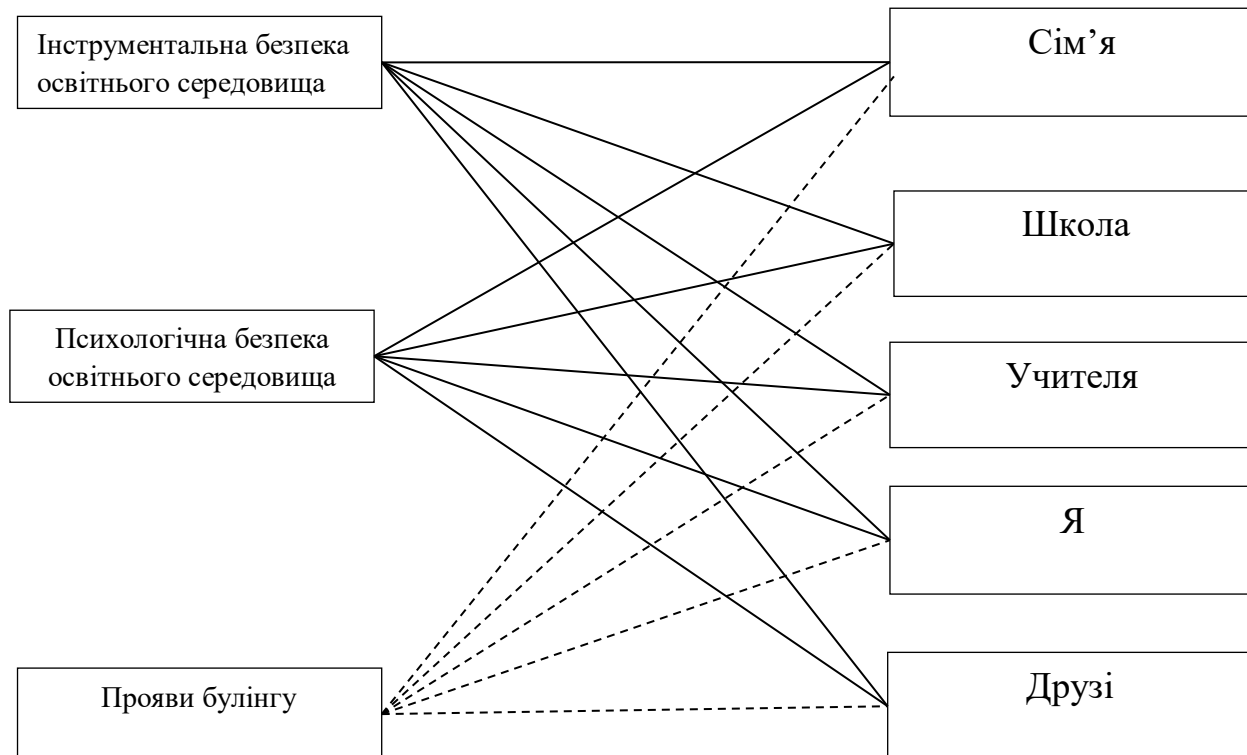


Рис.2.27 Кореляційні плеяди показників психологічної безпеки освітнього середовища та задоволеності життям школярів.

Визначено позитивні зв'язки між психологічною безпекою освітнього середовища та задоволеністю родиною (0,66, $p < 0,0001$), школою (0,83, $p < 0,0001$), учителями (0,82, $p < 0,0001$), друзями (0,70, $p < 0,0001$), собою (0,50, $p < 0,0001$) у школярів

Виявлено негативні зв'язки між проявами булінгу в освітньому середовищі та задоволеністю родиною (-0,69, $p < 0,0001$), школою (-0,87, $p < 0,0001$), учителями (-0,83, $p < 0,0001$), друзями (-0,80, $p < 0,0001$), собою (-0,60, $p < 0,0001$) у школярів.

Отже, задоволеність життя у школярів є тим більшою, чим більш безпечним є навколишнє освітнє середовище.

У таблиці 2.14 показано відмінності у задоволеності життям школярів з різним рівнем психологічної безпеки освітнього середовища.

Таблиця 2.14

Показники задоволеності життям школярів з різним рівнем психологічної безпеки освітнього середовища

Показники	Групи досліджуваних			Н	р
	Психологічно безпечне освітнє середовище	Умовно безпечне освітнє середовище	Психологічна небезпека освітнього процесу		
Сім'я	24,10±2,81	19,42±4,54	12,33±4,33	39,39	<0,0001
Школа	24,95±2,84	20,26±4,56	7,29±0,96	53,85	<0,0001
Учителів	25,48±1,89	19,61±4,54	9,95±2,85	56,40	<0,0001
Я	24,86±1,85	18,39±4,75	14,57±5,17	35,64	<0,0001
Друзі	24,14±2,48	16,26±3,75	9,67±2,67	57,61	<0,0001

Задоволеність учителями, школою загалом, друзями, родиною та собою є найвищою у школярів, які вважають їх освітнє середовище повністю безпечним. В умовно безпечному освітньому середовищі показники задоволеності життям є помірними, а найнижчими – в умовах психологічної небезпеки освітнього процесу.

У таблиці 2.15 показано відмінності у задоволеності життям школярів з різним соціометричним статусом.

Таблиця 2.15

Показники задоволеності життям школярів з різним соціометричним статусом

Показники	Групи досліджуваних				Н	р
	Зірки	Обрані	Відкинуті	Ізольовані		
Сім'я	21,50±4,38	21,34±4,58	17,44±5,69	12,33±6,48	16,48	<0,001
Школа	23,40±5,70	19,48±6,60	17,16±8,09	11,00±5,09	14,43	<0,01
Учителя	22,60±5,80	20,86±6,48	16,22±6,63	15,44±4,66	14,16	<0,01
Я	23,90±3,75	20,76±5,03	18,03±5,38	12,11±2,80	23,05	<0,0001
Друзі	20,50±6,17	19,41±5,74	14,41±4,55	11,00±5,78	20,76	<0,0001

Виявлено значне зниження показників задоволеності життям за усіма параметрами у школярів з ізольованим соціометричним статусом. Дана тенденція виражається більш яскраво за показниками задоволеності родиною, школою собою та друзями, навіть у порівнянні з «відкинутими» школярами. Показники задоволеності життям у школярів з високим соціометричним статусом є вищими, ніж у школярів із низьким статусом. Загалом тільки за показником задоволеності школою учнів із «зірковим» статусом істотно переважають «обраних» учнів, зі іншими параметрами відмінності у задоволеності життям у них схожі.

На рисунку 2.28 показано специфіку задоволеності родиною у школярів в залежності від соціометричного статусу та психологічної безпеки.

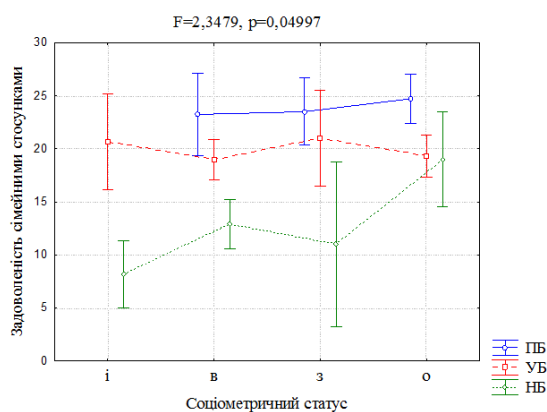


Рис. 2.28 Задоволеність сімейними стосунками у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Виявлено, що рівень психологічної безпеки є більш значущим фактором задоволеності сімейними стосунками у школярів, ніж соціометричний статус. В ізольованих школярів, які знаходяться у психологічно небезпечному освітньому середовищі, показники задоволеності родиною є найнижчими.

Виявлено, що низький рівень психологічної безпеки є значущим фактором незадоволеності школою незалежно від соціометричного статусу. У школярів із зірковим статусом, які знаходяться у повністю або частково психологічно безпечному освітньому середовищі, показники задоволеності школою є найвищими (рис. 2.29).

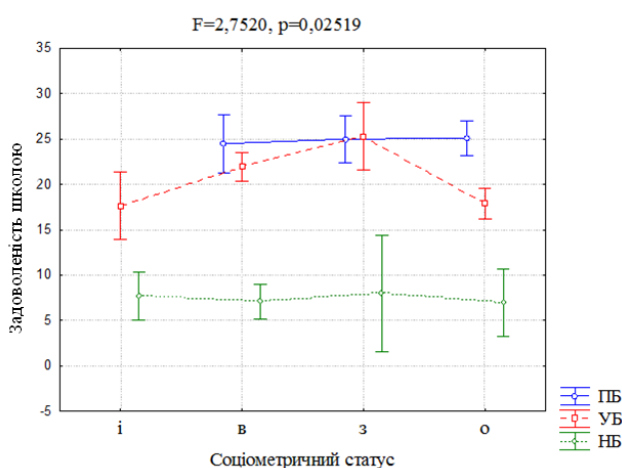


Рис. 2.29 Задоволеність школою у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Виявлено, що ізольований соціометричний статус є значущим фактором незадоволеності собою в освітніх середовищах з певною мірою небезпеки. У школярів, які знаходяться у повністю психологічно безпечному освітньому середовищі, показники задоволеності собою є найвищими (рис. 2.30).

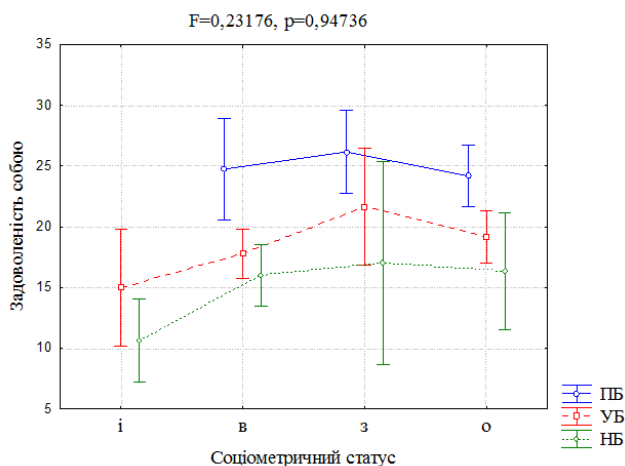


Рис. 2.30 Задоволеність собою у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Виявлено, що рівень психологічної безпеки є більш значущим фактором задоволеності учителями у школярів, ніж соціометричний статус. У школярів, які знаходяться у психологічно небезпечному освітньому середовищі, показники задоволеності педагогами є найнижчими, а у повністю безпечному – найвищі (рис. 2.31).

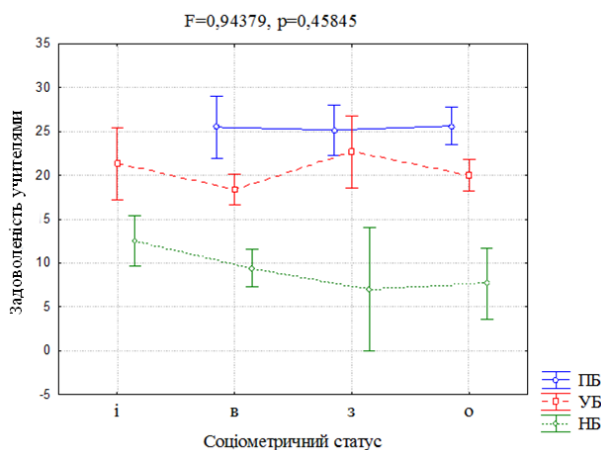


Рис. 2.31 Задоволеність учителями у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Виявлено, що рівень психологічної безпеки є більш значущим фактором задоволеності друзями у школярів, ніж соціометричний статус. У школярів, які знаходяться у психологічно небезпечному освітньому

середовищі, показники задоволеності друзями є найнижчими, а у повністю безпечному – найвищі (рис. 2.32).

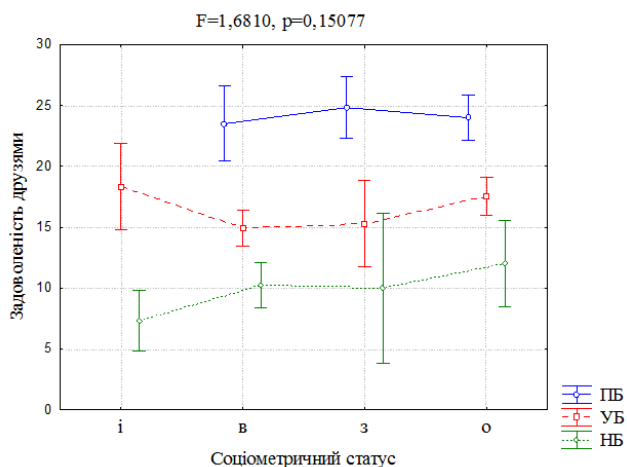


Рис. 2.32 Задоволеність друзями у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Отже, задоволеність життям школярів позитивно пов'язана із мірою відчутю ними психологічної безпеки. Ізольований соціометричний статус значно погіршує задоволеність життям школярів, особливо сімейними стосунками на тлі психологічно небезпечного освітнього середовища.

2.3.7 Стратегії самоствердження в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу школярів.

Наступним завданням було виявлення зв'язків між показниками психологічної безпеки освітнього середовища та типів самоствердження школярів (рис. 2.33).

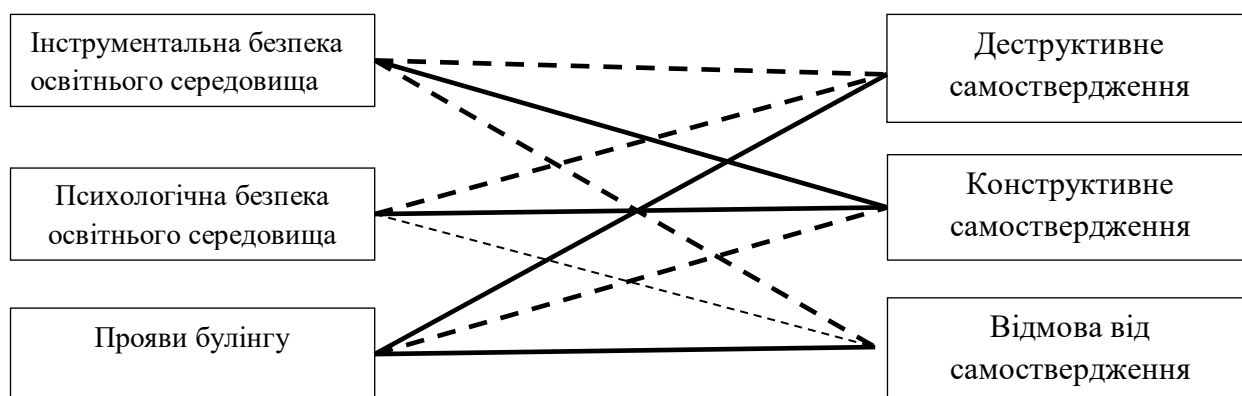


Рис. 2.33. Кореляційні плеяди показників психологічної безпеки освітнього середовища та задоволеності життям школярів.

- Негативний зв'язок на рівні $p < 0,01$
- - - - - Негативний зв'язок на рівні $p < 0,0001$
- Позитивний зв'язок на рівні $p < 0,0001$

Визначено, що показники інструментальної безпеки позитивно пов'язані із конструктивним самоствердженням ($0,92$, $p < 0,0001$) та негативно – із деструктивним самоствердженням ($-0,77$, $p < 0,0001$) та відмовою від самоствердження ($-0,44$, $p < 0,0001$).

Визначено, що показники психологічної безпеки позитивно пов'язані із конструктивним самоствердженням ($0,86$, $p < 0,0001$) та негативно – із деструктивним самоствердженням ($-0,77$, $p < 0,0001$) та відмовою від самоствердження ($-0,36$, $p < 0,001$).

Виявлено, що показники проявів булінгу негативно пов'язані із конструктивним самоствердженням ($-0,93$, $p < 0,0001$) та позитивно – із деструктивним самоствердженням ($0,76$, $p < 0,0001$) та відмовою від самоствердження ($0,47$, $p < 0,0001$).

З таблиці 2.16 видно, що виявлено, що психологічно небезпечному освітньому середовищу властиві ознаки деструктивного самоствердження у школярів. В умовно безпечному середовищі переважним є конструктивне самоствердження, хоча показники відмови від самоствердження та деструктивного самоствердження також властиві школярам.

У психологічно безпечному середовищі виявлено абсолютну перевагу конструктивного виду самоствердження.

Таблиця 2.16

Показники типів самоствердження школярів з різним рівнем психологічної безпеки освітнього середовища

Показники	Групи досліджуваних			Н	р
	Психологічно безпечне освітнє середовище	Умовно безпечне освітнє середовище	Психологічна небезпека освітнього процесу		
Деструктивне самоствердження	0,57±0,81	3,76±1,42	10,19±4,77	61,74	<0,0001
Конструктивне самоствердження	15,10±1,48	9,13±1,51	1,57±1,78	67,22	<0,0001
Відмова від самоствердження	2,33±1,43	5,11±1,86	6,24±4,23	19,48	0,0001

У школярів з різним соціометричним статусом домінують різні види стратегій самостверджень (таблиця 2.17). Так, у школярів із «зірковим» статусом переважає конструктивне самоствердження, у школярів з «обраним» соціометричним статусом також домінує конструктивне самоствердження, у «відкинутих» – усі види самоствердження, а у «ізолюваних» – відмова від самоствердження.

Таблиця 2.17

Показники типів самоствердження школярів з різним соціометричним статусом

Показники	Групи досліджуваних				Н	р
	Зірки	Обрані	Відкинуті	Ізолювані		
Деструктивне самоствердження	2,90±4,46	3,52±4,39	5,91±4,78	5,44±1,42	14,43	<0,01
Конструктивне самоствердження	12,60±4,81	10,17±4,77	7,28±4,64	4,78±4,94	13,52	<0,01
Відмова від самоствердження	2,50±1,78	4,31±2,56	4,81±2,81	7,78±3,60	12,28	<0,01

Деструктивний вид самоствердження властивий школярам із високим соціометричним статусом та психологічно безпечним освітнім середовищем (рис. 2.34).

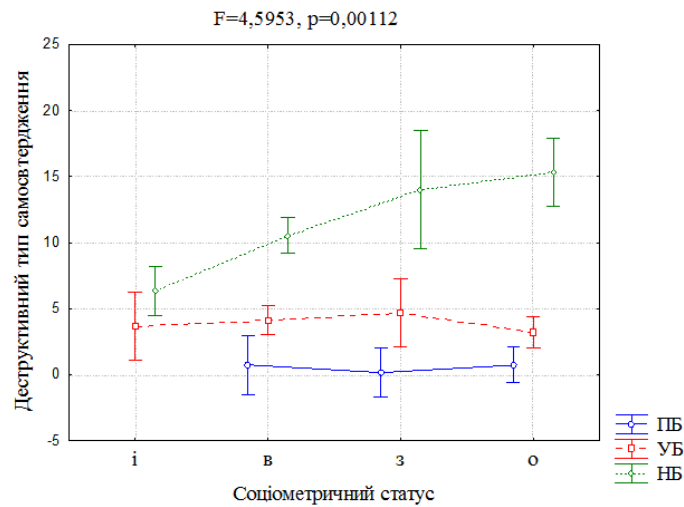


Рис. 2.34 Деструктивний вид самоствердження у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Конструктивний вид самоствердження властивий школярам із психологічно безпечним освітнім середовищем безвідносно соціометричного статусу (рис. 2.35).

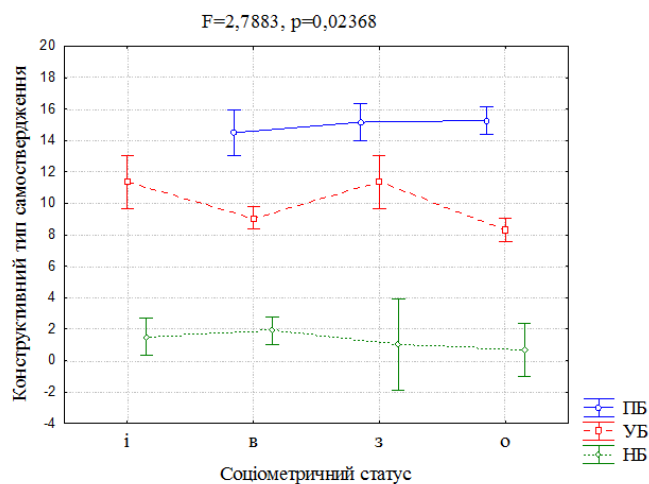


Рис. 2.35 Конструктивний вид самоствердження у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Відмова від самоствердження властива школярам із психологічно небезпечним освітнім середовищем та ізольованим соціометричним статусом (рис. 2.36).

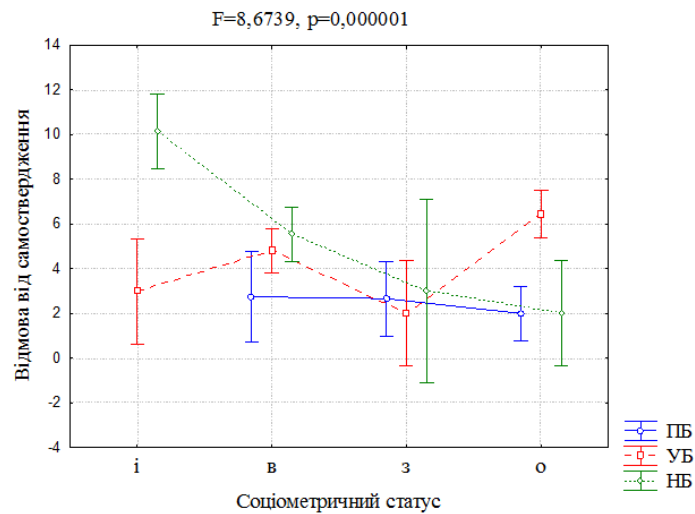


Рис. 2.36 Відмова від самоствердження у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Отже, психологічно безпечне освітнє середовище зумовлює високий рівень розвитку здатності до конструктивного самоствердження, що передбачає прагнення допомагати іншим, підтримувати продуктивну провідну діяльність, проявляти креативність у розв'язанні повсякденних проблем. У психологічно небезпечному освітньому середовищі особливо за умови високого соціометричного статусу в учнів основної школи проявляється деструктивне самоствердження, що передбачає негативізм, схильність заперечувати цінність і значущість іншого, придушення особистості іншого, що загалом відповідає проявам боулінгу. Відмова від самоствердження, що проявляється у схильності до депресії, аутоагресії, відмові від самореалізації, саморозвитку, самознищенні та самозапереченні, пасивно-байдужій поведінці, та втраті сенсу життя, властива ізольованим школярам із психологічно небезпечного освітнього середовища.

2.3.8. Віктимність в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу школярів.

У результаті кореляційного аналізу (рис. 2.37) показників психологічної безпеки освітнього середовища та фіктивності було визначено, що показники інструментальної безпеки негативно пов'язані із агресивною віктимністю (-0,62, $p < 0,0001$), саморуйнівною віктимністю (-0,69, $p < 0,0001$), гіперсоціальною віктимністю (-0,65, $p < 0,0001$), пасивною віктимністю (-0,70, $p < 0,0001$), некритичною віктимністю (-0,61, $p < 0,0001$), реалізованою віктимністю (-0,63, $p < 0,0001$).

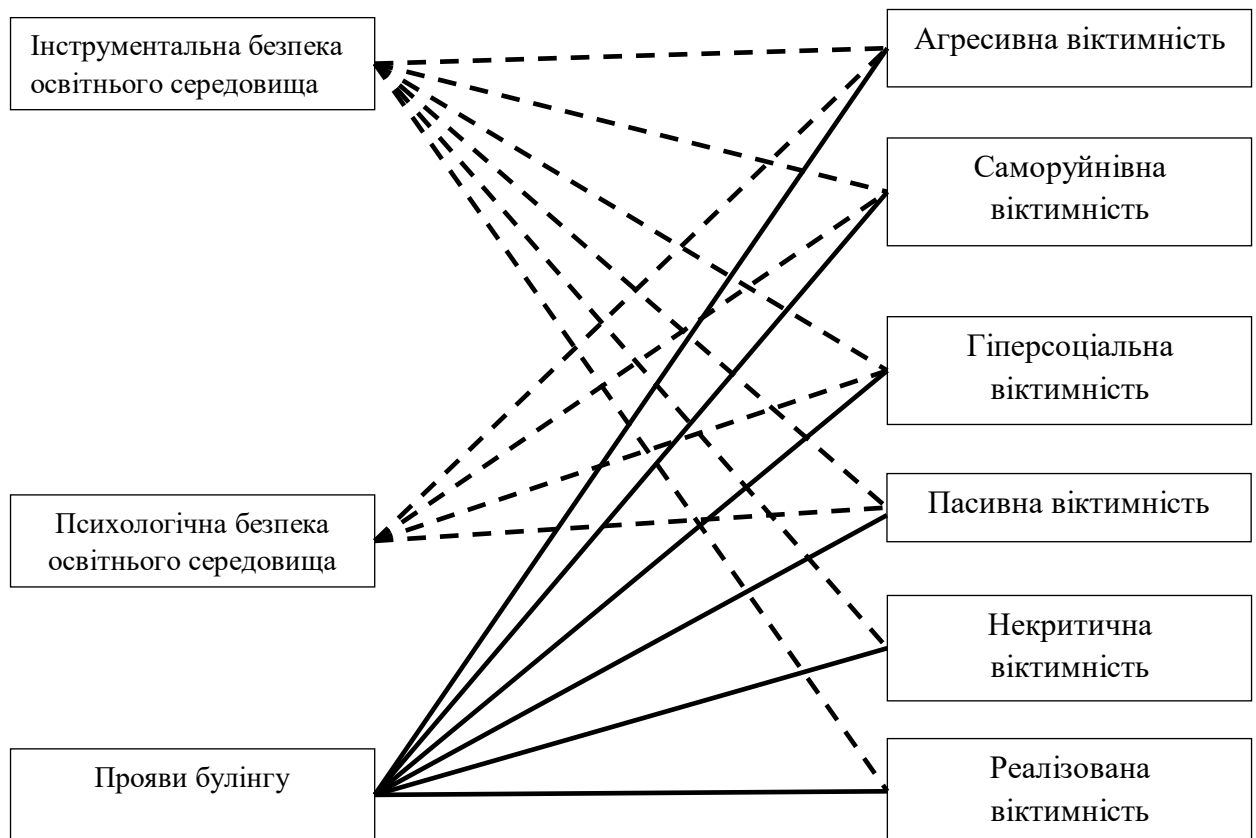


Рис. 2.37. Кореляційні плеяди показників психологічної безпеки освітнього середовища та віктимності школярів.

Показники психологічної безпеки негативно пов'язані із агресивною віктимністю (-0,69, $p < 0,0001$), саморуйнівною віктимністю (-0,84, $p < 0,0001$), гіперсоціальною віктимністю (-0,64, $p < 0,0001$), пасивною віктимністю (-0,76, $p < 0,0001$), некритичною віктимністю (-0,74, $p < 0,0001$), реалізованою віктимністю (-0,69, $p < 0,0001$).

Виявлено, що показники проявів булінгу позитивно пов'язані із агресивною віктимністю (0,68, $p < 0,0001$), саморуйнівною віктимністю (0,85, $p < 0,0001$), гіперсоціальною віктимністю (0,74, $p < 0,0001$), пасивною віктимністю (0,81, $p < 0,0001$), некритичною віктимністю (0,67, $p < 0,0001$), реалізованою віктимністю (0,72, $p < 0,0001$).

Існують певні відмінності у показниках фіктивності в залежності від типу психологічної безпеки освітнього середовища (таблиця 2.18). Так, у психологічно безпечному освітньому середовищі виявлено домінування низьких показників фіктивності, в умовно безпечному – середніх, а у психологічно небезпечному – високих.

Таблиця 2.18

Показники віктимності школярів з різним рівнем психологічної безпеки освітнього середовища

Показники	Групи досліджуваних			Н	р
	Психологічно безпечне освітнє середовище	Умовно безпечне освітнє середовище	Психологічна небезпека освітнього процесу		
Агресивна віктимність	2,71±1,23	5,03±2,26	12,29±6,37	41,29	<0,0001
Саморуйнівна віктимність	4,38±2,31	4,87±1,89	15,19±2,64	47,71	<0,0001
Гуперсоціальна віктимність	3,10±1,87	5,11±2,06	8,48±1,36	43,05	<0,0001
Пасивна віктимність	2,90±1,64	5,45±1,74	12,33±4,28	54,11	<0,0001
Некритична віктимність	3,86±2,39	4,37±2,25	11,24±4,11	35,79	<0,0001
Реалізована віктимність	2,71±1,76	4,71±2,32	10,76±4,52	37,51	<0,0001

З таблиці 2.19 видно, що існують відмінності у показниках віктимності у школярів з різним соціометричним статусом.

Таблиця 2.19

Показники віктимності школярів з різним рівнем психологічної безпеки освітнього середовища

Показники	Групи досліджуваних				Н	р
	Зірки	Обрані	Відкинуті	Ізольовані		
Агресивна віктимність	5,50±5,34	5,14±4,63	7,75±6,02	6,00±1,50	8,34	<0,05
Саморуйнівна віктимність	5,50±3,78	5,83±3,67	8,25±5,76	12,00±5,39	8,38	<0,05
Гіперсоціальна віктимність	4,00±2,75	4,76±2,32	6,03±2,44	7,33±3,46	9,65	<0,05
Пасивна віктимність	3,90±2,42	4,93±2,25	7,56±5,03	11,44±4,82	16,21	0,001
Некритична віктимність	4,90±4,38	5,07±3,28	6,97±4,99	7,11±3,33	5,04	-
Реалізована віктимність	3,40±2,63	4,66±2,02	6,00±4,25	11,22±6,46	9,47	<0,05

Агресивна віктимність проявляється більшою мірою у «відкинутих» школярів, у той час як інші показники віктимності більшою мірою проявляються в «ізольованих» школярів. Некритична віктимність не має специфічних відмінностей у школярів в залежності від соціометричного статусу. У школярів з високим соціометричним статусом показники віктимності є найнижчими, особливо у «зірок».

Агресивна віктимність як схильність до створення небезпечних ситуацій, що загрожують життю в результаті агресії у вигляді нападу або іншої агресивної поведінки, булінгу (образи, наклеп, знущання, цькування та ін.) властива «відкинутим» школярам із психологічно небезпечним освітнім середовищем (рис. 2.38). Високі показники агресивної віктимності також передбачають тенденцію до антисоціальної поведінки, порушення соціальних норм, правил та етичних цінностей, які часто є незначними. «Відкинуті» школярі легко усуваються емоціями, особливо негативною природою, вони виражають їх яскраво.

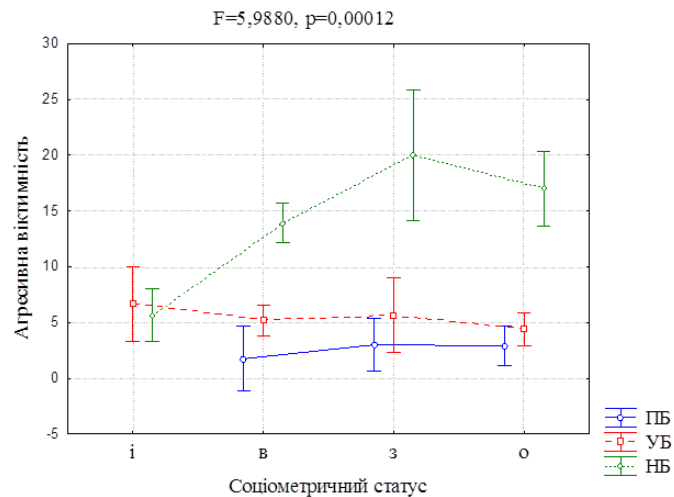


Рис. 2.38 Агресивна віктимність у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Саморуїнівна віктимність як жертвенність, пов'язана з активною поведінкою, що провокує ситуацію віктимності через прохання або звернення, властива більшою мірою школярам із психологічно небезпечним освітнім середовищем. Школярі із саморуїнівною поведінкою мають високу схильність до ризику, тому вони або чинять шкоду самі собі, або провокують інших на завдання їм шкоди.

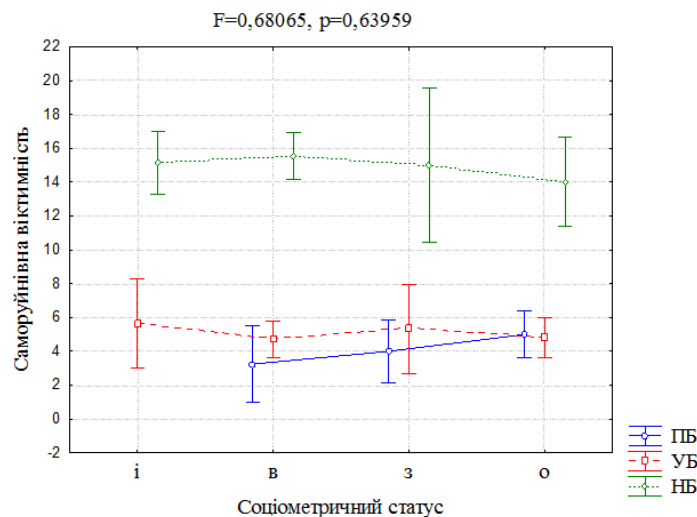


Рис. 2.39 Саморуїнівна віктимність у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Статистично значущих відмінностей у показниках гіперсоціальної віктимності в залежності від соціометричного статусу та рівня психологічної безпеки виявлено не було (рис. 2.40).

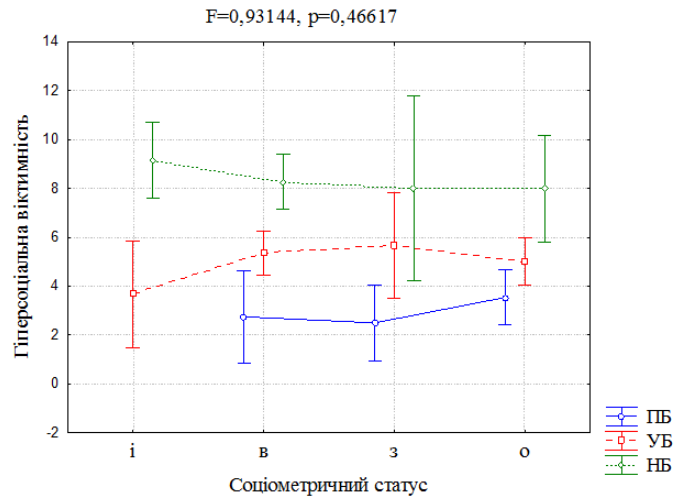


Рис. 2.40 Саморуйнівна віктимність у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Пасивна віктимність як залежна поведінка та нездатність чинити опір агресивним діям більшою мірою властива школярам із низьким соціометричним статусом та психологічно небезпечним освітнім середовищем, утім отримані результати не досягають статистично значущого рівня (рис. 2.41).

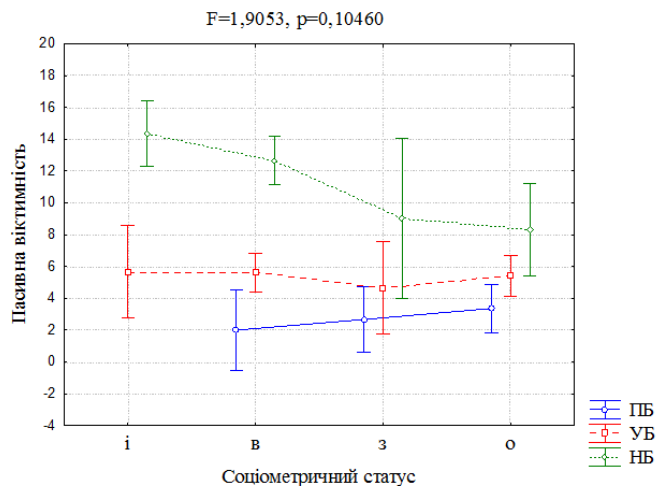


Рис. 2.41 Пасивна віктимність у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Некритична віктимність як необачність, невміння правильно оцінювати життєві ситуації властива школярам, які мають психологічно небезпечне освітнє середовище (рис. 2.42).

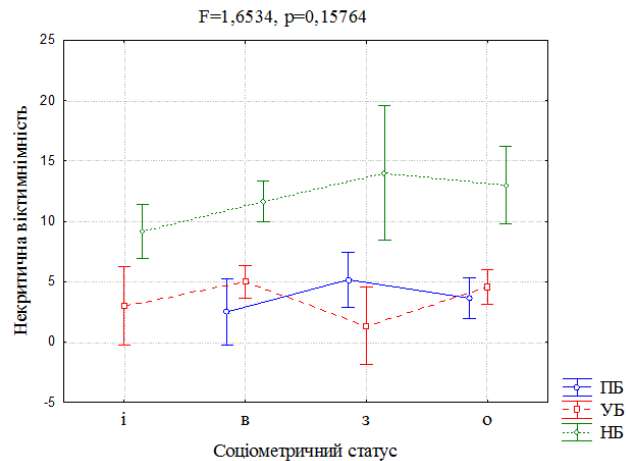


Рис. 2.42 Некритична віктимність у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Реалізована віктимність як реалізована злочинним актом особиста «схильність», вірніше, здатність стати за певних обставин жертвою злочину більшою мірою властива «ізолюваним» школярам із психологічно небезпечним освітнім середовищем, а також школярам із «відкинутим» соціометричним статусом, які також вважають власне психологічне середовище небезпечним.

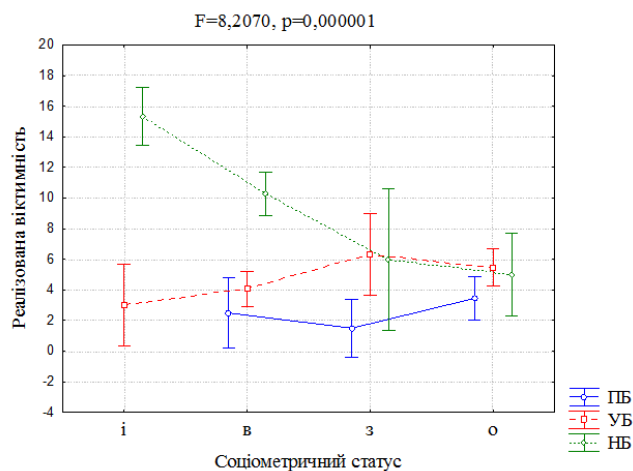


Рис. 2.43 Реалізована віктимність у школярів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та соціометричного статусу.

Отже, загалом віктимність властива школярам із психологічно неблагополучним освітнім середовищем, а низький соціометричний статус підсилює його негативний вплив.

2.4 Психологічні кореляти і специфіка психологічної безпеки педагогів основної школи.

2.4.1 Стиль педагогічного спілкування, абнотивність та рівень психологічної безпеки освітнього середовища учителів основної школи.

Визначено низку статистично значущих зв'язків між показниками психологічної безпеки та видів педагогічного спілкування та абнотивності учителів основної школи (рис. 2.44).

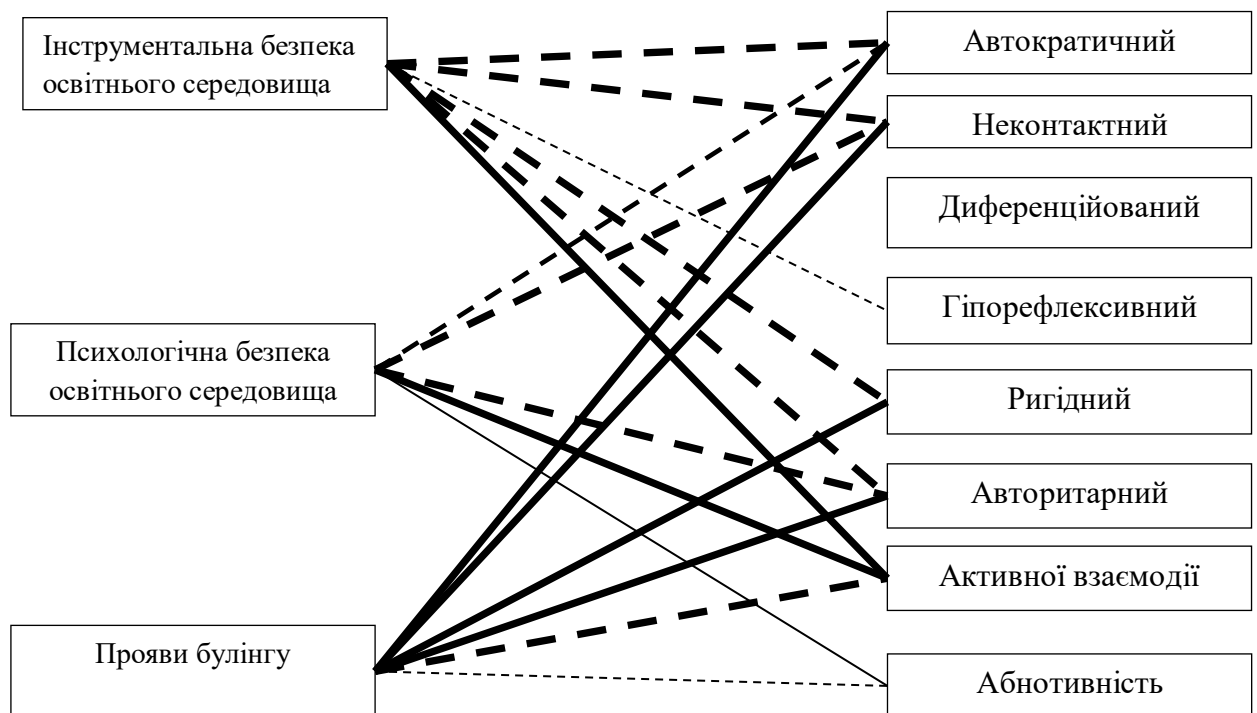


Рис. 2.44 Кореляційні плеяди показників психологічної безпеки освітнього середовища, педагогічного спілкування та абнотивності учителів.

-----	Негативний зв'язок на рівні $p < 0,05$
- - - -	Негативний зв'язок на рівні $p < 0,0001$
- - - .	Негативний зв'язок на рівні $p < 0,001$
————	Позитивний зв'язок на рівні $p < 0,0001$

Визначено негативні зв'язки між інструментальною безпекою освітнього середовища та автократичним (-0,66, $p < 0,0001$), неконтактним (-0,67, $p < 0,0001$), гіпореклексивним (-0,34, $p < 0,05$), ригідним (-0,54, $p < 0,0001$), та авторитарним (-0,63, $p < 0,0001$) видами педагогічного спілкування, натомість із показниками активної взаємодії як виду педагогічного спілкування виявлено позитивний зв'язок (0,74, $p < 0,0001$).

Визначено негативні зв'язки між психологічною безпекою освітнього середовища та автократичним (-0,44, $p < 0,0001$), неконтактним (-0,59, $p < 0,0001$), авторитарним (-0,63, $p < 0,0001$) видами педагогічного спілкування, натомість із показниками активної взаємодії як виду педагогічного спілкування виявлено позитивний зв'язок (0,54, $p < 0,0001$).

Визначено позитивні зв'язки між проявами булінгу освітнього середовища та автократичним (0,66, $p < 0,0001$), неконтактним (0,68, $p < 0,0001$), ригідним (0,64, $p < 0,0001$), авторитарним (0,78, $p < 0,0001$) видами педагогічного спілкування, натомість із показниками активної взаємодії як типу педагогічного спілкування виявлено негативний зв'язок (-0,69, $p < 0,0001$).

Отже, загалом психологічна та інструментальна безпека позитивно пов'язані із діалогічним видом педагогічного спілкування, який передбачає відкритість та спрямованість на активну взаємодію у діаді «читель – учень». Натомість, такі «недіалогічні» особливості педагогічного спілкування як авторитарність, автократичність, низька контактність та закритість, негнучкість стоять на заваді психологічному благополуччю та безпеці освітнього середовища.

Визначено позитивний зв'язок між психологічною безпекою та абнотивністю (0,34, $p < 0,05$), а також негативний зв'язок між проявами

боулінгу та абнотивністю (-0,36, $p < 0,05$). Отже, чим вище почуття безпеки у школі, тим більшою мірою розвинена абнотивність як здатність створювати позитивну атмосферу творчої взаємодії учителів та школярів.

У таблиці 2.20 показано відмінності у показниках стилів педагогічного спілкування в учителів з різним рівнем психологічної безпеки освітнього середовища.

Таблиця 2.20

Показники типів педагогічного спілкування учителів з різним рівнем психологічної безпеки освітнього середовища

Показники	Групи досліджуваних			Н	р
	Психологічно безпечне освітнє середовище	Умовно безпечне освітнє середовище	Психологічна небезпека освітнього процесу		
Автократичний	2,55±1,04	8,38±6,49	14,15±4,86	25,12	<0,0001
Неконтактний	3,64±1,12	6,81±3,90	14,54±4,67	23,85	<0,0001
Диференційований	6,45±1,13	10,94±4,74	6,62±1,56	10,47	<0,0001
Гіпореклексивний	3,82±1,60	6,69±3,32	6,15±0,90	9,28	<0,01
Гіперрефлексивний	6,55±1,21	6,12±3,48	5,77±2,28	1,10	<0,0001
Ригідний	5,82±1,94	9,00±2,88	10,77±2,05	15,75	<0,001
Авторитарний	3,73±0,90	8,38±2,78	13,92±3,04	30,41	<0,0001
Активної взаємодії	15,27±2,53	9,56±5,10	5,08±2,06	21,41	<0,0001

Учителям із психологічно безпечним освітнім середовищем властивий більшою мірою стиль активної взаємодії з іншими. За цим стилем учителі з психологічно безпечним освітнім середовищем перевищують інших учителів. Інші стилі педагогічного спілкування у вчителів цього типу виражені менше у порядку убавання: гіперрефлексивний, диференційований, ригідний (середній рівень розвитку), авторитарний, гіпореклексивний, неконтактний, автократичний.

У вчителів з умовно безпечним освітнім середовищем переважає диференційований стиль спілкування, крім того їм властиві помірно-високі показники стилів активної взаємодії, ригідного, авторитарного та автократичного стилів. Показники неконтактного, гіпо- та

гіперрефлексивного стилів спілкування у вчителів з умовно безпечним стилями виражені на помірному рівні.

З таблиці 2.21 видно пряму пропорційність між рівнем психологічної безпеки та абнотивності: у вчителів з психологічно безпечним освітнім середовищем показники абнотивності є вищими, ніж у вчителів з умовно безпечним освітнім середовищем, у яких ці показники також вищі за показники учителів з психологічно небезпечним освітнім середовищем.

Таблиця 2.21

Показники абнотивності учителів з різним рівнем психологічної безпеки освітнього середовища

Показники	Групи досліджуваних			N	p
	Психологічно безпечне освітнє середовище	Умовно безпечне освітнє середовище	Психологічна небезпека освітнього процесу		
Абнотивність	68,75±10,24	55,18±6,73	42,76±28,41	11,48	<0,01

На рис. 2.45 показано типологічний аналіз показників педагогічного спілкування учителів основної школи. У результаті кластеризації було отримано п'ять типологічних профілів.

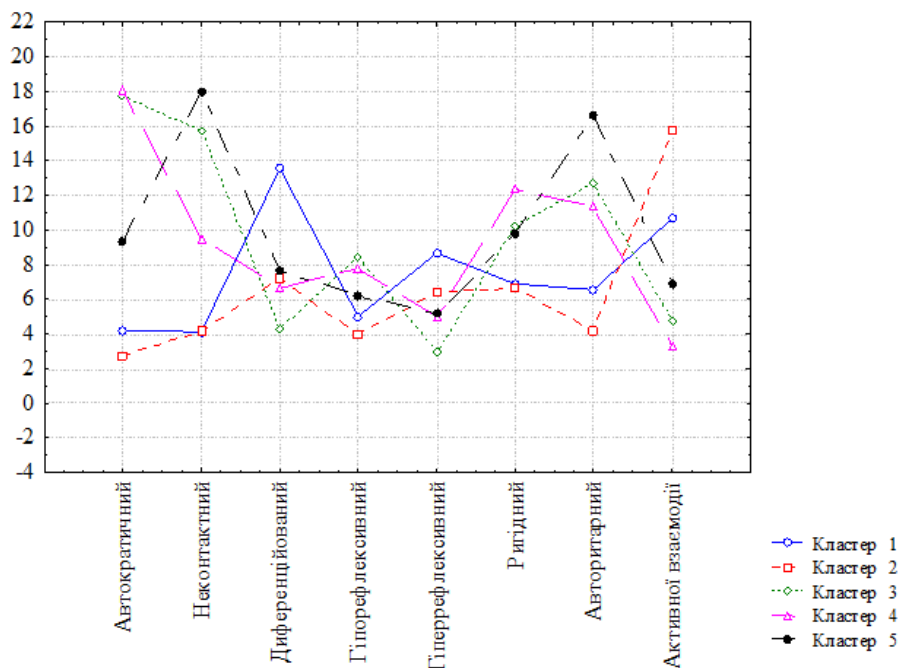


Рис. 2.45 Типологічні профілі педагогічного спілкування учителів.

Перший кластер утворений високими показниками диференційованого стилю, помірними показниками гіперрефлексивного стилю та стилю активної взаємодії. Профіль був названий «Емпатійний». Цьому профілю відповідає 27,5% учителів.

Другий кластер утворений низькими показниками автократичного та авторитарного стилів, помірними показниками усіх інших стилів спілкування та високими показниками стилю активної взаємодії. Профіль був названий «Діалогічний». Цьому профілю також відповідає 27,5% учителів.

Третій профіль був названий «Деструктивний», оскільки утворений високими показниками автократичного та неконтактного стилів, помірно високими показниками ригідного та авторитарного стилів, середніми показниками гіпореклексивного стилю та низькими показниками інших стилів. Цьому профілю відповідає 22,5% учителів.

Четвертий профіль був названий «Автократичний», оскільки він утворений високими показниками автократичного стилю, помірними показниками неконтактного, авторитарного та ригідного стилів та низькими показниками інших стилів. Цьому профілю також відповідає 12,5% учителів.

Пятий профіль представлений високими показниками неконтактного та авторитарного стилів та помірними показниками інших стилів спілкування. Профіль був названий «Авторитарний». Цьому профілю відповідає 10% учителів.

Учителі рівномірно представлені за типами педагогічного спілкування ($\chi^2_{\text{Емп}} = 5,625, p > 0,05$).

З таблиці 2.22 показано відмінності у показниках абнотивності учителів з різними типологічними профілями педагогічного спілкування. Виявлено, що у вчителів з «Емпатійним» типом педагогічного спілкування показники абнотивності є найвищими по вибірці, натомість у вчителів з «Авторитарним» типом педагогічного спілкування ці показники є найнижчими. Отже, здатність диференціювати учнів за рівнем їх здібностей

та можливостей, висока рефлексивність дозволяють учителям проявляти абнотивність як здатність до створення творчої атмосфери у процесі взаємодії з учнями.

Таблиця 2.22

Показники абнотивності учителів з різними типами педагогічного спілкування

Показники	Групи за типами педагогічного спілкування					N	p
	Емпатійний	Діалогічний	Деструктивний	Автократичний	Авторитарний		
Абнотивність	73,00± 6,92	55,18± 6,73	49,22± 24,72	65,40± 20,37	20,75± 5,96	20,37	<0,001

На рис. 2.46 показано специфіку абнотивності в залежності від типу педагогічного спілкування та рівня психологічної безпеки освітнього середовища учителів.

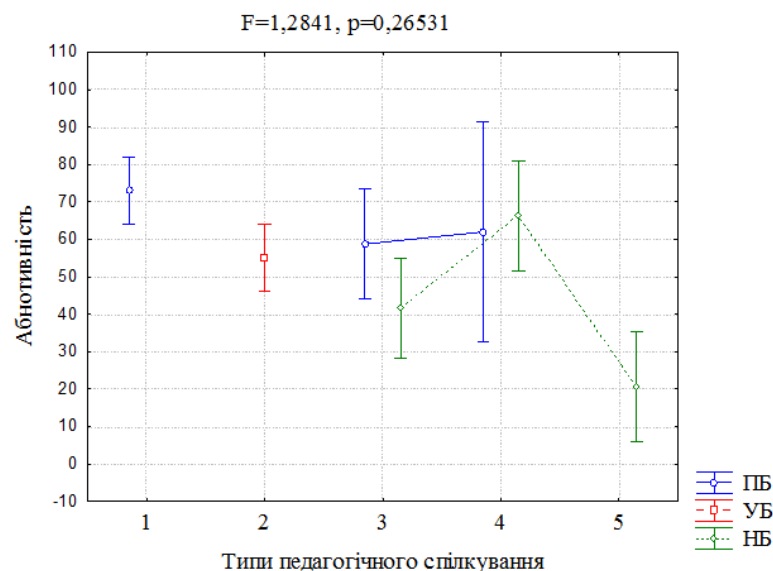


Рис. 2.46 Абнотивність у вчителів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

Найнижчі показники абнотивності виявлено у вчителів з «Авторитарним» типом педагогічного спілкування за умови психологічно небезпечного освітнього середовища. Хоча дана тенденція не досягає статистичної значущості.

2.4.2. Міжособистісна толерантність в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування учителів.

Визначено низку негативних зв'язків між інструментальною безпекою освітнього середовища учителів та їх комунікативною інтолерантністю (рис. 2.47), зокрема показниками нерозуміння іншого (-0,73, $p < 0,0001$), використання себе як еталону (-0,49, $p < 0,05$), категоричності (-0,72, $p < 0,0001$), невміння приховувати почуття (-0,34, $p < 0,05$), прагнення переробити інших (-0,57, $p < 0,0001$), прагнення підлаштувати інших (-0,60, $p < 0,0001$), невміння прощати іншим (-0,48, $p < 0,0001$), нетерпимості (-0,64, $p < 0,0001$), невміння адаптуватись (-0,44, $p < 0,05$).

Визначено низку негативних зв'язків між психологічною безпекою освітнього середовища учителів та їх комунікативною інтолерантністю, зокрема показниками нерозуміння іншого (-0,47, $p < 0,05$), використання себе як еталону (-0,39, $p < 0,05$), категоричності (-0,79, $p < 0,0001$), прагнення переробити інших (-0,40, $p < 0,05$), прагнення підлаштувати інших (-0,40, $p < 0,05$), нетерпимості (-0,74, $p < 0,0001$), невміння адаптуватись (-0,55, $p < 0,001$).

Виявлено низку позитивних зв'язків між проявами булінгу освітнього середовища учителів та їх комунікативною інтолерантністю, зокрема показниками нерозуміння іншого (0,74, $p < 0,0001$), використання себе як еталону (0,49, $p < 0,05$), категоричності (0,66, $p < 0,0001$), невміння приховувати почуття (0,34, $p < 0,05$), прагнення переробити інших (0,70, $p < 0,0001$),

прагнення підлаштувати інших (0,71, $p < 0,0001$), невміння прощати іншим (0,44, $p < 0,0001$), нетерпимості (0,72, $p < 0,0001$), невміння адаптуватись (0,46, $p < 0,05$).

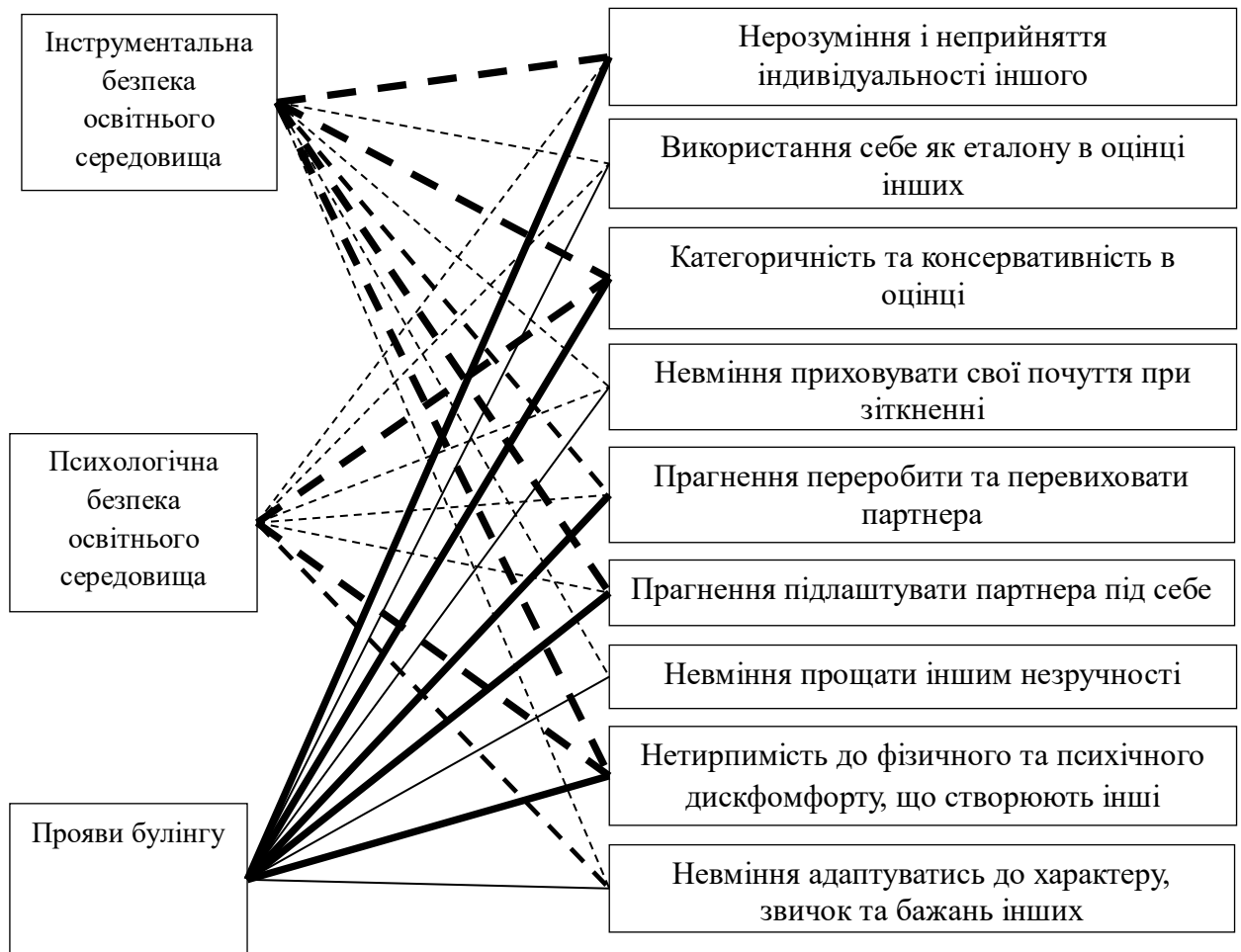


Рис. 2.47 Кореляційні плеяди показників психологічної безпеки освітнього середовища та комунікативної толерантності учителів.

- Негативний зв'язок на рівні $p < 0,05$
- Позитивний зв'язок на рівні $p < 0,05$
- - - - - Негативний зв'язок на рівні $p < 0,001$
- - - - - Негативний зв'язок на рівні $p < 0,0001$
- Позитивний зв'язок на рівні $p < 0,0001$

Отже, чим вищою є комунікативна толерантність учителів, тим більш високо оцінюється ними психологічна безпека освітнього середовища. З іншого боку, за умови високої комунікативної толерантності в освітньому середовищі встановлюється більша психологічна безпека.

Показники комунікативної толерантності мають свою специфіку в залежності від профілю психологічної безпеки (таблиця 2.23).

Таблиця 2.23

Показники комунікативної толерантності учителів з різним рівнем психологічної безпеки освітнього середовища

Показники	Групи досліджуваних			Н	р
	Психологічно безпечне освітнє середовище	Умовно безпечне освітнє середовище	Психологічна небезпека освітнього процесу		
Нерозуміння і неприйняття індивідуальності іншого	9,56±2,78	5,09±0,94	12,08±1,26	26,42	<0,0001
Використання себе як еталону в оцінці інших	4,50±2,73	5,00±0,77	8,08±3,33	9,99	<0,01
Категоричність та консервативність в оцінці інших	4,50±2,16	6,00±1,48	11,92±2,18	27,62	<0,0001
Невміння приховувати свої почуття при зіткненні з іншою думкою	7,63±4,15	9,64±2,06	11,31±2,84	7,35	<0,05
Прагнення переробити та перевиховати партнера	8,19±2,69	5,73±1,19	10,77±2,17	18,53	0,0001
Прагнення підлаштувати партнера під себе	8,25±1,81	5,18±1,33	9,92±2,63	21,05	<0,0001
Невміння прощати іншим незручності	6,12±3,93	3,91±0,83	7,77±2,98	9,73	<0,01
Нетирпимість до фізичного та психічного дискомфорту, що створюють інші	5,38±1,26	5,82±1,66	10,77±2,55	23,59	<0,0001
Невміння адаптуватись до характеру, звичок та бажань інших	3,75±1,98	6,91±0,94	9,38±2,26	26,57	<0,0001

У психологічно небезпечному освітньому середовищі показники комунікативної інтолерантності є статистично вищими, ніж в умовно безпечному та особливо – психологічно безпечному освітньому середовищі.

Так, учителі із психологічно небезпечним освітнім середовищем мають більшу схильність до нерозуміння і неприйняття інших через їхню індивідуальну специфіку, що не узгоджується з уподобаннями. Учителі з психологічно небезпечним освітнім середовищем більше за інших використовують себе як еталон в оцінці інших людей, у тому числі й учнів, вони більш категоричні та консервативні в їх оцінці, не вміють приховувати почуття у зіткненні з протилежною думкою, прагнуть переробити та підлаштувати партнера під себе, не вміють прощати іншим незручності, нетерпимі до незручностей, викликаних іншими, не вміють адаптуватись під інших.

У таблиці 2.24 показано специфіку комунікативної толерантності учителів з різними типами педагогічного спілкування. У вчителів з «діалогічним» типом педагогічного спілкування показники нерозуміння і неприйняття інших, використання себе як еталону, категоричності та консервативності, прагнення

Показники невміння приховувати свої почуття та використання себе як еталон в оцінці інших, невміння прощати іншим незручності, нетерпимості до фізичного та фізичного дискомфорту, спричиненого іншими, невміння адаптуватись до інших виражені найменше у вчителів із «емпатійним» типом педагогічного спілкування. У вчителів із «діалогічним» типом педагогічного спілкування виявлено найнижчі показники нерозуміння і неприйняття індивідуальності іншого, прагнення переробити та перевиховувати інших, прагнення підлаштувати партнера під себе, крім того інші показники комунікативної інтолерантності у них не різняться з показниками, виявленими у вчителів з «емпатійним» типом педагогічного спілкування, якому властива загалом комунікативна толерантність.

Таблиця 2.24

Показники комунікативної толерантності учителів з різними типами педагогічного спілкування

Показники	Групи за типами педагогічного спілкування					Н	р
	Емпатійний	Діалогічний	Деструктивний	Автократичний	Авторитарний		
Нерозуміння і неприйняття індивідуальності іншого	7,82± 0,60	5,09± 0,94	12,78± 1,39	12,80± 1,30	11,25± 0,50	35,33	<0,0001
Використання себе як еталону в оцінці інших	2,82± 0,98	5,00± 0,77	7,78± 2,77	10,40± 1,83	6,00± 2,31	28,52	<0,0001
Категоричність та консервативність в оцінці інших	4,18± 0,87	6,00± 1,48	7,00± 3,54	12,60± 0,89	13,75± 1,36	24,20	<0,0001
Невміння приховувати свої почуття при зіткненні з іншою думкою	5,09± 1,45	9,64± 2,06	12,78± 1,72	13,20± 1,30	8,00± 2,16	30,43	<0,0001
Прагнення переробити та перевиховати партнера	6,73± 1,56	5,73± 1,19	10,67± 2,45	11,80± 1,10	10,50± 1,73	27,32	<0,0001
Прагнення підлаштувати партнера під себе	7,45± 1,13	5,18± 1,33	9,89± 2,85	11,20± 1,92	8,50± 0,58	25,52	<0,0001
Невміння прощати іншим незручності	3,73± 0,65	3,91± 0,83	9,22± 4,12	9,80± 1,64	6,50± 1,29	24,26	<0,0001
Нетирпимість до фізичного та психічного дискомфорту, що створюють інші	5,55± 1,29	5,82± 1,66	8,11± 3,33	9,00± 4,42	11,75± 0,50	13,74	<0,01
Невміння адаптуватись до характеру, звичок та бажань інших	2,73± 1,42	6,91± 0,94	7,33± 2,50	8,40± 1,67	11,00± 1,41	29,01	<0,0001

У вчителів з «деструктивним» типом педагогічного спілкування виявлено найвищі показники нерозуміння і неприйняття індивідуальності іншого, невміння приховувати свої почуття при зіткненні з іншою думкою, високі показники прагнення переробити та перевиховати партнера, прагнення підлаштувати партнера під себе, невміння прощати іншим незручності.

У вчителів з «автократичним» типом педагогічного спілкування виявлено найвищі показники нерозуміння і неприйняття індивідуальності іншого, використання себе як еталону в оцінці інших, категоричності та консервативності в оцінці інших, невміння приховувати свої почуття при зіткненні з іншою думкою, прагнення переробити та перевиховати партнера, прагнення підлаштувати партнера під себе, невміння прощати іншим незручності, високі показники нетерпимості до фізичного та психічного дискфорту, що створюють інші та невміння адаптуватись до характеру, звичок та бажань інших.

У вчителів з «авторитарним» типом педагогічного спілкування виявлено найвищі показники категоричності та консервативності в оцінці інших, нетерпимості до фізичного та психічного дискфорту, що створюють інші, високі показники невміння приховувати свої почуття при зіткненні з іншою думкою, прагнення переробити та перевиховати партнера, прагнення підлаштувати партнера під себе, нетерпимості до фізичного та психічного дискфорту, що створюють інші та невміння адаптуватись до характеру, звичок та бажань інших, високі показники нерозуміння і неприйняття індивідуальності іншого.

Показники нерозуміння та неприйняття індивідуальності іншого більшою мірою залежать від типу педагогічного спілкування, ніж від рівня психологічної безпеки освітнього середовища. Так, у вчителів з «деструктивним», «авторитарним» та «автократичним» типами педагогічного спілкування показники здатності розуміти та адекватно сприймати інших є нижчими, ніж в інших учителів, утім ці відмінності не досягають статистично значущого рівня (рис. 2.48).

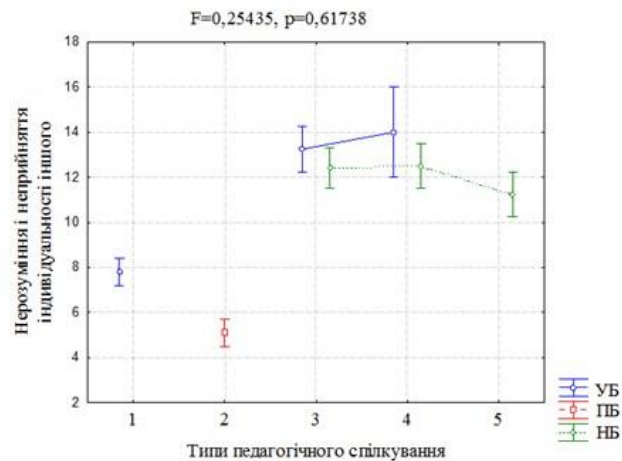


Рис. 2.48 Нерозуміння і неприйняття індивідуальності іншого у вчителів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

Показники використання себе як еталону у сприйнятті інших іншого більшою мірою залежать від типу педагогічного спілкування, ніж від рівня психологічної безпеки освітнього середовища. Так, у вчителів з «деструктивним», «авторитарним» та «автократичним» типами педагогічного спілкування показники здатності розуміти та адекватно оцінювати інших, враховуючи об'єктивність, а не власне нарцисичне сприйняття, є нижчими, ніж в інших учителів, утім ці відмінності не досягають статистично значущого рівня (рис. 2.49).

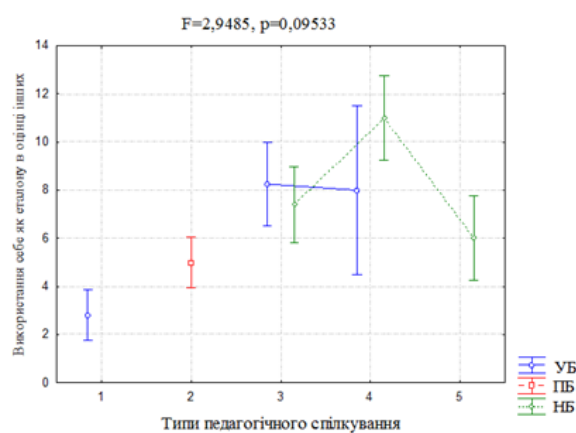


Рис. 2.49 Використання себе як еталону в оцінці інших у вчителів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

Категоричність та консервативність в оцінці інших властива учителям з психологічно небезпечним освітнім середовищем з «авторитарним» та «автократичним» типами педагогічного спілкування (рис. 2.50).

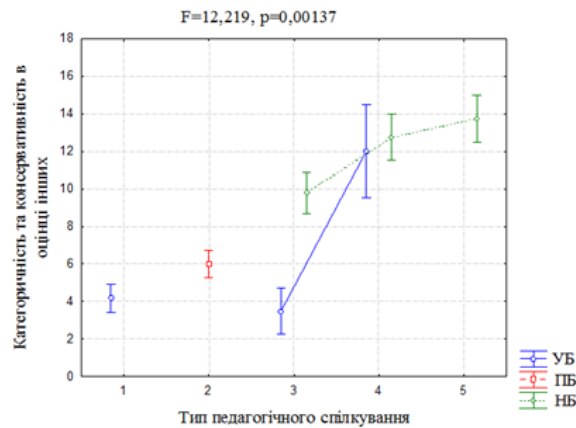


Рис. 2.50 Категоричність та консервативність в оцінці у вчителів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

Показники невміння приховувати свої почуття при зіткненні з протилежною думкою більшою мірою залежать від типу педагогічного спілкування, ніж від рівня психологічної безпеки освітнього середовища. Так, у вчителів з «деструктивним», «авторитарним» та «автократичним» типами педагогічного спілкування показники здатності приховувати свої негативні емоції є нижчими, ніж в інших учителів, утім ці відмінності не досягають статистично значущого рівня (рис. 2.51).

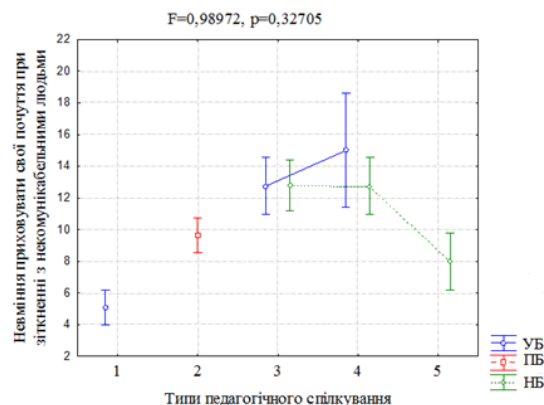


Рис. 2.51 Невміння приховувати свої почуття при зіткненні з протилежною думкою у вчителів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

Показники прагнення переробити партнера під себе більшою мірою залежать від типу педагогічного спілкування, ніж від рівня психологічної безпеки освітнього середовища. У вчителів з «деструктивним», «авторитарним» та «автократичним» типами педагогічного спілкування показники схильності перевиховувати інших є вищими, ніж в інших учителів, утім ці відмінності не досягають статистично значущого рівня (рис. 2.52).

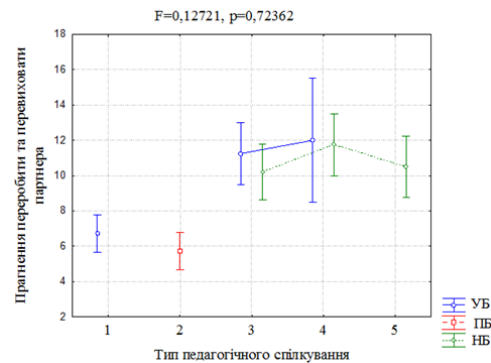


Рис. 2.52 Прагнення переробити партнера у вчителів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

Показники прагнення підлаштувати під себе партнера та зробити його зручним у спілкуванні більшою мірою залежать від типу педагогічного спілкування, ніж від рівня психологічної безпеки освітнього середовища. У вчителів з «деструктивним», «авторитарним» та «автократичним» типами педагогічного спілкування показники схильності перевиховувати інших є вищими, ніж в інших учителів, утім ці відмінності не досягають статистично значущого рівня (рис. 2.53).

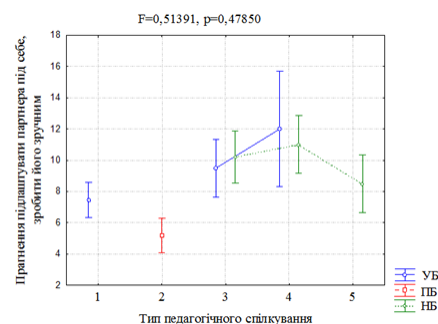


Рис. 2.53 Прагнення підлаштувати партнера під себе у вчителів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

Невміння прощати іншим незручності більшою мірою характеризує учителів із «деструктивним», «автократичним» та «авторитарним» типами педагогічного спілкування за умови психологічно небезпечного освітнього середовища та умовно безпечного освітнього середовища (рис. 2.54).

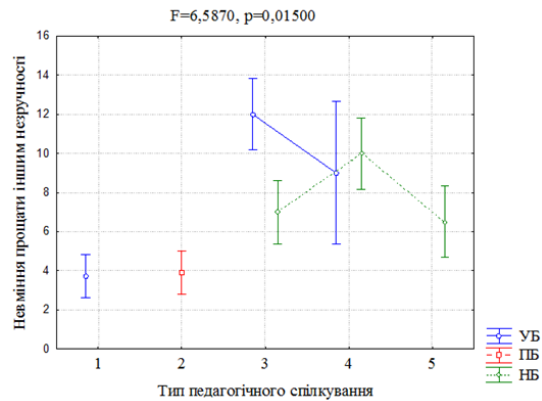


Рис. 2.54 Невміння прощати іншим незручності у вчителів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

Психологічно небезпечне освітнє середовище є провідною умовою розвитку нетерпимості до фізичного та психічного дискомфорту, що створюють інші (рис. 2.55).

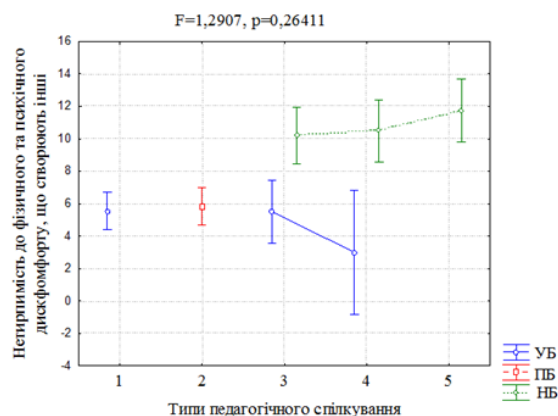


Рис. 2.55 Нетерпимість до фізичного та психічного дискомфорту, що створюють інші у вчителів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

Невміння адаптуватись до характеру, звичок та бажань інших властиве учителям із психологічно небезпечним освітнім середовищем та «авторитарним» типом педагогічного спілкування (рис.2.56).

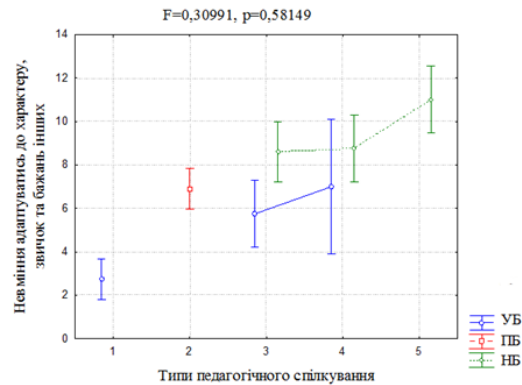


Рис. 2.56 Невміння адаптуватись до характеру, звичок та бажань інших у вчителів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

Отже, комунікативна толерантність характеризує емпатійних у спілкуванні учителів основної школи, а також учителів, які оцінюють освітнє середовище як психологічно безпечне. «Деструктивний», «авторитарний» та «автократичний» типи педагогічного спілкування на тлі психологічно небезпечного освітнього середовища сприяють комунікативній інтолерантності.

2.4.3 Професійне вигорання в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування учителів.

Визначено низку зв'язків між показниками безпечності освітнього середовища та психічного вигорання учителів (рис. 2.57). Інструментальна безпека освітнього середовища негативно пов'язана із показниками психоемоційного виснаження (-0,59, $p < 0,0001$), особистого відчуження (-0,69, $p < 0,0001$), та позитивно – з показниками професійної мотивації (0,62, $p < 0,0001$).

Психологічна безпека освітнього середовища негативно пов'язана із показниками психоемоційного виснаження ($-0,73$, $p < 0,0001$), особистого відчуження ($-0,80$, $p < 0,0001$), та позитивно – з показниками професійної мотивації ($0,67$, $p < 0,0001$).

Визначено низку зв'язків між показниками прояву булінгу в освітньому середовищі та показників психоемоційного виснаження ($0,62$, $p < 0,0001$), особистого відчуження ($0,67$, $p < 0,0001$), професійної мотивації ($-0,58$, $p < 0,0001$).

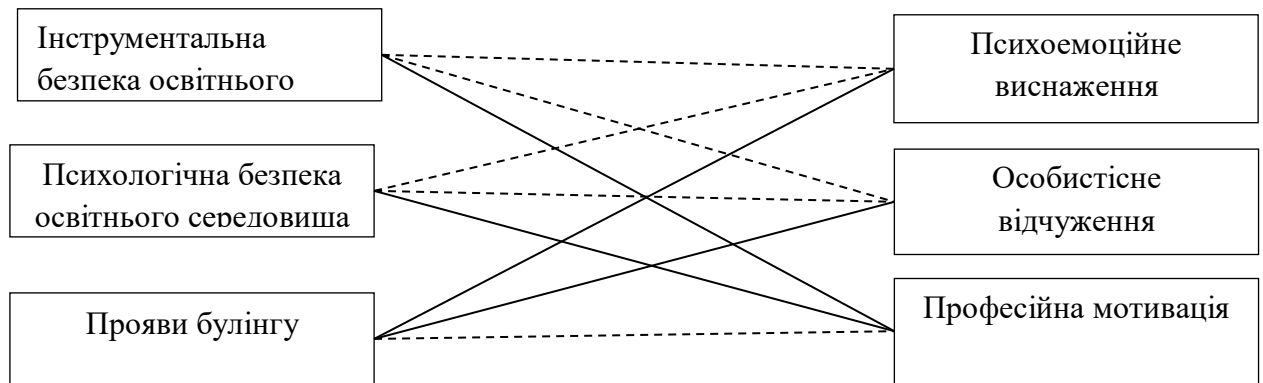


Рис. 2.57 Кореляційні плеяди показників психологічної безпеки освітнього середовища та психічного вигорання учителів.

Отже, психічне вигорання обернено у вчителів пропорційно обернене з показниками психологічної безпеки освітнього середовища.

У таблиці 2.25 показано відмінності у показниках професійного вигорання учителів з різним рівнем психологічної безпеки. Виявлено, що показники психоемоційного виснаження, що проявляється у хронічному емоційному і фізичному стомленні, байдужості і холодності по відношенню до оточуючих з ознаками депресії і дратівливості, властиве учителям з психологічно небезпечним освітнім середовищем. В умовно безпечному освітньому середовищі психоемоційне вираження відповідає межах норми, натомість у психологічно безпечному середовищі показники психічного вигорання є найнижчими, не доходячи до границь норми.

Особисте відчуження як специфічна форма соціальної дезадаптації фахівця, що працює з людьми, і проявляється у зменшенні кількості контактів з оточуючими, підвищенні дратівливості і нетерпимості в ситуаціях спілкування, негативізм по відношенню до інших людей, властива повною мірою учителям із психологічно небезпечним освітнім середовищем, натомість у психологічно безпечному освітньому середовищі особистісне віддалення та відчуження не проявляються.

Таблиця 2.25

Показники психічного вигорання учителів з різним рівнем психологічної безпеки освітнього середовища

Показники	Групи досліджуваних			Н	р
	Психологічно безпечне освітнє середовище	Умовно безпечне освітнє середовище	Психологічна небезпека освітнього процесу		
Психоемоційне виснаження	26,37±6,20	34,09±9,36	51,31±6,45	25,17	<0,0001
Особистісне відчуження	25,50±5,87	31,09±7,49	54,31±8,98	27,86	<0,01
Професійна мотивація	74,94±8,66	67,18±13,21	48,15±10,04	21,78	<0,0001

Професійна мотивація як робоча мотивація та ентузіазм у роботі, що має альтруїстичний зміст, характеризує повною мірою учителів із психологічно безпечним освітнім середовищем. Продуктивність професійної діяльності, оптимізм і зацікавленість у роботі, самооцінка професійної компетентності і ступеня успішності в роботі з людьми властива більшою мірою учителям із психологічно безпечним освітнім середовищем, у той час як при умовно безпечному освітньому середовищі ці показники дещо знижуються, а при небезпечному – суттєво спадають.

У таблиці 2.26 показано, що показники емоційного виснаження та особистого відчуження є найнижчими у вчителів з «емпатійним» типом педагогічного спілкування, а за умови вираженого авторитарного та авторитарного компоненту – в останніх трьох типах («деструктивному»),

«автократичному» та «авторитарному») – показники психічного вигорання є найвищими. Зворотна тенденція встановлена для показників професійної мотивації.

Таблиця 2.26

Показники психічного вигорання учителів з різними типами педагогічного спілкування

Показники	Групи досліджуваних					Н	р
	Емпатійний	Діалогічний	Деструктивний	Автократичний	Авторитарний		
Психоемоційне виснаження	26,82 ± 7,43	34,09± 9,36	41,00± 15,30	45,40± 13,33	49,50± 6,96	12,39	<0,05
Особистісне відчуження	26,27 ± 6,57	31,09± 7,49	41,78± 17,88	47,60± 16,99	52,75± 10,37	13,89	<0,01
Професійна мотивація	75,55 ± 8,32	67,18± 13,21	59,67± 15,95	56,20± 15,99	44,00± 8,60	15,72	<0,01

З рис. 2.57 видно, що показники емоційного виснаження є найвищими у вчителів із психологічно небезпечним освітнім середовищем та «деструктивним», «авторитарним» та «автократичним» типами педагогічного спілкування. Утім зазначена тенденція не досягає рівня статистичної значущості.

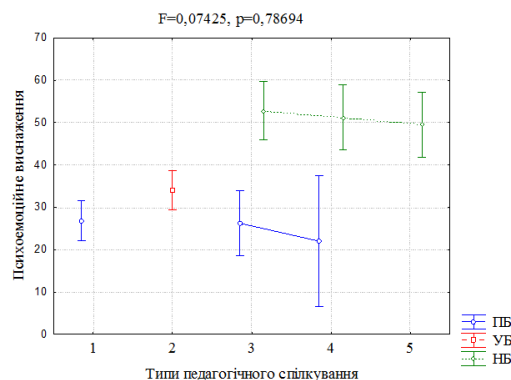


Рис. 2.57 Психоемоційне виснаження у вчителів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

З рис. 2.58 видно, що показники особистого відчуження є найвищими у вчителів із психологічно небезпечним освітнім середовищем та «деструктивним», «авторитарним» та «автократичним» типами педагогічного спілкування. Утім зазначена тенденція також не досягає рівня статистичної значущості.

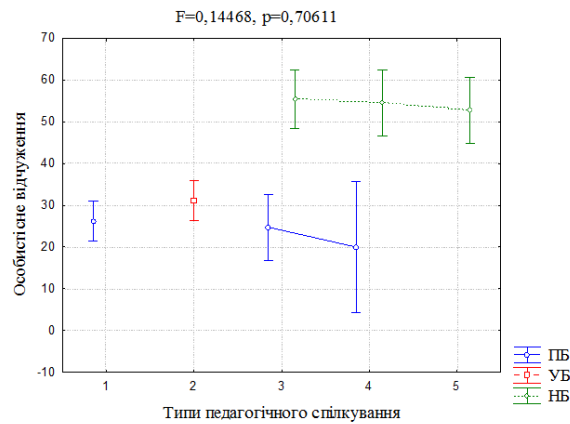


Рис. 2.58 Особистісне відчуження у вчителів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

Рівень професійної вмотивованості є найвищим у вчителів із психологічно безпечним освітнім середовищем, особливо за умови «емпатійного» типу педагогічного спілкування (рис. 2.59).

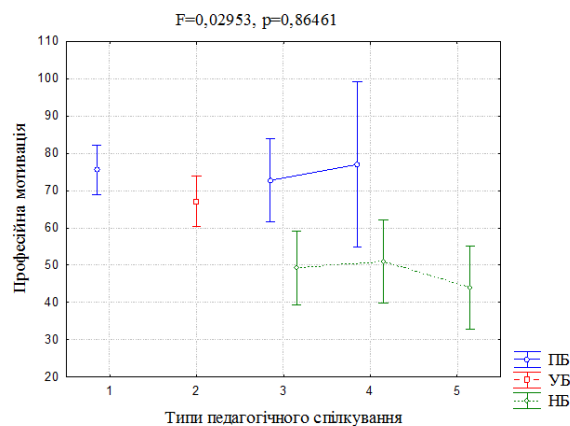


Рис. 2.59 Професійна мотивація у вчителів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

Психологічна небезпека освітнього середовища є умовою зниження професійної мотивації.

На рис. 2.60 показано кореляційні зв'язки між показниками інструментальної безпеки освітнього середовища та емоційним виснаженням (-0,43, $p < 0,01$), деперсоналізацією (-0,73, $p < 0,0001$), редукцією особистих досягнень (-0,65, $p < 0,0001$).

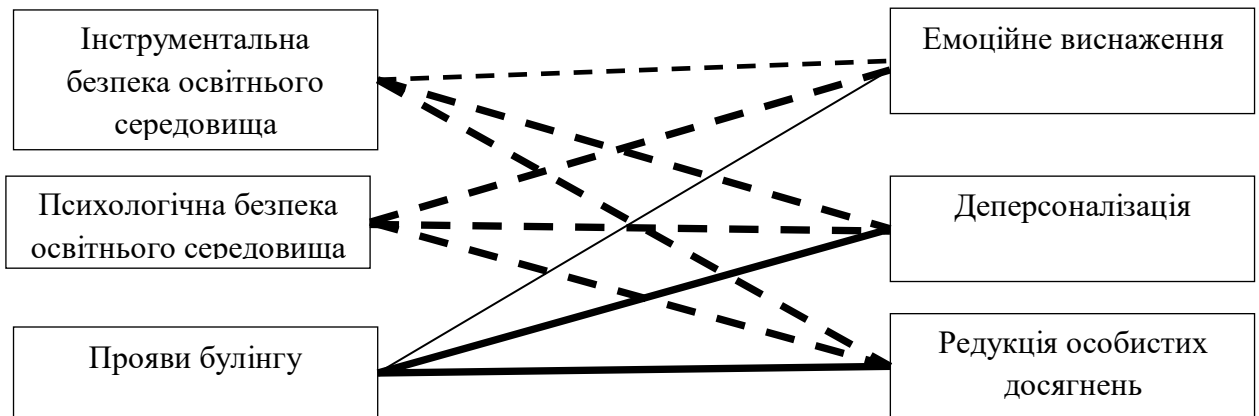


Рис. 2.60 Кореляційні плеяди показників психологічної безпеки освітнього середовища та професійного вигорання учителів.

- Позитивний зв'язок на рівні $p < 0,05$
- - - - - Негативний зв'язок на рівні $p < 0,01$
- - - - - Негативний зв'язок на рівні $p < 0,0001$
- Позитивний зв'язок на рівні $p < 0,0001$

Існують зв'язки між психологічною безпекою та емоційним виснаженням (-0,61, $p < 0,0001$), деперсоналізацією (-0,84, $p < 0,0001$), редукцією особистих досягнень (-0,80, $p < 0,0001$).

Виявлено зв'язки між проявами булінгу та емоційним виснаженням (0,37, $p < 0,0001$), деперсоналізацією (0,74, $p < 0,0001$), редукцією особистих досягнень (0,64, $p < 0,0001$).

Отже, емоційне виснаження як основна складова «професійного вигорання», що характеризується зниженим емоційним фоном, байдужістю або емоційним перенасиченням, пов'язана із низьким рівнем психологічної безпеки освітнього середовища у сприйнятті учителів. Деперсоналізація, яка проявляється в деформації стосунків з іншими людьми, як зростання

залежності або негативізму, цинічності установок і почуттів щодо інших людей, також пов'язана із проявами булінгу і стоїть на заваді психологічній та інструментальній безпеці.

Редукція особистих досягнень полягає або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізмі щодо службової гідності і можливостей, або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших, тощо, також передбачає зниження психологічної безпеки освітнього середовища учителів.

У психологічно безпечному освітньому середовищі показники професійного вигорання учителів є найнижчими, а у психологічно небезпечному – найвищими (таблиця 2.27).

Таблиця 2.27

Показники психічного вигорання учителів з різним рівнем психологічної безпеки

Показники	Групи досліджуваних			Н	р
	Психологічно безпечне освітнє середовище	Умовно безпечне освітнє середовище	Психологічна небезпека освітнього процесу		
Емоційне виснаження	28,06±8,75	37,73±8,86	46,85±6,64	21,74	<0,0001
Деперсоналізація	7,44±4,88	10,73±2,45	24,69±2,43	28,15	<0,0001
Редукція особистих досягнень	4,31±1,92	13,18±7,47	32,31±8,04	31,16	<0,0001

Міра гармонійності типу педагогічного спілкування обернено пропорційна рівню професійного вигорання учителів. Так, у «емпатійних» учителів показники професійного вигорання є найнижчими, а в «авторитарних» – найвищі (таблиця 2.28).

Таблиця 2.28

Показники психічного вигорання учителів з різними типами педагогічного спілкування

Показники	Групи досліджуваних					Н	р
	Емпатійний	Діалогічний	Деструктивний	Автократичний	Авторитарний		
Емоційне виснаження	28,18 ± 8,57	37,73 ± 8,86	41,00 ± 13,13	37,00 ± 11,38	48,50 ± 4,36	13,25	0,01
Деперсоналізація	6,64 ± 5,63	10,73 ± 2,45	18,00 ± 8,35	22,40 ± 8,44	23,25 ± 1,71	20,03	<0,001
Редукція особистих досягнень	3,91 ± 1,04	13,18 ± 7,47	18,89 ± 15,37	24,40 ± 10,11	38,50 ± 5,80	23,51	0,0001

На рисунку 2.61 показано специфіку емоційного виснаження учителів в залежності від типу педагогічного спілкування та рівня психологічної безпеки освітнього середовища.

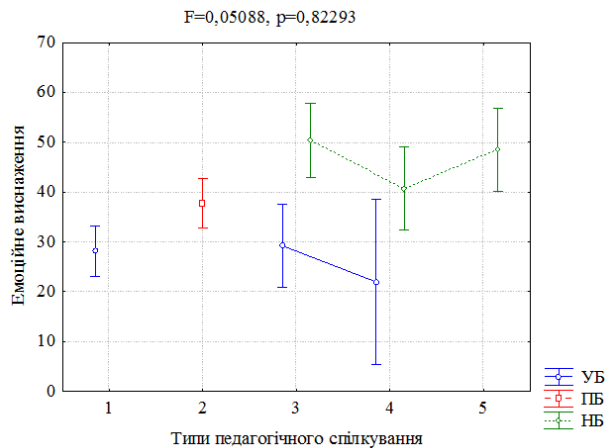


Рис. 2.61 Емоційне виснаження у вчителів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

Емоційне виснаження характеризує переважно учителів з психологічно небезпечним освітнім середовищем незалежно від типу педагогічного спілкування.

Деперсоналізація характеризує переважно учителів з психологічно небезпечним освітнім середовищем незалежно від типу педагогічного спілкування (рис. 2.62).

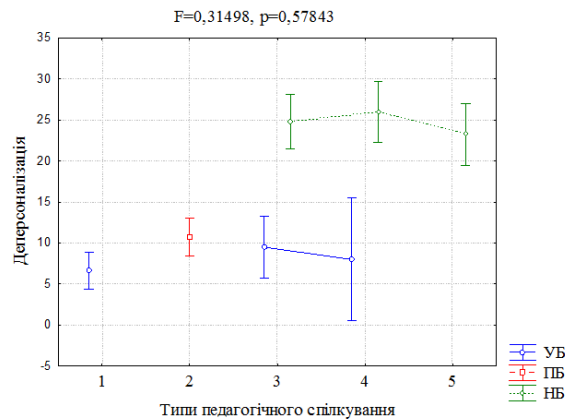


Рис. 2.62 Деперсоналізація у вчителів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

Редукція особистих досягнень характеризує переважно учителів з психологічно небезпечним освітнім середовищем незалежно від типу педагогічного спілкування (рис. 2.63).

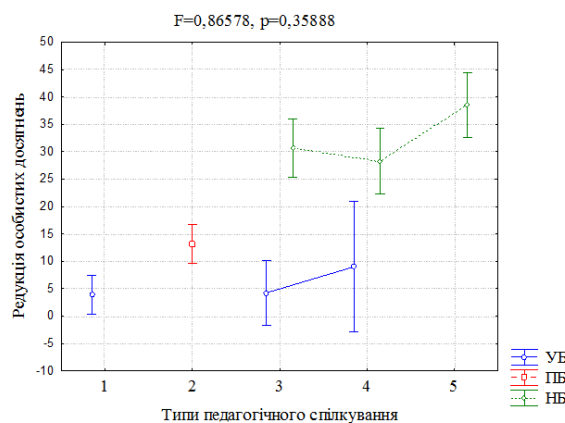


Рис. 2.63 Емоційне виснаження у вчителів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

Тип педагогічного спілкування та рівень психологічної безпеки освітнього середовища є двома самостійними факторами психічного та професійного вигорання учителів основної школи. Психологічно небезпечне освітнє середовище та авторитарний, автократичний та деструктивний типи педагогічного спілкування негативно впливають на психологічне благополуччя учителів, виступаючи умовами розгортання психічного та професійного вигорання.

2.4.4 Задоволеність працею учителів основної школи в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

Виявлено низку зв'язків між психологічною безпекою освітнього середовища та задоволеністю працею учителів основної школи (рис. 2.64).

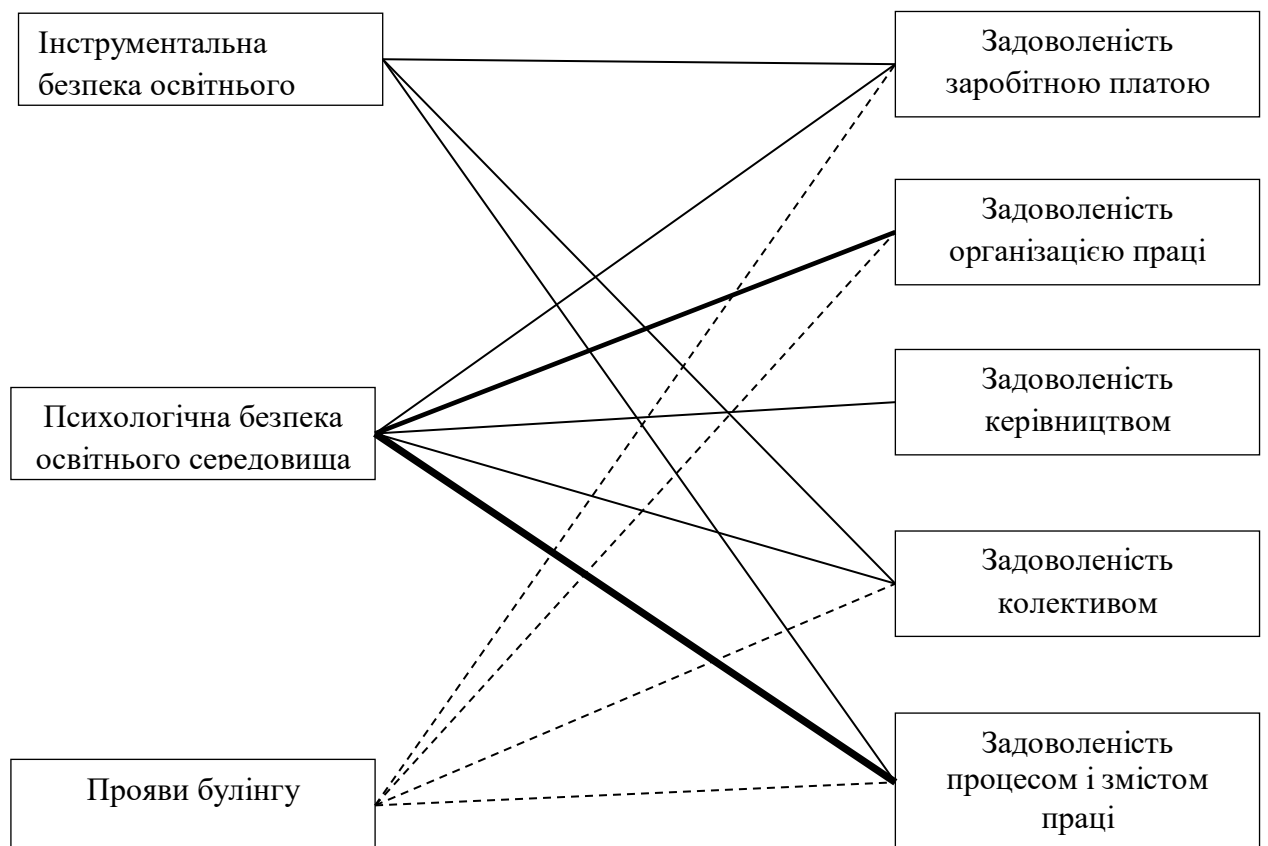


Рис. 2.64 Кореляційні плеяди показників психологічної безпеки освітнього середовища та задоволеності працею учителів.

- Позитивний зв'язок на рівні $p < 0,05$
- Негативний зв'язок на рівні $p < 0,05$
- Негативний зв'язок на рівні $p < 0,01$
- Позитивний зв'язок на рівні $p < 0,0001$

Виявлено позитивні зв'язки між інструментальною безпекою освітнього середовища та задоволеністю заробітною працею (0,32, $p < 0,05$), задоволеністю колективом (0,34, $p < 0,05$), задоволеністю процесом та змістом праці (0,33, $p < 0,05$).

Виявлено позитивні зв'язки між психологічною безпекою освітнього середовища та задоволеністю заробітною працею (0,60, $p < 0,0001$), задоволеністю організацією праці (0,46, $p < 0,01$), задоволеністю керівництвом (0,32, $p < 0,05$), задоволеністю колективом (0,37, $p < 0,05$), задоволеністю процесом та змістом праці (0,54, $p < 0,0001$).

Визначено негативні зв'язки між проявами булінгу в освітньому середовищі та задоволеністю заробітною працею (-0,36, $p < 0,05$), задоволеністю організацією праці (-0,39, $p < 0,05$), задоволеністю колективом (-0,37, $p < 0,05$), задоволеністю процесом та змістом праці (-0,33, $p < 0,05$).

Отже, чим вищою є задоволеність працею у педагогів, тим більш сприятливим та безпечним виявляється їх освітнє середовище.

У таблиці 2.29 показано відмінності у показниках задоволеності працею в залежності від рівня психологічної безпеки освітнього середовища. У психологічно безпечному освітньому середовищі виявлено найвищі показники задоволеності працею у вчителів основної школи, особливо за показниками задоволеності процесом та змістом праці. В умовно безпечному освітньому середовищі виявлено помірну задоволеність організації праці, керівництвом, колективом, змістом та процесом праці, при цьому рівень задоволеності заробітною платою є значно нижчим, ніж у психологічно безпечному середовищі. Рівень задоволеності працею у вчителів із психологічно небезпечним освітнім середовищем є найнижчим у порівнянні з іншими вчителями.

Таблиця 2.29

Показники задоволеності працею учителів з різним рівнем психологічного благополуччя

Показники	Групи досліджуваних			Н	р
	Психологічно безпечне освітнє середовище	Умовно безпечне освітнє середовище	Психологічна небезпека освітнього процесу		
Задоволеність заробітною платою	10,00±1,86	6,45±0,52	5,08±1,12	31,32	<0,0001
Задоволеність організацією праці	14,69±2,52	11,18±2,36	9,08±4,13	18,16	0,0001
Задоволеність керівництвом	11,50±2,28	9,82±3,31	8,85±1,68	7,62	<0,05
Задоволеність колективом	12,81±2,76	11,09±3,08	9,00±2,20	11,87	<0,01
Задоволеність процесом і змістом праці	18,69±3,05	11,36±2,42	9,15±1,77	28,63	<0,0001

Виявлено найбільшу задоволеність заробітною платою, організацією праці, керівництвом, колективом та процесом і змістом праці у вчителів з «емпатійним» типом педагогічного спілкування (таблиця 2.30).

Таблиця 2.30

Показники задоволеності працею учителів з різними типами педагогічного спілкування

Показники	Групи досліджуваних					Н	р
	Емпатійний	Діалогічний	Деструктивний	Автократичний	Авторитарний		
Задоволеність заробітною платою	9,55±1,75	6,45±0,52	7,56±3,64	5,80±2,95	6,00±0,82	15,10	<0,01
Задоволеність організацією праці	15,00±1,95	11,18±2,36	10,78±4,68	12,00±4,64	7,75±3,77	14,34	<0,01
Задоволеність керівництвом	12,45±1,86	9,82±3,31	9,67±1,66	7,60±1,14	9,25±1,26	14,32	<0,01
Задоволеність колективом	14,18±1,94	11,09±3,08	8,78±1,64	10,20±3,03	9,00±1,41	18,52	0,001
Задоволеність процесом і змістом праці	19,45±3,30	11,36±2,42	13,22±4,12	9,60±3,85	9,25±1,89	22,79	0,0001

З рисунку 2.64 видно, що рівень психологічної безпеки та тип педагогічного спілкування разом не мають впливу на задоволеність заробітною платою, яка є найнижчою за умови психологічно небезпечного освітнього середовища.

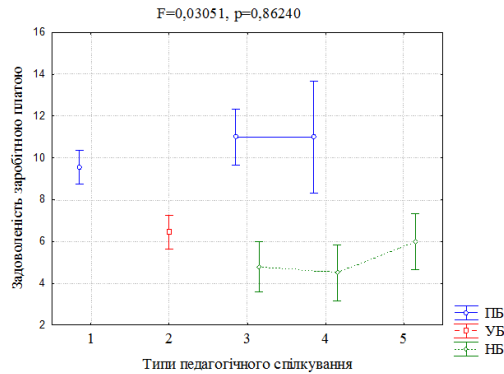


Рис. 2.64 Задоволеність заробітною платою у вчителів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

У вчителів з «деструктивним» та «авторитарним» типами педагогічного спілкування за умови психологічно небезпечного освітнього середовища мають найнижчі показники задоволеності організацією праці (рис. 2.65).

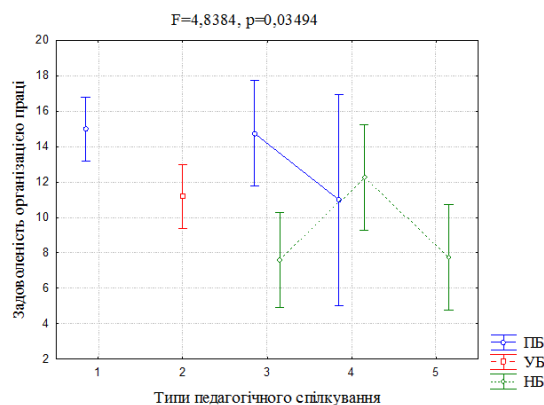


Рис. 2.65 Задоволеність організацією праці у вчителів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

З рисунку 2.66 видно, що рівень психологічної безпеки та тип педагогічного спілкування разом не мають впливу на задоволеність керівництвом.

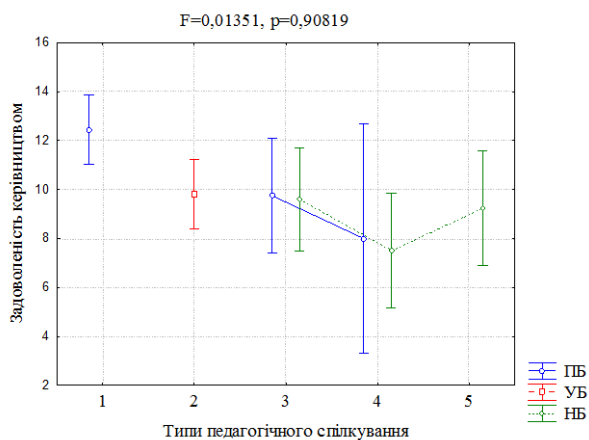


Рис. 2.66 Задоволеність керівництвом у вчителів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

З рисунку 2.67 видно, що рівень психологічної безпеки та тип педагогічного спілкування разом не мають впливу на задоволеність колективом.

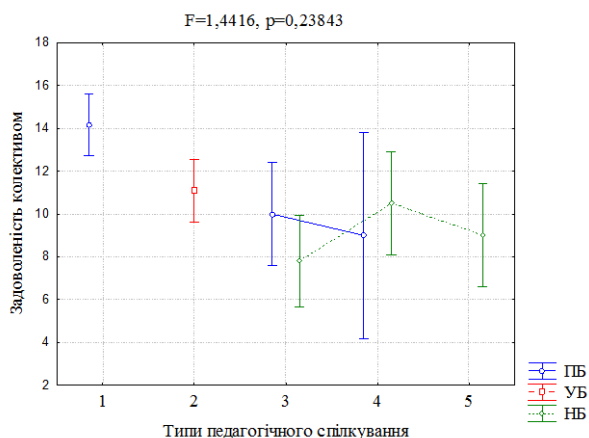


Рис. 2.67 Задоволеність колективом у вчителів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

З рисунку 2.68 видно, що рівень психологічної безпеки та тип педагогічного спілкування разом не мають впливу на задоволеність процесом та змістом праці.

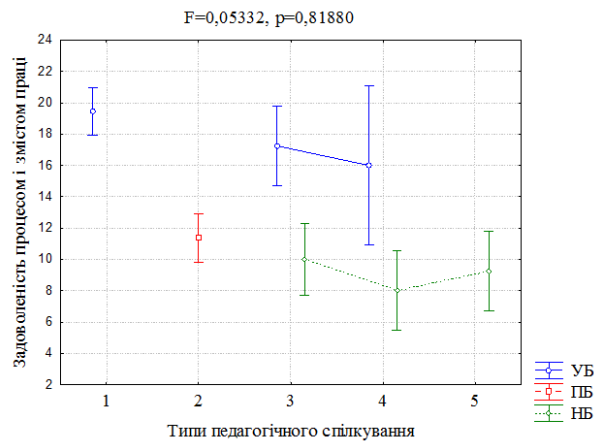


Рис. 2.68 Задоволеність процесом та змістом праці у вчителів в залежності від рівня їх психологічної безпеки освітнього середовища та типу педагогічного спілкування.

Отже, на рівень задоволеності працею чинять вплив два окремі фактори – рівень психологічної безпеки освітнього середовища та тип педагогічного спілкування, причому психологічна небезпека освітнього середовища більшою мірою негативно впливає на задоволеність працею, а «емпатійний» тип педагогічного спілкування – позитивно.

2.5. Регулятивні предиктори психологічної безпеки освітнього середовища основної школи.

Наступним завданням емпіричного дослідження було виявлення регулятивних предикторів показників психологічної безпеки освітнього середовища учасників освітнього процесу – у школярів та учителів, а саме показників інструментальної та психологічної безпеки та проявів булінгу.

У таблицях 2.31-2.33 подано результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів освітнього середовища школярів. Серед

регулятивних предикторів розвитку інструментальної безпеки визначено, подані у таблиці 2.31.

Таблиця 2.31

Результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів інструментальної безпеки освітнього середовища школярів

Предиктори	B	Стд. п.	B	Стд. п.	T	p
Вільний член			4,7941	3,0249	1,585	0,1177
Внутрішнє регулювання	0,0391	0,0495	0,0886	0,1122	0,790	0,4325
Ідентифіковане регулювання	0,2403	0,0443	1,0272	0,1895	5,421	0,0000
Інтроєктоване регулювання	0,0960	0,0460	0,1844	0,0884	2,084	0,0409
Зовнішнє регулювання	-0,0568	0,0428	-0,1148	0,0865	-1,326	0,1893
Планування	-0,1331	0,0564	-0,7516	0,3184	-2,361	0,0211
Моделювання	0,2985	0,0574	1,6855	0,3242	5,199	0,0000
Програмування	0,0716	0,0506	0,3440	0,2430	1,416	0,1615
Оцінка результату	0,1791	0,0569	0,9978	0,3172	3,146	0,0025
Гнучкість	0,0157	0,0562	0,0842	0,3013	0,279	0,7808
Самостійність	0,0042	0,0335	0,0239	0,1892	0,126	0,9000
Надійність	0,1510	0,0433	0,7464	0,2141	3,486	0,0009
Відповідальність	0,0593	0,0586	0,3140	0,3103	1,012	0,3153

Найбільш впливовим виявилось моделювання як характеристики саморегуляції навчання ($\beta = 0,30$; $t = 5,19$; $p < 0,00001$). Також було встановлено позитивну роль показників ідентифікованого регулювання у навчанні ($\beta = 0,24$; $t = 5,42$; $p < 0,00001$), оцінки результату саморегуляції навчання ($\beta = 0,18$; $t = 3,14$; $p < 0,01$), негативні показники планування навчання ($\beta = -0,13$; $t = -2,36$; $p < 0,05$), позитивні значення інтроєктованого регулювання навчання ($\beta = 0,09$; $t = 2,08$; $p < 0,05$). Ці показники впливають на становлення рівня інструментальної безпеки освітнього середовища школярів. Зазначені предиктори увійшли до регресійного рівняння:

Інструментальна безпека освітнього середовища школярів = 0,30
 Моделювання + 0,18 Оцінка результатів + 0,24 Ідентифіковане регулювання
 + 0,09 Інтроєктоване регулювання -0,13 Планування.

Отже, провідними регулятивними чинниками розвитку інструментальної безпеки освітнього середовища школярів є здатність до моделювання навчальної діяльності та прагнення бути сумлінним учнем.

До регулятивних предикторів психологічної безпеки школярів відносяться відповідальність ($\beta = 0,33$; $t = 3,82$; $p < 0,001$), планування як характеристика саморегуляції навчання ($\beta = 0,25$; $t = 2,96$; $p < 0,01$) і програмування ($\beta = 0,29$; $t = 2,93$; $p < 0,001$). Крім того значущими виявились предиктори зовнішнього регулювання ($\beta = 0,23$; $t = 3,59$; $p < 0,001$) та самостійності саморегуляції навчання ($\beta = 0,10$; $t = 2,08$; $p < 0,05$).

Таблиця 2.32

Результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів психологічної безпеки освітнього середовища школярів

Предиктори	B	Стд. п.	B	Стд. п.	T	p
Вільний член			19,401	1,2595	15,404	0,0000
Внутрішнє регулювання	0,0330	0,0620	0,025	0,0467	0,532	0,5968
Ідентифіковане регулювання	-0,0194	0,0556	-0,028	0,0789	-0,349	0,7281
Інтроєктоване регулювання	0,0345	0,0577	0,022	0,0368	0,597	0,5527
Зовнішнє регулювання	-0,0051	0,0537	-0,003	0,0360	-0,094	0,9251
Планування	-0,0633	0,0707	-0,119	0,1326	-0,895	0,3741
Моделювання	0,0139	0,0720	0,026	0,1350	0,194	0,8471
Програмування	-0,1179	0,0634	-0,188	0,1012	-1,858	0,0675
Оцінка результату	-0,1362	0,0714	-0,252	0,1321	-1,908	0,0607
Гнучкість	-0,2285	0,0704	-0,407	0,1255	-3,245	0,0018
Самостійність	-0,0638	0,0421	-0,120	0,0788	-1,518	0,1338
Надійність	-0,1630	0,0543	-0,268	0,0892	-3,001	0,0038
Відповідальність	-0,3786	0,0735	-0,665	0,1292	-5,149	0,0000

Регресійне рівняння для показників психологічної безпеки у школярів має такий вигляд:

Психологічна безпека освітнього середовища школярів = 0,33 Відповідальність + 0,25 Планування + 0,29 Програмування + 0,23 Зовнішнє регулювання + 0,10 Самостійність.

Отже, провідними регулятивними чинниками розвитку психологічної безпеки освітнього середовища школярів є відповідальність у регулювання навчальної діяльності та здатність програмувати навчальну діяльність.

До регулятивних предикторів проявів булінгу в освітньому середовищі школярів відносяться відповідальність ($\beta = -0,38$; $t = -5,15$; $p < 0,0001$), надійність як характеристика саморегуляції навчання ($\beta = -0,16$; $t = -3,01$; $p < 0,01$) і гнучкість ($\beta = -0,22$; $t = -3,24$; $p < 0,01$).

Таблиця 2.33

Результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів психологічної безпеки освітнього середовища школярів

Предиктори	B	Стд. п.	B	Стд. п.	T	p
Вільний член			-4,983	2,8783	-1,731	0,0880
Внутрішнє регулювання	0,1187	0,0728	0,174	0,1068	1,630	0,1077
Ідентифіковане регулювання	-0,0519	0,0652	-0,144	0,1803	-0,796	0,4288
Інтроєктоване регулювання	0,0167	0,0677	0,021	0,0842	0,246	0,8066
Зовнішнє регулювання	0,2262	0,0631	0,295	0,0823	3,588	0,0006
Планування	0,2457	0,0830	0,897	0,3029	2,961	0,0042
Моделювання	-0,0533	0,0845	-0,195	0,3085	-0,631	0,5305
Програмування	0,2929	0,0744	0,910	0,2312	3,935	0,0002
Оцінка результату	0,1577	0,0838	0,568	0,3018	1,882	0,0641
Гнучкість	0,0067	0,0826	0,023	0,2867	0,081	0,9353
Самостійність	0,1027	0,0493	0,374	0,1800	2,080	0,0413
Надійність	0,1054	0,0637	0,337	0,2037	1,654	0,1028
Відповідальність	0,3298	0,0863	1,129	0,2953	3,823	0,0003

Регресійне рівняння для показників проявів булінгу у школярів має такий вигляд:

Прояви булінгу в освітньому середовищі школярів = 19,40 – 0,38 Відповідальність – 0,23 Гнучкість – 0,16 Надійність.

Отже, провідними регулятивними чинниками, що стоять на заваді булінгу в освітньому середовищі школярів є відповідальність, самостійність та здатність до програмування в освітньому середовищі.

У таблицях 2.34-2.36 подано результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів освітнього середовища учителів.

Таблиця 2.34

Результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів інструментальної безпеки освітнього середовища учителів

Предиктори	B	Стд. п.	B	Стд.п.	T	p
Вільний член			0,6895	3,2115	0,215	0,8315
Внутрішнє регулювання	0,0666	0,1199	0,0748	0,1345	0,556	0,5826
Ідентифіковане регулювання	0,1566	0,1411	0,2369	0,2135	1,110	0,2763
Інтроєктоване регулювання	0,2751	0,1318	0,3990	0,1911	2,088	0,0457
Зовнішнє регулювання	-0,0122	0,0428	-0,0188	0,0661	-0,284	0,7784
Планування	-0,0813	0,0870	-0,4519	0,4838	-0,934	0,3581
Моделювання	0,1496	0,1211	0,6424	0,5198	1,236	0,2264
Програмування	0,0046	0,1248	0,0173	0,4736	0,037	0,9711
Оцінка результату	0,3570	0,1084	2,0768	0,6308	3,292	0,0026
Гнучкість	0,2378	0,1155	0,9416	0,4574	2,059	0,0486
Самостійність	-0,1417	0,1245	-0,6221	0,5466	-1,138	0,2644

Найбільш впливовим виявилась оцінка результату як характеристика саморегуляції поведінки ($\beta = 0,36$; $t = 3,29$; $p < 0,01$). Також було встановлено позитивну роль показників інтроєктованого регулювання у трудовій діяльності ($\beta = 0,28$; $t = 2,08$; $p < 0,05$), гнучкості саморегуляції праці ($\beta = 0,24$;

$t = 2,05$; $p < 0,05$). Ці показники впливають на становлення рівня інструментальної безпеки освітнього середовища учителів. Зазначені предиктори увійшли до регресійного рівняння:

Інструментальна безпека освітнього середовища учителів = $0,36$
Оцінка результату + $0,24$ Гнучкість + $0,28$ Інтроєктоване регулювання.

Отже, провідними регулятивними чинниками розвитку інструментальної безпеки освітнього середовища учителів є здатність до адекватного оцінювання власної поведінки, гнучкість у спілкуванні та взаємодії з іншими та прагнення бути професіоналом.

До регулятивних предикторів психологічної безпеки учителів відносяться гнучкість поведінки ($\beta = 0,41$; $t = 3,74$; $p < 0,001$), внутрішнє регулювання трудової діяльності ($\beta = 0,40$; $t = 3,51$; $p < 0,01$) і моделювання поведінки ($\beta = 0,23$; $t = 2,06$; $p < 0,05$).

Таблиця 2.35

Результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів психологічної безпеки освітнього середовища учителів

Предиктори	B	Стд. п.	B	Стд. п.	T	p
Вільний член			8,6817	2,4713	3,513	0,0015
Внутрішнє регулювання	0,4035	0,1124	0,3716	0,1035	3,590	0,0012
Ідентифіковане регулювання	-0,0830	0,1324	-0,1031	0,1643	-0,627	0,5354
Інтроєктоване регулювання	-0,1429	0,1236	-0,1701	0,1471	-1,156	0,2570
Зовнішнє регулювання	-0,0380	0,0401	-0,0482	0,0508	-0,948	0,3511
Планування	0,1310	0,0816	0,5976	0,3723	1,605	0,1193
Моделювання	0,2347	0,1136	0,8268	0,4000	2,067	0,0478
Програмування	0,0528	0,1171	0,1642	0,3644	0,451	0,6557
Оцінка результату	0,1244	0,1017	0,5936	0,4854	1,223	0,2312
Гнучкість	0,4052	0,1083	1,3165	0,3520	3,740	0,0008
Самостійність	-0,0373	0,1168	-0,1342	0,4206	-0,319	0,7519

Регресійне рівняння для показників психологічної безпеки у вчителів має такий вигляд:

Психологічна безпека освітнього середовища учителів = 8,68+ 0,41 Гнучкість + 0,23 Моделювання + 0,40 Внутрішнє регулювання.

Отже, провідними регулятивними чинниками розвитку психологічної безпеки освітнього середовища учителів є гнучкість поведінки та здатність моделювати власну професійну діяльність, керовану інтересом до її предмету.

До регулятивних предикторів проявів булінгу в освітньому середовищі учителів відносяться ідентифіковане регулювання ($\beta = -0,64$; $t = -6,11$; $p < 0,0001$), планування як характеристика саморегуляції навчання ($\beta = -0,13$; $t = -2,04$; $p < 0,05$) і гнучкість ($\beta = -0,21$; $t = -2,40$; $p < 0,05$).

Таблиця 2.36

Результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів психологічної безпеки освітнього середовища учителів

Предиктори	B	Стд. п.	B	Стд. п.	T	p
Вільний член			19,474	0,8604	22,633	0,0000
Внутрішнє регулювання	-0,0745	0,0886	-0,030	0,0360	-0,841	0,4075
Ідентифіковане регулювання	-0,6385	0,1044	-0,350	0,0572	-6,117	0,0000
Інтроєктоване регулювання	-0,0572	0,0974	-0,030	0,0512	-0,587	0,5615
Зовнішнє регулювання	0,0103	0,0316	0,006	0,0177	0,327	0,7464
Планування	-0,1316	0,0644	-0,265	0,1296	-2,044	0,0501
Моделювання	0,0574	0,0895	0,089	0,1393	0,641	0,5265
Програмування	-0,1098	0,0923	-0,151	0,1269	-1,189	0,2439
Оцінка результату	0,0471	0,0802	0,099	0,1690	0,587	0,5618
Гнучкість	-0,2050	0,0854	-0,294	0,1225	-2,400	0,0230
Самостійність	0,0491	0,0921	0,078	0,1464	0,533	0,5983

Регресійне рівняння для показників проявів булінгу у вчителів має такий вигляд:

Прояви булінгу в освітньому середовищі учителів = 19,47 – 0,64
 Ідентифіковане регулювання – 0,20 Гнучкість – 0,13 Планування.

Отже, провідними регулятивними чинниками, що стоять на заваді булінгу в освітньому середовищі учителів є зниження здатності до планування та гнучкості поведінки, а також низька ідентифікація себе із вимогами до професійної діяльності педагога.

Висновки до другого розділу

1. Визначено психодіагностичний комплекс дослідження рівня і специфіки психологічної безпеки освітнього середовища основної школи містить адаптовану україномовну методику А.К. Муса, Б. Мешак та Дж. І. Сагір, яка дозволяє визначити міру інструментальної і власне психологічної безпеки, а також проявів булінгу в освітньому середовищі основної школи в оцінках учасників освітнього процесу. Крім того, до психодіагностичного комплексу увійшли методики, що дозволяють вивчити психічні якості та здатності учнів (соціометричний статус, психологічний клімат у класі, стрес-фактори навчальної діяльності, агресивність, тривожність, стиль самоствердження, віктимність, задоволеність життям) та учителів (стиль педагогічного спілкування, комунікативна толерантність, емоційне вигорання, задоволеність працею) основної школи.

2. У результаті проведеного емпіричного дослідження закономірностей психологічної безпеки освітнього середовища було виявлено:

2.1 Типологію психологічної безпеки освітнього середовища основної школи: у результаті кластеризації показників інструментальної та психологічної безпеки, а також проявів булінгу у школі, виявлено три рівні психологічної безпеки освітнього середовища, що характеризують психологічно незепечне, умовно безпечне та безпечне освітнє середовище.

Виявлено відповідність психологічної безпеки освітнього середовища в оцінках учасників освітнього процесу – учнів та учителів основної школи.

2.2. Пряму відповідність між соціометричним статусом, рівнем психологічної безпеки та психологічним кліматом у класі: у психологічно безпечному освітньому середовищі та за умови високого соціометричного статусу психологічним клімат у класі оцінюється учнем як найбільш сприятливий.

2.3. Зворотну відповідність вираженості стрес-факторів навчальної діяльності школярів та психологічної безпеки учнів основної школи. Поведінка та дії однокласників та учителів, специфіка організації освітнього процесу та умови навчання, а також власні якості, вміння та знання тим більше сприймаються як стресогенні, чим більшою виявляється міра проявів булінгу в освітньому середовищі і чим меншим є рівень психологічної та інструментальної безпеки освітнього середовища.

2.4. Особистісна та ситуативна тривожність проявляються в учнів більшою мірою за умови їх перебування у психологічно небезпечному освітньому середовищі, а за умови низького соціометричного статусу було визначено найнижчий рівень особистісної тривожності.

2.5. Агресивність учнів основної школи тим вище, чим більш небезпечним є освітнє середовище, в якому вони перебувають. Такі показники агресивності, як дратівливість, підозра та почуття провини виражені найбільше в учнів з ізольованим соціометричним статусом. Схильність до фізичної агресії та негативізм є найбільшими у школярів із високим соціометричним статусом у психологічно небезпечному освітньому середовищі. Непряма агресія є найвищою у школярів із ізольованим соціометричним статусом в психологічно небезпечному освітньому середовищі.

2.6. Оптимізм у ситуації успіху та невдачі учнів основної школи прямо пропорційний рівню психологічної безпеки освітнього середовища. Істотне зниження оптимізму властиве школярам за умови ізольованого

соціометричного статусу. Поєднання таких факторів, як ізольований соціометричний статус школяра та його перебування у психологічно небезпечному освітньому середовищі зумовлює найнижчий рівень оптимізму.

2.7. Задоволеність життям виявляється найнижчою у школярів із психологічно небезпечного освітнього середовища. Низький соціометричний статус також виступає значущим фактором низької задоволеності життям. Задоволеність сім'єю, школою, собою, учителями та друзями є найвищою у школярів з психологічно безпечного освітнього середовища. В умовно безпечному освітньому середовищі високий статус учня є значущим для задоволеності школою.

2.8. Прояви булінгу у школі є більш вираженими в освітньому середовищі школярів із деструктивним типом самоствердження або тих, що відмовляються від самоствердження загалом, натомість конструктивне самоствердження властиве школярам, які оцінюють власне освітнє середовище як безпечне. Деструктивний тип самоствердження властивий школярам з психологічно безпечного освітнього середовища незалежно від соціометричного статусу у класі, а відмова від самоствердження властива ізольованим школярам із психологічно небезпечного освітнього середовища.

2.9. Показники віктимності школярів прямо пропорційні рівню психологічної безпеки учнів основної школи. Агресивна віктимність властива школярам із відкинутим соціометричним статусом, а само руйнівна, гіперсоціальна, пасивна та реалізована типи віктимності – із ізольованим соціометричним статусом. Зірковий соціометричний статус у психологічно небезпечному освітньому середовищі передбачає найбільшу актуалізацію агресивної віктимності. Реалізована віктимність більшою мірою властива школярам із ізольованим соціометричним статусом у психологічно небезпечному освітньому середовищі.

2.10 Інструментальна та психологічна безпека позитивно корелюють із педагогічним стилем активної взаємодії з учнями, а прояви булінгу ти

частіше проявляються в освітньому середовищі, чим більш виражені у педагогів стилі автократичного, неконтактного, ригідного та авторитарного педагогічного спілкування. Загалом у психологічно безпечному освітньому середовищі педагогам властивий більшою мірою стиль активної взаємодії, в умовно безпечному освітньому середовищі – диференційований, а у психологічно небезпечному – автократичний, неконтактний та авторитарний. У результаті типологічного аналізу стилів педагогічного спілкування у педагогів основної школи було виявлено п'ять типів спілкування з учнями – емпатійний, діалогічний, деструктивний, автократичний та авторитарний.

2.11 Міжособистісна комунікативна толерантність у вчителів прямо пропорційна мірі психологічної безпеки освітнього середовища. Деструктивний тип педагогічного спілкування, утворений високими показниками автократичного та неконтактного стилів та помірними показниками авторитарного та ригідного стилів, передбачає найвищі показники нерозуміння і неприйняття індивідуальності іншого, використання себе як еталону в оцінці інших, прагнення переробити та перевиховати партнера, підлаштувати його під себе, невміння прощати незручності. Авторитарний тип педагогічного спілкування у вчителів передбачає найвищі показники нерозуміння індивідуального іншого, використання себе як еталону в оцінці інших, невміння приховувати свої почуття при зіткненні з іншою думкою. Авторитарний тип педагогічного спілкування передбачає категоричність та консервативність в оцінці інших, нетерпимість до фізичного та психологічного дискомфорту, що створюють інші, невміння адаптуватись до характеру іншого. Категоричність і консерватизм в оцінці інших у вчителів виражені найбільше за умови авторитарного типу педагогічного спілкування та перебування у психологічно небезпечному освітньому середовищі. Поєднання деструктивного типу педагогічного спілкування та умовно безпечного освітнього середовища зумовлює найвищий рівень невміння прощати іншим незручності.

2.12 Психічне вигорання учителів негативно корелює із мірою психологічної безпеки освітнього середовища. Авторитарний тип педагогічного спілкування передбачає найвищий рівень психоемоційного виснаження, особистісного відчуження, емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень, деструктивний тип педагогічного спілкування – зниження професійної мотивації, а емпатійний – найнижчі показники психічного вигорання.

2.13 Задоволеність працею прямо пропорційна рівню психологічної безпеки освітнього середовища учителів і властива більшою мірою учителям із емпатійним типом педагогічного спілкування.

3 У результаті регресійного аналізу було визначено, що психологічна безпека освітнього середовища школярів визначається показниками ідентифікованого регулювання навчальної діяльності, здатностями до моделювання та оцінки результатів навчання, а учителів – внутрішньою мотивацією професійної діяльності, показниками моделювання та гнучкості поведінки і діяльності; інструментальна безпека освітнього середовища школярів зумовлена предикторами ідентифікованого та інтроектованого регулювання навчання, моделювання навчальної діяльності та гнучкості у навчанні, а учителів – інтроектованого регулювання професійної діяльності, оцінкою результатів та гнучкості у трудовій діяльності; прояви булінгу тим більше виражені в освітньому середовищі, чим більше дія предикторів зовнішнього регулювання навчання, здатностей до планування та програмування навчальної діяльності, а також самостійності та відповідальності школярів і ідентифікованого регулювання професійної діяльності, здатностей до планування та гнучкості поведінки у вчителів основної школи.

Зміст другого розділу представлений у публікаціях автора: 5, 7, 9.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ

3.1 Теоретико-методологічне обґрунтування програми психологічного супроводу безпечного освітнього середовища основної школи.

Робота із формування безпечного освітнього середовища потребує мультифункціонального підходу у своїй реалізації. Головна мета психологічної допомоги при формуванні психологічно безпечного освітнього середовища – це збереження фізичного та психічного здоров'я всіх учасників освітнього процесу, передусім учнів та учителів. З цією метою до корекційно-розвивальних впливів мають долучатись не тільки безпосередньо учні та учителі, а й непрямі учасники освітнього процесу – представники адміністрації школи та батьки.

Робота у напрямі створення психологічної безпеки освітнього середовища має ґрунтуватися на гуманістично орієнтованих технологіях та нормах особистісного розвитку. В основі таких технологій лежить якість процесу взаємодії, що призводить до зниження нервово-психічної напруги, підвищує здатність до саморегуляції, єдності «Я», тобто сприяє підвищенню психічного здоров'я. Якість процесу взаємодії забезпечується, передусім, діалогічним спілкуванням, головним атрибутом якого є ставлення рівноправності співрозмовників та взаємне особисте визнання, співробітництвом як партнерським ставленням двох рівних суб'єктів, що виключає маніпуляцію та авторитаризм, що передбачає взаємний розвиток учасників, а також відмовою від психологічного насильства.

Основними методично-організаційними умовами здійснення психотехнологій супроводу учасників освітнього процесу визначаються такі:

1. Проведення системи психологічних занять та тренінгів з усіма учасниками освітнього середовища школи: учнями, вчителями, батьками.
2. Програма психологічного супроводу для кожного із суб'єктів навчально-виховного процесу має включати групові дискусії та справи з питань безпечної психологічної взаємодії, ненасильницької комунікації, наслідків психологічного насильства для особистісного зростання.
3. Зміст конкретної програми супроводу має співвідноситися з проблемами вікового та професійного розвитку її учасників.
4. У кожній із програм, окрім змістовних завдань, відпрацьовуються психологічні вміння партнерського, діалогічного спілкування, прийоми створення безпечної психологічної взаємодії та співробітництва, під час обговорення групового досвіду відзначаються вищеназвані аспекти.
5. Наприкінці навчального психологічного циклу проводиться спільне заняття у вигляді імітаційно-рольової події, ділової гри, в якій спільно беруть участь усі суб'єкти навчально-виховного процесу.
6. Психологічна безпека має бути конкретизована в системі заходів, що її забезпечують, та профілактиці загроз, що її порушують.
7. Програма супроводу зі створення та підтримки безпечного освітнього середовища школи здійснюється протягом усього навчального року.

Проведений аналіз дозволяє запропонувати технологічну модель психологічної безпеки освітнього середовища (рис. 3.1). Виходячи з запропонованої нами моделі, психологічно безпечне освітнє середовище, що має референтну суб'єктивну значущість для учасників освітнього процесу, які характеризуються високою резильєнтністю, асертивністю, комунікативною толерантністю, володінням проактивними копінгами, здатностями до саморегуляції негативних психоемоційних станів та поведінки у цілому та які є задоволеними у спілкуванні та взаємодіють у психологічно сприятливому кліматі учнівсько-учительського колективу, створюється через психологічні технології, які забезпечують, передусім,

відмову від булінгу, перевагу діалогічного стилю педагогічного спілкування, достатньо високий соціометричний статус кожного підлітка у шкільному колективі.



Рис. 3.1 Психологічна модель психологічної безпеки освітнього середовища основної школи.

Основними методично-організаційними умовами здійснення запропонованих психотехнологій супроводу учасників освітнього процесу є такі:

1. Проведення системи психологічних занять та тренінгів з усіма учасниками освітнього середовища школи: учнями, вчителями, батьками.
2. Програма психологічного супроводу для кожного суб'єкта навчально-виховного процесу має включати групові дискусії та вправи з питань безпечної психологічної взаємодії, ненасильницької комунікації, наслідків психологічного насильства для особистісного зростання.

3. Зміст конкретної програми супроводу має співвідноситися з проблемами вікового та професійного розвитку її учасників.

4. У кожній із програм, окрім змістовних завдань, відпрацьовуються психологічні вміння партнерського, діалогічного спілкування, прийоми створення безпечної психологічної взаємодії та співробітництва, впроваджуються вправи для створення сприятливого психологічного клімату шкільного колективу, при обговоренні групового досвіду відзначаються вищеназвані аспекти.

5. Наприкінці навчального психологічного циклу проводиться спільне заняття у вигляді імітаційно-рольової події, ділової гри, в якій спільно беруть участь усі суб'єкти навчально-виховного процесу. Результатом виступає спільний договір про правила та умови підтримки психологічної безпеки освітнього середовища.

6. Психологічна безпека має бути конкретизована в системі заходів, що її забезпечують, та профілактиці загроз, що її порушують.

7. Програма супроводу зі створення та підтримки безпечного освітнього середовища школи здійснюється протягом усього навчального року [4].

8. Програма психологічного супроводу безпеки освітнього середовища має включати дві основні робочі форми – індивідуальну (психологічне консультування) та групову (тренінги, лекції, семінари, групові дискусії).

9. Організація заходів програми супроводу психологічної безпеки освітнього середовища передчає вплив на окремі групи учасників освітнього процесу (консультування та тренінги окремо для учнів, учителів, адміністрації та батьків) та змішану форму реалізації інтервенцій (тренінг «учні – учителі – батьки – адміністрація»).

10. Психологічними мішенями корекційно-розвивальних впливів програми мають виступати: подолання страхів, тривожності та агресивності у підлітків, подолання проявів професійного вигорання у вчителів, розвиток здатностей до саморегуляції усіх учасників освітнього процесу, формування

у них якостей резильєнтності, проактивних копінгів, комунікативної толерантності, асертивності у взаємодії.

Завдання програми:

- усвідомлення деструктивної ролі психологічного насильства у взаємодії людей;
- зниження агресивності та тривожності підлітків – учнів основної школи, корекція соціальних страхів;
- зниження емоційного вигорання учителів;
- формування сприятливого психологічного клімату к шкільному колективі через децентрацію позиції вчителя, забезпечення високої референтної та суб'єктивної значущості освітнього середовища для учасників освітнього процесу;
- розширення навичок діалогічного спілкування у підлітків, їх асертивності та комунікативної толерантності, що позитивно відбиваються на соціометричному статусі у шкільному колективі;
- формування діалогічного стилю педагогічного спілкування у вчителів;
- підвищення міри саморегуляції поведінки, вироблення ефективних моделей поведінки;
- опанування ефективних педагогічних технологій з використанням психологічної складової навчально-виховного процесу з метою зниження всіх форм психологічного насильства;
- активізація процесів самопізнання, важливості самозміни;
- осмислення теоретичних засад сучасних психолого-педагогічних досліджень категорії психологічної безпеки з метою їх використання у практичній роботі;
- розвиток резильєнтності учасників освітнього процесу, оволодіння ними проактивними копінг-стратегіями.

Метою технологій створення психологічної безпеки у роботі із учителями є зниження емоційного вигорання, а також засвоєння базових

навичок діалогічної взаємодії, конструктивної співпраці, систематичне застосування яких дозволяє педагогам більш повно та вільно висловлювати себе у спілкуванні з учнями та вирішувати багато психологічних проблем як учнів, так і вчителів, засвоїти теорію та практику психологічно безпечної взаємодії, вільний від психологічного насильства.

Система занять-тренінгів для вчителів та адміністрації за програмою супроводу психологічної безпеки освітнього середовища має бути реалізована протягом навчального року. Можливий розподіл занять по місяцях, найефективніша форма «занурення» — інтенсивні, щоденні заняття у канікулярний час, з організацією підтримки у вигляді короткочасних семінарів у період занять протягом навчального семестру.

Головними принципами надання допомоги підліткам як суб'єктам навчальної діяльності та учасникам освітнього процесу у ситуації психологічно небезпечного освітнього середовища можна визначити такі:

1. Принцип нормалізації. Стан після психологічної травми, завданої булінгом, вимагає виходу підлітка на звичний рівень життєдіяльності. Думки і почуття підлітка можуть бути дуже болісними і незрозумілими не тільки йому самому, а й батькам. Для якнайшвидшого виходу зі стану стресу важливо прийняти свою поведінку як поведінку «нормальну». Якщо підліткам та їх батькам буде пояснено, що такі реакції це наслідок перенесеного стресу, то особа зможе брати активну участь в процесі відновлення, розуміючи при цьому причини симптомів і їх динаміку [56].

2. Принцип партнерства і підвищення гідності особистості. Процес оптимізації психоемоційної сфери особистості як агента чи об'єкта булінгу відношенні включає в себе повторні переживання, уникнення, підвищену чутливість і самозвинувачення. З огляду на це, терапевтичні стосунки повинні будуватися на взаємній довірі, спільному виборі стратегії поведінки [56].

3. Принцип індивідуальності. Безумовно, що кожен підліток має свій індивідуальний шлях відновлення після перенесеного впливу дій

булінгу. Психологу важливо розуміти індивідуальний спосіб посттравматичної регуляції. Ставши жертвою або свідком нанесення психологічного або фізичного насильства, підліток зазнає такі самі сильні почуття, що і дорослий (страх повторення події, руйнування ілюзії справедливості світу, безпорадність).

Психологічне консультування та психотерапія є невід'ємною частиною процесу формування психологічно безпечного освітнього середовища, оскільки сприяє вирішенню внутрішньоособистісних проблем, що ускладнюють психологічну адаптацію учнів у шкільному колективі. Не менш важливим напрямом роботи є сімейне психологічне консультування батьків.

При проведенні консультаційної та психотерапевтичної роботи з підлітками із психологічно небезпечного освітнього середовища необхідно враховувати високу ймовірність прояву різноманітних психогенних реакцій, зокрема: тривожності та страхів, відчуття втрати стабільної життєвої ситуації, почуття провини, аутоагресії, агресії, спрямованої на інших. Такі емоційні прояви слід розглядати як основу для побудови роботи на наступних етапах психотерапії та / або консультування, оскільки вони свідчать про наявність у підлітків глибоких внутрішньо особистісних суперечностей та конфліктів, які потребують розв'язання. Підлітку, який пережив досвід булінгу (як безпосередній в якості жертви або агента, або непрямий в якості особи, що мала досвід спостереження за актами булінгу) слід допомогти:

- виразити приховані переживання, пов'язані із психологічним чи фізичним насильством;
- ідентифікувати та виразити спогади, тривоги, попередити їх генералізацію;
- стимулювати прояви страху, гніву, печалі в присутності дорослого;
- стимулювати повідомляти батькам і вчителям, коли думки про насильство та пережиті почуття заважають навчанню;
- пояснювати, чому бувають погані сни;

- ділитися тривогами;
- ідентифікувати пережиті тілесні відчуття;
- зберігати позитивні спогади про те, що підліток робив у важкий момент.

В консультативній роботі підлітками варто дотримуватись наступної послідовності кроків:

- актуалізація позитивного ставлення до себе, довіри до світу;
- аналіз проблем, що виникають після пережитої травми (наслідків булінгу у підлітків, що виступають об'єктом насильницьких дій);
- постановка позитивної мети у вигляді опису бажаного розв'язання проблеми і необхідної для цього поведінки;
- опис конкретних досягнень на день, тиждень, місяць;
- визначення можливих ресурсів і союзників – тих, хто може допомогти в досягненні бажаного результату;
- корекція агресивної поведінки у підлітків, що виступають агентами насильницьких дій у булінгу;
- опрацювання рецидивів старої поведінки, що перешкоджає досягненню поставленої мети.

Психотерапія з підлітками має свою вікову специфіку та істотно відрізняється від психотерапії дорослих, полягаючи, передусім, в тому, що для її проведення краще використання «діяльнісних» методи (ігротерапія, анімотерапія, арт-терапія, музикотерапія, танцтерапія тощо), оскільки ефективності «терапії словом» перешкоджає несформований рефлексивний потенціал. Дітям може бути важко говорити про булінг, рекомендується «пропрацювати» психологічну травму в грі через продуктивну образотворчу діяльність, фізичні вправи, спрямовані на психологічну розрядку і релаксацію, психодраматичні вправи, казкотерапію. У грі має бути знайдений і закріплений прийнятний позитивний вихід зі складної ситуації, навіть якщо його немає в самій казці. Після програвання модифікованого сюжету казки

повинно іти обговорення того психологічного досвіду, який підліток отримав, перебуваючи в своїй ролі.

До засобів неспецифічної терапії відносяться пісочні таці, оскільки сендплей-терапія та ігри з піском і водою мають найсильніший терапевтичний ефект [67].

Окремим напрямом роботи визначено розвиток резильєнтності підлітків, в основі якої виділяють базову позитивну життєву позицію, оптимістичні установки, життєстійкість, навички та якості, які допомагають розв'язанню проблем, соціальні зв'язки, стосунки з оточенням, здатність надавати та отримувати допомогу, автономію, самостійність, самоконтроль, наявність прагнень та орієнтація на майбутнє [90].

Проведення об'єднуючого психологічного заходу є обов'язковою умовою здійснення комплексного супроводу учасників освітнього середовища школи з метою забезпечення психологічної безпеки їхньої взаємодії, захисту від психологічного насильства. Форма такого заходу може змінюватись від ради-консиліуму, ділової гри до імітаційно-рольової події та визначатись конкретними можливостями та приватними завданнями служби супроводу освітньої установи. Незмінною умовою є участь усіх суб'єктів навчально-виховного процесу – вчителів, учнів, батьків [4].

Крім того, тренінг психологічної безпеки освітнього середовища має враховувати розвиток індивідуальних навичок особистісної безпеки у різних сферах життєдіяльності: повсякденному житті, міжособистісних відносинах, професійній діяльності та ін. Під особистісною безпекою слід розуміти таку, що відображає цілісне (суб'єктивне) ставлення особистості до навколишнього світу і є феноменом, похідним від процесів сприйняття себе з точки зору безпеки/небезпеки [3], результат переживання суб'єкта, який має свій індивідуальний особистісний сенс, при цьому особистісного сенсу безпека набуває тільки тоді, коли включена в контекст власних зусиль, особистих витрат на її створення, оволодіння конструктивними та ефективними

стратегіями безпечної поведінки, що сприяє розкриттю унікальної своєрідності людини і впливає на взаємодію з іншими людьми і світом.

Спрямованість тренінгу на формування особистісної безпеки полягає у впровадженні розвивальних впливів щодо пізнання та діагностики непродуктивних навичок, установок і моделей поведінки, і розвитку реалістичних уявлень про діапазон власних можливостей, використання власних ресурсів для досягнення безпеки, формуванні здатності прогнозування ситуації тощо.

Основними принципами роботи у тренінговій групі є наступні (за І.В.Вачковим [цит за 76]).

1) принцип «тут і тепер», що спрямовує учасників тренінгу на те, щоб предметом їх аналізу постійно були процеси, що відбуваються в групі в даний момент, почуття, пережиті в даний конкретний момент; забороняються проєкції в минуле і в майбутнє, що сприяє глибокій рефлексії учасників, навчанню зосереджувати увагу на собі, своїх думках і почуттях, розвитку навичок самоаналізу;

2) принцип щирості та відкритості наголошує, що найголовніше в групі – не лицемірити і не брехати: чим більш відвертими будуть розповіді про те, що дійсно хвилює і цікавить, чим більш щирими будуть почуття, тим більш успішною буде робота групи в цілому;

3) принцип суб'єктності висловлювань: забороняється використовувати міркування типу: "ми вважаємо...", "у нас інша думка..." і т. п., які перекладають відповідальність за почуття і думки конкретної людини на абстрактне "ми". Усі висловлення повинні будуватися з використанням особистих займенників однини: "я відчуваю...", "мені здається...";

4) принцип активності передбачає, що у тренінговій групі відсутня можливість пасивно "відсидітися"; оскільки психологічний тренінг є активним методом навчання і розвитку, така норма, як активна участь у тому, що відбувається на тренінгу, є обов'язковою;

5) принцип конфіденційності містить у собі етичну вимогу, яке є умовою створення атмосфери психологічної безпеки й саморозкриття: все, про що йдеться в групі щодо конкретних учасників, повинне залишитися всередині групи (але психологічні знання і конкретні прийоми, ігри, психотехніки можуть і повинні використовуватися поза групою – в професійній діяльності, навчанні, повсякденному житті, при спілкуванні з рідними та близькими, у цілях саморозвитку тощо).

Крім специфічних принципів роботи тренінгової групи, особливої уваги потребує особистість та специфічні принципи роботи тренера груп особистісної безпеки, що полягають у постійній рефлексії всього, що відбувається в групі, яка здійснюється за рахунок того, що тренер, приступаючи до проведення тренінгу, плануючи роботу на день, в процесі роботи – задає собі три основних питання: якої мети він хоче досягти, чому він хоче досягти цієї мети та якими засобами він збирається її досягти.

Отже, діяльність психологічної служби із забезпечення та цілеспрямованого формування психологічної безпеки освітнього середовища основної школи має ґрунтуватися на запропонованій у представленому дослідженні технологічній моделі психологічної безпеки освітнього середовища, враховувати методологічні засади та принципи індивідуальних та групових форм інтервенцій у роботі із учнями, їх батьками, учителями та адміністрацією основної школи.

3.2 Програма психологічного супроводу формування безпечного освітнього середовища основної школи

Напрямок роботи *із учителями* основної школи із психологічно небезпечного освітнього середовища був орієнтований на досягнення таких результатів:

- розвиток діалогічного стилю педагогічного спілкування;
- розвиток комунікативної толерантності;

- корекція емоційного вигорання, оволодіння проактивними копінгамі;

- розвиток здатності до саморегуляції професійної діяльності.

Напрямок роботи із *учнями основної школи без урахування їх соціометричного статусу* передбачав:

- формування сприятливого психологічного клімату в учнівському колективі;

- розвиток здатності до конструктивного розв'язання конфліктів;

- розвиток оптимістичних настанов;

- розвиток резильєнтності та стресостійкості, оволодіння проактивними копінгамі;

- розвиток здатності до саморегуляції навчальної діяльності.

Напрямок роботи із *учнями із низьким соціометричним статусом основної школи із психологічно небезпечного освітнього середовища* був орієнтований на досягнення таких результатів:

- зниження віктимності;

- зниження тривожності;

- розвиток асертивних форм поведінки.

Напрямок роботи із *учнями із високим соціометричним статусом основної школи із психологічно небезпечного освітнього середовища* був орієнтований на досягнення таких результатів:

- зниження агресивності;

- корекція деструктивних стратегій самоствердження;

Напрямок роботи із *батьками* учнів передбачав індивідуальне психологічне консультування з проблем сімейного виховання підлітків, а також впровадження просвітницьких лекцій за тематикою психологічної безпеки освітнього середовища.

Програма психологічного супроводу безпеки освітнього середовища реалізувалась у три етапи: *мотиваційний*, спрямований на формування націленості на створення психологічно безпечного освітнього середовища

основної школи, *основний*, на якому реалізувалися власне корекційно-розвивальні впливи, та *рефлексивний*, на якому здійснювалось усвідомлення отриманого досвіду.

На *мотиваційному етапі* програми було впроваджено низку вправ для усвідомлення значущості психологічної безпеки та формування установок на участь у програмі. На цьому етапі учасникам освітнього процесу було запропоновано низку бесід та відео лекцій, впроваджено прийоми фільмотерапії на тему булінгу та психологічної безпеки у школі.

Прикладом технологій, впроваджених на цьому етапі є вправа «Перетворюємо проблему у мету», метою якої є виявлення проблеми, що існують у учасників групи при взаємодії з соціальним оточенням, і переформулювати їх у мету. Згідно з інструкцією до вправи, тренер пропонує учасникам групи скласти список проблем, які вони хотіли б якнайшвидше вирішити. Потім учасники групи вибирають і описують проблему, яку вони хотіли б вирішити у першу чергу і представляють її як можна більш об'єктивно. Після опису проблеми учасники формулюють мету, якої вони могли б досягти, і відповідають на запитання: «Що мені необхідно зробити для того, щоб моя проблема перестала існувати або, принаймні, стала менш гострою?».

Основний етап програми реалізувався у декількох напрямках:

- 1) індивідуальна робота з батьками щодо психологічного консультування у питаннях сімейного виховання підлітків, розв'язання сімейних конфліктів та налагодження батьківсько-дитячих стосунків;
- 2) індивідуальна робота з підлітками групи ризику – психологічна корекція негативних проявів поведінки (адитивні форми поведінки, агресивність, шкільна тривожність, конфлікти у стосунках з іншими) з учнями основної школи;
- 3) групова робота з підлітками з високим соціометричним статусом, спрямована на подолання проявів булінгу та агресивних форм поведінки,

розвиток комунікативної толерантності, подолання деструктивних форм самоствердження;

4) групова робота з підлітками з низьким соціометричним статусом – тренінг, спрямований на подолання віктимності, розвиток асертивності;

5) групова робота з підлітками без урахування соціометричного статусу з формування оптимістичних настановлень, резильєнтності та стресостійкості, проактивних копінгів;

6) індивідуальна робота із адміністрацією та учителями – психологічне консультування за запитом;

7) групова робота із учителями – тренінг з подолання емоційного вигорання та формування діалогічного стилю педагогічного спілкування, розвитку резильєнтності;

8) фронтальна робота у системі «учителі – батьки – учні – адміністрація» передбачала впровадження міні-тренінгу (3 групові заняття) із формування сприятливого психологічного клімату шкільного колективу та психологічно безпечного освітнього середовища.

У межах роботи з психологічної корекції негативних проявів поведінки (адитивні форми поведінки, агресивність, шкільна тривожність) з учнями основної школи було проведено низку індивідуальних та групових вправ. Так, з метою кращого знайомства з власними почуттями ми застосували методику «Світ моїх почуттів». Дана методика належить до арт-терапевтичних технік і полягає у малюванні світу своїх почуттів в колі. Для цього використовуються аркуші А-4, кольорові олівці або фарби. Тренер (ведучий) просить намалювати найбільше коло, яке може вміститися на аркуші (або готує шаблони, робочі листи). Потім учасникам пропонують коротку релаксаційну дихальну вправу (зробити кілька глибоких вдихів, видихів, уявити світ своїх почуттів. Придивитися більш детально, які вони, який у них розмір, колір, насиченість, як вони залежать одне від одного...). Після цього учасники малюють світ своїх почуттів на аркуші в колі. Після завершення малюнків здійснювалась виставка, реалізувався короткий

зворотній зв'язок про побачене, у продовження роботи дана виставка демонструвалась батькам під час зборів, на яких вони намагались знайти малюнок своєї дитини та описати побачене [46].

У межах роботи із подолання конфліктних ситуацій було виявлено, що учні вказують на часті конфлікти з батьками, між однолітками та педагогами, саме тому було впроваджено вправи на формування практичних навичок з розв'язання конфлікту. Під час опрацювання теми «Конфлікт» учні розглядали конфліктну ситуацію з точки зору позицій (зовнішнього поведінкового прояву) та інтересів. Ефективність ідентифікації прихованих потреб учасників конфлікту зростала, коли учасники пропонували для розгляду реальні конфліктні ситуації, які виникають у класі, або між учнями і педагогами. Евристично плідним виявилось визначення і обговорення стилів реагування в конфліктній ситуації із застосуванням тесту Томаса-Кілмена. Після психодіагностики учасники обговорювали переваги і недоліки кожного з описаних стилів, моделювали ситуації, вирішення яких вимагало застосування одного з них. Крім того було використано вправу, запропоновану Андерсом Левінсоном під час проведення «Відкритих уроків футболу». Відповідно до інструкції учасники умовного конфлікту із стрічок (скалок, скотча) викладали профіль людини: голова – коло, тулуб – серце, ноги – прямі лінії. «Учасники конфлікту» по черзі «проходять» крізь названий профіль, постоявши по черзі у кожній з його частин. Коли учасник знаходився в «голові» він говорив виключно про факти, які були на момент конфлікту, коли переходив в «тулуб» – говорив виключно про свої почуття, коли в «ноги» – про дії. Потім через профіль проходила друга сторона конфлікту, розповідаючи про факти, почуття і дії зі своєї сторони. Як правило з'являються нові дані, про які перша сторона конфлікту на здогадувалась. Після цього першого учасника знову просили пройти крізь профіль і озвучити факти, почуття і можливі дії, які відрізнялися від попередніх. Як правило нові дані, введені другим учасником, змінювали почуття і дії першого учасника [46].

Розвиток комунікативних навичок та комунікативної толерантності як ресурсів для подолання наслідків булінгу як психотравмуючої події для учасників освітнього процесу, виступило ще одним із концептуальних завдань програми. Для його досягнення нами використано психодраматичні вправи (моделювання і програвання різних життєвих ситуацій). В процесі таких моделювань в учасників формується певний навик щодо взаємодії та комунікації, варіативності у поведінці. Завдання тренера не лише організувати простір, надати інструкції, а й провести аналіз, обговорення, підвести учнів до певних висновків. Комунікативні навички є складовою інших важливих життєвих навичок, наприклад уміння вирішувати конфлікти, робота в команді, уміння презентувати себе та ін. З цією метою було проведено низку тренінгових вправ на відпрацювання комунікативних навичок, розвиток комунікативної толерантності, корекцію деструктивних форм самоствердження та агресивних проявів у спілкуванні, розвитку асертивності, представлених у збірниках тренінгових вправ та програм психологічного супроводу розвитку особистості підлітка [43].

Так, наприклад, з метою розвитку асертивності та корекції деструктивних форм самоствердження було застосовано вправу «Три відповіді» був розвиток вміння визначати адекватний спосіб поведінки при взаємодії. Відповідно до інструкції вправи кожен учасник вигадував ситуацію, в якій йому доводиться відповідати уявному співрозмовнику. Цю ситуацію він повідомляв групі, а потім демонстрував три варіанти відповідей. Один з варіантів мав демонструвати впевнену поведінку, другий – агресивну, наступальну, третій – невпевнену. Всі три варіанти демонструвалися без попереднього попередження про те, який конкретно варіант зараз буде показаний. Після показу свої враження про почуте і побачене варіанти відповіді повідомляла група. Кожен із учасників мав поділитися своїми припущеннями з приводу того, який з трьох варіантів пролунав. Крім того було здійснено відпрацювання комунікативних стратегій із застосуванням

заздалегідь підготовлених карток з коротко викладених ситуаціями, наприклад:

1. В автобусі перевірка квитків. У вас з якихось причин квитка немає. До вас підходить контролер. Ви говорите йому...

2. Собака вашого сусіда зіпсувала ваш половик. Ви дзвоните у двері сусіда. Він показується на порозі. Ви говорите йому...

3. Учитель задає вам питання, які ви прослухали. Ви відповідаєте йому...

4. Група веселих молодих людей в кінотеатрі заважає вам гучною розмовою. Ви звертаєтеся до них...

5. Ваш сусід наполягає на тому, щоб ви переключили телевізор на іншу програму, де триває багатосерійний фільм (спортивна передача), а ви дивіться те, що подобається вам. Ви говорите йому...

6. Ваш приятель не віддав вам в призначений термін взяті в борг гроші. Ви говорите...

7. У поліклініці якийсь тип проривається до лікаря без черги. Всі мовчать. Ви говорите...

8. Батьки просять сходити вас в магазин. Ви втомилися. Ви говорите їм...

Відповідно до запропонованої підліткам техніки «Відчуття впевненості» учасники мали свідомо викликати в собі відчуття, які асоціюються у вас з упевненістю. Для цього вони згадували і заново переживали три ситуації, в яких ви відчували себе, як ніколи, впевнено. У вправі «Упевненість в собі» викликалися бажаючі учасники, які сідали на стілець напроти інших гравців та говорили про самих себе все, що вони вважали за потрібне: про свої здобутки у ході тренінгу, власні переживання, враження, про те як він себе почував в цій групі, на заняттях, що неприємно вразило його «Я», а що надихало, про свої здібності; плани на майбутнє. По закінченні розповіді основного учасника інші ставили йому хвилюючі

питання, які їх цікавлять. Після виступу всіх учасників загальне обговорення гри.

Відповідно до завдань програми супроводу з формування оптимістичних установок та проактивних копінгів з підлітками було впроваджено низку вправ, запропонованих у практичних розробках Г. Колчігіної, М. Кузнєцова, М. Кузнєцової, Л. Терлецької, К. Фоменко [34; 76], а також низку вправ, спрямованих на формування стресостійкості [99; 100].

Отже, наведені приклади вправ та ігор впливають на оптимізацію різних аспектів особистісної безпеки: змінюють уявлення про ролі активності особистості; впливають на формування позитивного образу «Я», «Я в безпеці»; удосконалюють пізнавальну активність і компетентність особистості для адекватної оцінки ситуації та стану безпеки; підвищують рівні довіри особистості до себе, комунікативну толерантність, знижують тривожність та агресивність, підвищують роль саморегуляції поведінки.

Під час зустрічі з педагогічними працівниками ПТНЗ було висловлено побажання включити тему збереження здоров'я підлітків групи ризику в якості окремого компонента програми. Кількість учнів, котрі палять чи вживають алкоголь у школах із психологічно небезпечним освітнім середовищем значно перевищує такий показник у ЗЗСО із психологічно безпечним освітнім середовищем. Крім вказаного актуальною проблемою є збереження здоров'я дівчат, профілактика ранньої вагітності, венеричних захворювань. Учні основної школи активно включалися в обговорення вказаної теми.

У груповій роботі з учителями основної школи за проблематикою подолання професійного вигорання досить ефективною виявилася методика оцінки і пошуку ресурсів. Для цього учасників просять придумати і зобразити на аркуші А4 символ, з яким вони себе асоціюють у даний момент часу (наприклад, протягом останнього півріччя, кварталу, місяця). Наступним завданням є аналіз всіх матеріальних та нематеріальних ресурсів,

які використовуються в житті натепер, та їх зображення у вигляді певних символів. Чим активніше використовується ресурс, тим ближче він зображений до центрального символу-учасника. Учасники презентують напрацювання в групі або парах. Нами помічено, що опосередкований терапевтичний ефект досягається через порівняння своїх ресурсів з тими, які зобразили інші учасники або аналіз тих ресурсів, які були раніше, знаходяться в «пасиві» або не актуальних натепер. Фіналом даної роботи може бути проведення мозкового штурму в міні-групах на тему «Індивідуальні і групові ресурси педагогічного працівника, як фактори підтримки психосоціального благополуччя». Результати групової роботи презентуються та обговорюються у великій групі. Аналіз кількості ресурсів, які не використовуються але були зображені може вказувати на певні ознаки професійного / емоційного вигорання. До «карти ресурсів» можна повернутися і під час розгляду теми про вигорання.

Крім того, було застосовано низку вправ, запропонованих у тренінгу подолання емоційного вигорання учителів М.А. Кузнєцова та О.В. Грицук, а саме: «Аукціон», «Гнів (протест)», «Зробити гірше», «Довірливе падіння», «Арки Лоуена», «Електричний струм», «Вуха», «Місце мого народження», «Атмосфера», «Мязова гімнастика», «Влаштувати скандал» [33].

З учителями та адміністрацією також була проведена ділова гра «Психологічна безпека освітнього середовища: співпраця, діалог» (програма та алгоритм), завданнями якої були: 1) узагальнення уявлень про психологічну безпеку освітнього середовища; 2) інтеграція результатів психологічного супроводу; 3) практичне впровадження психологічного аналізу у систему освітнього простору; 4) осмислення психічних феноменів у реальній педагогічній практиці; 5) використання механізмів конструктивного діалогу та співробітництва у міжособистісному спілкуванні та професійній діяльності, прийомів створення психологічної безпеки; 6) спільний аналіз прийомів захисту від усіх форм психологічного насильства.

Змістом та передбачуваними результатами гри виступили: актуалізація проблеми сучасного соціокультурного та освітнього середовища; усвідомлення поняття психічного здоров'я, а насильства як антипода гуманізації; визначення форм прояву насильства та його наслідків у розвитку особистості вчителя, учня, батька; прийоми захисту та розробка механізмів, які забезпечують психічне здоров'я в умовах сучасної школи; вироблення основ культури безпечних відносин; визначення поняття «психологічна безпека освітнього середовища»; розробка «Кодексу безпечної взаємодії» [5; 47].

Відповідно до вправи «Ситуації» учасникам пропонується описати прояви булінгу в їх освітньому середовищі, або в іншому, про які вони чули, визначити можливі причини таких явищ та умови їх попередження [12]. Крім того, були проведені вправи, запропоновані у спецкурсі «Психологічна безпека освітнього середовища: сутність та умови створення» О.І. Бондарчук, зокрема «Промовець», «Ярмарок чеснот» та «Метафора» [12], а також вправи «Модель освітнього гімназійного простору», «Премія», «Закінчи фразу», «Контакти», «Погано – добре», «Три стани», «Вчимося на помилках», «Мудра порада», рольова гра «Хлоп'ята-козенята», гру «Гороховий король», [55].

Крім того, робота із батьками, учителями та учнями у межах тренінгу відбувалась із використанням вправ та ігор, запропонованих [44;62].

Рефлексивний етап програми містив серію вправ, які дозволили усвідомити її позитивний вплив на формування психологічної безпеки освітнього середовища основної школи, а також реалізацію контрольного експерименту.

Програма психологічного супроводу формування психологічної безпеки освітнього середовища основної школи була реалізована протягом навчального року і здійснювалась у межах роботи психологічної служби основної школи.

3.3 Перевірка ефективності програми психологічного супроводу формування безпеки освітнього середовища основної школи.

У даному підрозділі представлені і проаналізовані результати експериментальної роботи, спрямованої на формування психологічної безпеки освітнього середовища за розробленою нами програмою психологічного супроводу, здійснено порівняльний аналіз результатів діагностування до і після проведення експериментальної роботи за адаптованою нами методикою психодіагностики психологічної безпеки освітнього середовища, обґрунтована ефективність використання програми, зроблені відповідні висновки.

У формувальному експерименті брали участь 14 учителів та 21 учень із низьким рівнем психологічної безпеки освітнього середовища.

У результаті рандомізації експериментальну групу та контрольну групи учителів склали 8 і 6 осіб, а учнів – 10 і 11 осіб відповідно. У експериментальних групах на заняттях з психології включались завдання, передбачені розробленою нами програмою.

Експериментальний вплив включав реалізацію розвивальної програми. Значущість відмінностей у вираженні рівня показників психологічної безпеки освітнього середовища в учасників окремо до та після проведення розвивальної програми перевірялася за допомогою непараметричного критерію U-Манна-Уїтні та дисперсійного аналізу.

У таблиці 3.1 показано, що до впровадження програми у вчителів показники психологічної безпеки не відрізнялись у контрольній та експериментальній групах.

Таблиця 3.1

Показники психологічної безпеки учителів на початку впровадження програми психологічного супроводу

Показники	Групи досліджуваних		U	Z	p
	Контрольна група	Експериментальна група			
Інструментальна безпека	17,83±5,67	20,38±5,29	19,5	-0,58	0,56
Психологічна безпека	14,17±2,48	14,00±2,56	24,0	0,01	1,00
Прояви булінгу	13,17±1,33	14,88±2,03	10,5	-1,74	0,08

З рис. 3.2 видно позитивну динаміку показників інструментальної безпеки освітнього середовища у вчителів експериментальної групи після впровадження програми та за певний проміжок часу після завершення розвивальних впливів. Натомість у вчителів контрольної групи істотних зрушень у показниках інструментальної безпеки не відбулось.

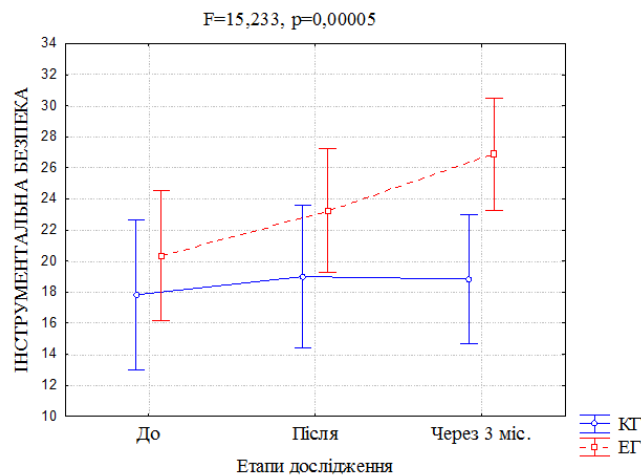


Рис. 3.2 Динаміка показників інструментальної безпеки учителів.

З рис. 3.3 видно позитивну динаміку показників психологічної безпеки освітнього середовища у вчителів експериментальної групи після впровадження програми та за певний проміжок часу після завершення

розвивальних впливів. Натомість у вчителів контрольної групи істотних зрушень у показниках психологічної безпеки не відбулось.

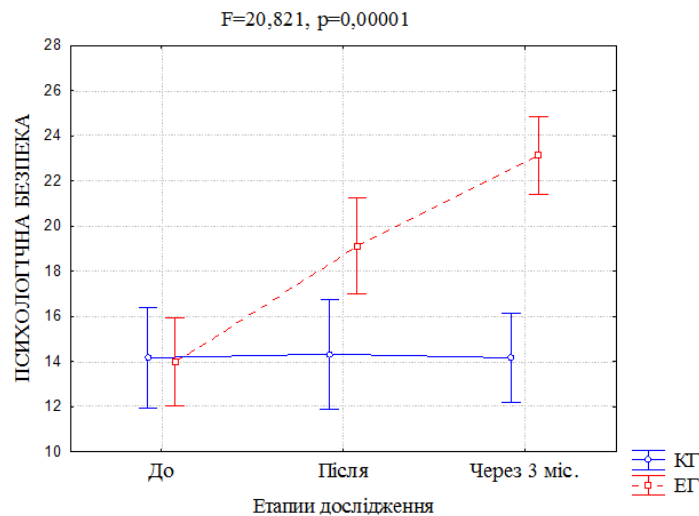


Рис. 3.3 Динаміка показників психологічної безпеки учителів.

З рис. 3.4 видно негативну динаміку показників проявів булінгу в освітньому середовищі у вчителів експериментальної групи після впровадження програми та за певний проміжок часу після завершення розвивальних впливів. Натомість у вчителів контрольної групи істотних зрушень у показниках проявів булінгу не відбулось.

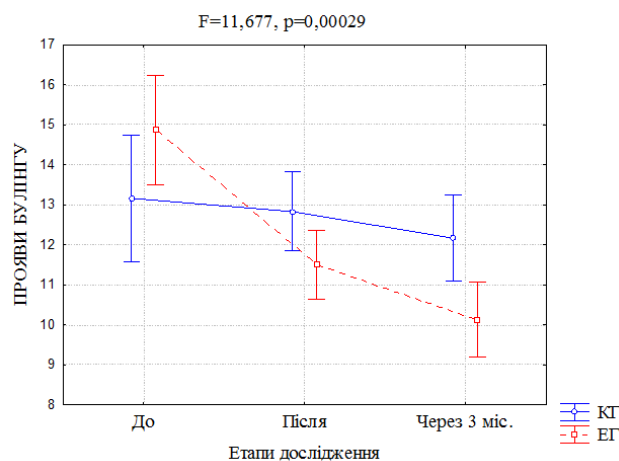


Рис. 3.4 Динаміка показників проявів булінгу в освітньому середовищі учителів.

У таблиці 3.2 показано, що після впровадження програми у вчителів показники психологічної безпеки почали відрізнялись у контрольній та експериментальній групах на користь останньої.

Таблиця 3.2

**Показники психологічної безпеки учителів після впровадження
програми психологічного супроводу**

Показники	Групи досліджуваних		U	Z	p
	Контрольна група	Експериментальна група			
Інструментальна безпека	19,00±6,07	23,25±4,46	14,5	-1,23	0,22
Психологічна безпека	14,33±1,97	19,13±3,18	4,5	-2,52	0,01
Прояви булінгу	12,83±1,47	11,50±0,76	10,0	1,81	0,07

З таблиці 3.3 видно, що показники інструментальної та психологічної безпеки у вчителів експериментальної групи зросли у порівнянні з учителями контрольної групи, натомість показники проявів булінгу зменшились.

Таблиця 3.3

**Показники психологічної безпеки учителів через 3 місяці після
впровадження програми психологічного супроводу**

Показники	Групи досліджуваних		U	Z	p
	Контрольна група	Експериментальна група			
Інструментальна безпека	18,83±6,08	26,88±3,35	5,000	-2,45	0,014
Психологічна безпека	14,17±1,94	23,13±2,41	0,000	-3,10	0,002
Прояви булінгу	12,17±1,47	10,13±0,99	5,000	2,45	0,014

У таблиці 3.4 показано, що до впровадження програми у підлітків показники психологічної безпеки не відрізнялись у контрольній та експериментальній групах.

Таблиця 3.4

**Показники психологічної безпеки учнів на початку впровадження
програми психологічного супроводу**

Показники	Групи досліджуваних		U	Z	p
	Контрольна група	Експериментальна група			
Інструментальна безпека	15,90±1,97	15,45±1,86	45,50	0,67	0,504
Психологічна безпека	10,50±2,76	9,45±1,97	43,50	0,81	0,418
Прояви булінгу	14,90±0,32	15,73±1,74	38,50	-1,16	0,245

З рис. 3.5 видно позитивну динаміку показників інструментальної безпеки учнів експериментальної групи протягом та після впровадження програми. У контрольній групі суттєвих зрушень не відбулось.

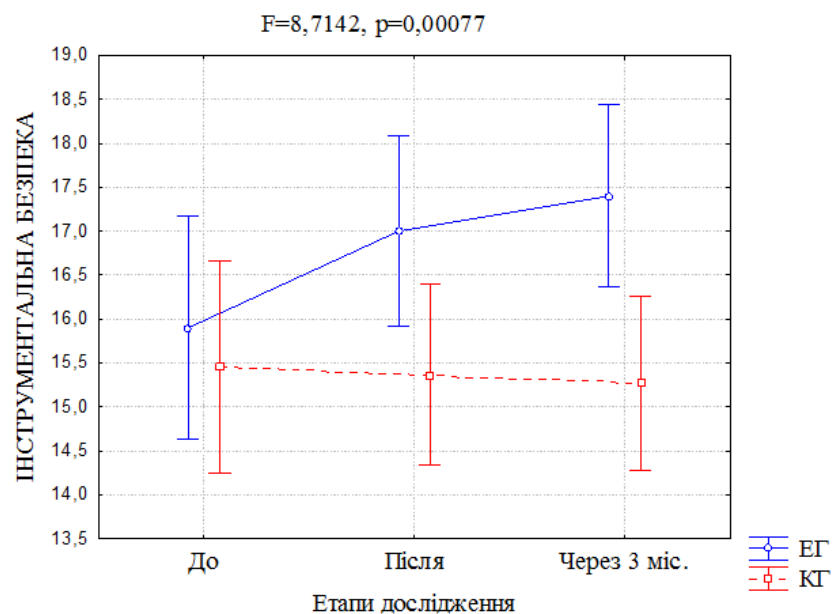


Рис. 3.5 Динаміка показників інструментальної безпеки учнів.

З рис. 3.6 видно позитивну динаміку показників психологічної безпеки учнів експериментальної групи протягом та після впровадження програми. У контрольній групі суттєвих зрушень не відбулось.

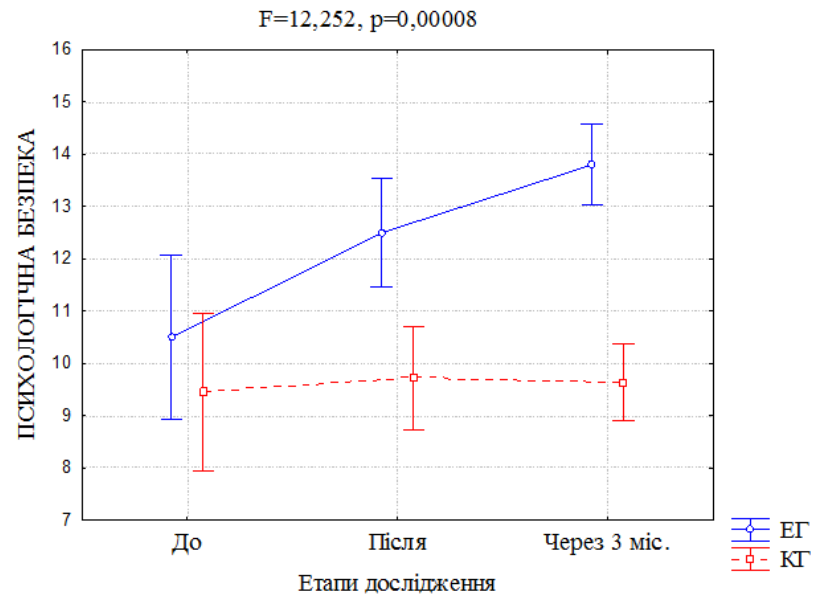


Рис. 3.6 Динаміка показників психологічної безпеки учнів.

З рис. 3.6 видно негативну динаміку показників проявів булінгу учнів експериментальної групи протягом та після впровадження програми. У контрольній групі суттєвих зрушень не відбулось.

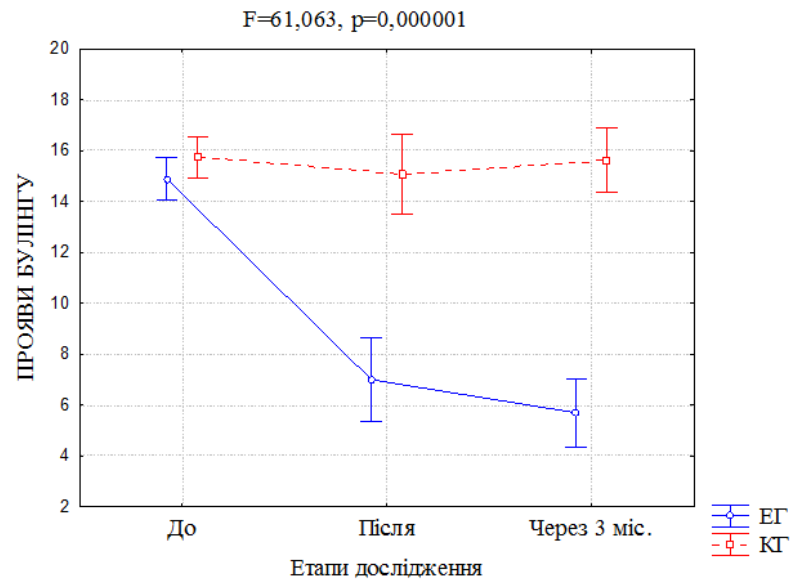


Рис. 3.7 Динаміка показників проявів булінгу учнів.

Одразу після впровадження програми психологічного супроводу у підлітків експериментальної показники психологічної безпеки освітнього

середовища відрізняються від показників підлітків контрольної групи (таблиця 3.5).

Таблиця 3.5

Показники психологічної безпеки учнів після впровадження програми психологічного супроводу

Показники	Групи досліджуваних		U	Z	p
	Контрольна група	Експериментальна група			
Інструментальна безпека	15,36±1,80	17,00±1,41	24,00	2,18	0,029
Психологічна безпека	9,73±1,49	12,50±1,65	11,50	3,06	0,002
Прояви булінгу	15,09±2,51	7,00±2,45	1,00	-3,80	0,000

З таблиці 3.6 видно, що відтерміновані у часі показники інструментальної та психологічної безпеки у підлітків експериментальної групи зросли у порівнянні з учнями контрольної групи, натомість показники проявів булінгу зменшились.

Таблиця 3.6

Показники психологічної безпеки учнів через 3 місяці після впровадження програми психологічного супроводу

Показники	Групи досліджуваних		U	Z	p
	Контрольна група	Експериментальна група			
Інструментальна безпека	15,27±1,68	17,40±1,43	17,00	2,68	0,007
Психологічна безпека	9,64±1,03	13,80±1,32	0,00	3,87	0,000
Прояви булінгу	15,64±2,25	5,70±1,77	0,00	-3,87	0,000

Представлені результати порівняльного дослідження доводять ефективність запропонованої програми психологічного супроводу безпеки освітнього середовища основної школи.

Висновки до третього розділу

У розробленій нами теоретико-методологічній моделі психологічної безпеки освітнього середовища основної школи, воно розуміється як таке, що має референтну суб'єктивну значущість для учасників освітнього процесу, які характеризуються високою резильєнтністю, асертивністю, комунікативною толерантністю, володінням проактивними копінгами, здатностями до саморегуляції негативних психоемоційних станів та поведінки у цілому та які є задоволеними у спілкуванні та взаємодіють у психологічно сприятливому кліматі учнівсько-учительського колективу, створюється через психологічні технології, які забезпечують, передусім, відмову від булінгу, перевагу діалогічного стилю педагогічного спілкування, достатньо високий соціометричний статус кожного підлітка у шкільному колективі.

Напрямок роботи *із учителями* основної школи із психологічно небезпечного освітнього середовища був орієнтований на розвиток діалогічного стилю педагогічного спілкування; розвиток комунікативної толерантності; корекція емоційного вигорання, оволодіння проактивними копінгами; розвиток здатності до саморегуляції професійної діяльності.

Напрямок роботи *із учнями основної школи* без урахування їх соціометричного статусу передбачав формування сприятливого психологічного клімату в учнівському колективі; розвиток здатності до конструктивного розв'язання конфліктів; розвиток оптимістичних настанов; розвиток резильєнтності та стресостійкості, оволодіння проактивними копінгами; розвиток здатності до саморегуляції навчальної діяльності. Напрямок роботи *із учнями із низьким соціометричним статусом* основної

школи із психологічно небезпечного освітнього середовища був орієнтований на зниження віктимності; зниження тривожності; розвиток асертивних форм поведінки. Напрямок роботи із *учнями із високим соціометричним статусом* основної школи із психологічно небезпечного освітнього середовища був орієнтований на зниження агресивності; корекція деструктивних стратегій самоствердження. Напрямок роботи із *батьками* учнів передбачав індивідуальне психологічне консультування з проблем сімейного виховання підлітків, а також впровадження просвітницьких лекцій за тематикою психологічної безпеки освітнього середовища.

Програма психологічного супроводу безпеки освітнього середовища основної школи реалізувалась у три етапи: мотиваційний, спрямований на формування націленості на створення психологічно безпечного освітнього середовища основної школи, основний, на якому реалізувалися власне корекційно-розвивальні впливи, та рефлексивний, на якому здійснювалось усвідомлення отриманого досвіду.

Перевірка ефективності впровадженої програми психологічного супроводу безпеки освітнього середовища основної школи показала статистично значуще зростання показників інструментальної та психологічної безпеки освітнього середовища та зниження показників проявів булінгу у вчителів та учнів експериментальної групи, натомість у учасників освітнього процесу контрольної групи значущих зрушень не відбулось.

Зміст третього розділу представлений у публікаціях автора: 6, 10, 11, 14, 17, 18.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведене теоретичне узагальнення і нове вирішення наукового завдання, що виявляється у визначенні особливостей психологічного супроводу психологічної безпеки освітнього середовища основної школи. На підставі отриманих в ході дослідження результатів можна зробити такі висновки:

1. У результаті теоретичного аналізу було визначено, що психологічна безпека освітнього середовища основної школи виступає високо організованою системою соціально-психологічних умов, в межах яких реалізуються освітні завдання, відбувається соціалізація та психологічний розвиток особистості та містить матеріально-просторовий (предметна ресурсність школи), соціально-психологічний (стосунки та комунікація у школі) та психолого-педагогічний (міра ефективності освітнього процесу, педагогічного спілкування учителя з учнями, задоволеності освітнім процесом його учасників), які враховуються у діяльність психологічної служби із забезпечення його психологічної безпеки. Психологічна безпека освітнього середовища, в свою чергу, є станом психологічної захищеності учасників освітнього процесу, що передбачає, передусім, відсутність психологічного насильства у школі, що забезпечується інструментальною озброєністю шкільної адміністрації та психологічної служби ЗЗСО із попередження та подолання проявів булінгу, створення сприятливого психологічного клімату у групах школярів та педагогічного колективу, діалогічний характер педагогічного спілкування, міжособистісну толерантність, психологічний комфорт та благополуччя, атмосферу довіри та взаємної поваги учасників освітнього процесу.

2. Створення комплексу методів психодіагностики психологічної безпеки освітнього середовища основної школи передбачало, передусім, адаптацію україномовного варіанту методики А.К. Муса, Б. Мешак та Дж. І. Сагір, яка дозволяє визначити міру інструментальної і власне

психологічної безпеки, а також проявів булінгу в освітньому середовищі основної школи в оцінках учасників освітнього процесу. Крім того, до психодіагностичного комплексу увійшли методики, що дозволяють вивчити психічні якості та здатності учнів (соціометричний статус, психологічний клімат у класі, стрес-фактори навчальної діяльності, агресивність, тривожність, стиль самоствердження, віктимність, задоволеність життям) та учителів (стиль педагогічного спілкування, комунікативна толерантність, емоційне вигорання, задоволеність працею) основної школи.

3. Типологічний аналіз психологічної безпеки освітнього середовища, здійснений через кластеризацію показників інструментальної та психологічної безпеки, а також проявів булінгу у школі, виявив існування трьох рівнів психологічної безпеки освітнього середовища, що характеризують психологічно небезпечне, умовно безпечне та безпечне освітнє середовище. Виявлено відповідність психологічної безпеки освітнього середовища в оцінках учасників освітнього процесу – учнів та учителів основної школи.

4. Специфіка психологічної безпеки освітнього середовища основної школи виявляється у її прямій відповідності із соціометричним статусом та психологічним кліматом у класі. Зворотня відповідність психологічної безпеки учнів основної школи виявлено із вираженістю у них стрес-факторів навчальної діяльності, особистісної та ситуативної тривожності, агресивності, деструктивного типу самоствердження та віктимності. У школярів з ізольованим соціометричним статусом перебування у психологічно небезпечному освітньому пов'язане із песимізмом. Низький соціометричний статус на тлі психологічно небезпечного освітнього середовища зумовлює низьку задоволеність життям у школярів.

5. Визначено, що інструментальна та психологічна безпека освітнього середовища учителів позитивно корелюють із педагогічним стилем активної взаємодії з учнями, а прояви булінгу властиві учителям зі стилями педагогічного спілкування, що характеризуються меншою діалогічністю.

Міжособистісна комунікативна інтолерантність та психічне вигорання у вчителів прямо пропорційні мірі психологічної небезпеки освітнього середовища та підсилюються за умови не діалогічних стилів педагогічного спілкування. Задоволеність працею учителів відповідає психологічній безпеці освітнього середовища та діалогічності педагогічного спілкування.

6. Аналіз регулятивних детермінант психологічної безпеки освітнього середовища основної школи показав, що у школярів вона визначається показниками ідентифікованого регулювання навчальної діяльності, здатностями до моделювання та оцінки результатів навчання, а учителів – внутрішньою мотивацією професійної діяльності, показниками моделювання та гнучкості поведінки і діяльності. Інструментальна безпека освітнього середовища школярів зумовлена предикторами ідентифікованого та інтроєктованого регулювання навчання, моделювання навчальної діяльності та гнучкості у навчанні, а учителів – інтроєктованого регулювання професійної діяльності, оцінкою результатів та гнучкості у трудовій діяльності. Прояви булінгу тим більше виражені в освітньому середовищі, чим більше дія зовнішнього регулювання навчання, здатностей до планування та програмування навчальної діяльності, самостійності та відповідальності у школярів, а також ідентифікованого регулювання професійної діяльності, здатностей до планування та гнучкості поведінки у вчителів основної школи.

7. Програма психологічного супроводу формування безпеки освітнього середовища основної школи реалізувалась у три етапи: мотиваційний, основний та рефлексивний, передбачала окремі напрями групової та індивідуальної роботи із усіма учасниками освітнього процесу. Результати впровадження програми показали, що зростання показників інструментальної та психологічної безпеки освітнього середовища та зниження показників проявів булінгу відбулось у вчителів та учнів експериментальної групи,

натомість у учасників освітнього процесу контрольної групи значущих зрушень не відбулось.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева Т.В. Психологічна характеристика освітнього середовища як чинника розвитку відповідальності майбутнього фахівця. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. 2013. Том X. Вип. 25. С. 26–37.
2. Арефнія С.В. Психологічні засоби профілактики та корекції професійного вигорання державних службовців законодавчого органу влади.
3. Бабій О.І. Психологічні особливості особистісної безпеки [Текст] : автореф. дис.... канд. психол. наук : 19.00.01 / Бабій Олександр Іванович ; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – Одеса, 2017. – 17 с.
4. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании : монографія. С.-Пб. : Союз, 2002 – 271 с.
5. Безпечне освітнє середовище закладу освіти. Режим доступу: <https://www.pedrada.com.ua/article/2614-bezpechne-osvtn-seredovishche-zakladu-osvti>
6. Биков В.Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем. Професійна освіта: педагогіка і психологія. 2004. Вид. IV. С. 59–80.
7. Богомякова О. Уровневый подход к анализу и оценке психологически безопасного образовательного пространства. Психологическая наука и образование, 2013, № 6. С. 107-113.
8. Большакова А.М. Особистісні ресурси подолання складних життєвих ситуацій та часові перспективи осіб юнацького віку //Наука і освіта. 2013.
9. Большакова А., Щербакова О. Розвиток особистісних ресурсів гармонійності академічно здібних учнів основної школи: навч. метод. посіб. Арт Економі, Київ, 2020. 248 с.
10. Бондарчук О. І. Психологічна безпека освітнього середовища закладів загальної середньої освіти та її вплив на мотивацію інноваційної

діяльності вчителів / О. І. Бондарчук // Вісник післядипломної освіти : зб.наук. пр. / НАПН України, Ун-т менедж. освіти ; голов. ред. В. В. Олійник ;редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.] – К. : АТОПОЛ ГРУП, 2017. Вип. 4/5(33/34). – 132 с. – С. 17–28.

11. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.

12. Бондарчук О. І. Психологічна безпека освітнього середовища: сутність та умови створення: спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. К., 2018. 24 с.

13. Вихристюк О.В., Коврова В.В. Психологічна безпека освітнього середовища. Вісник психологічної служби Київщини. Випуск 9 за ред. Т.Л. Панченко. Біла Церква : КВНЗ КОР, 2016. 228 с.

14. Волянчук Н.Ю. Наукові маркери психологічної безпеки особистості майбутнього фахівця технічного профілю / Н.Ю. Волянчук, Г.В. Ложкін // Професійне становлення особистості. – 2015. – №4. – С. 36-42.

15. Габа І. М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості. Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2011. Т. XIII. Ч. 6. С. 73–81.

16. Гаркавенко З. О. Методичні рекомендації керівнику навчального закладу щодо діяльності психологічної служби [Електронний ресурс] К. : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015. 79 с.

17. Дорофей С. Психологічна безпека в освітньо-науковому просторі України. Авіаційна та екстремальна психологія у контексті технологічних досягнень: збірник наукових праць / за заг. ред. Л.В. Помиткіної, О.М. Ічанської. – К. : «Кафедра», 2021. – 228 с.

18. Доцевич Т. Компетентність суб'єкта педагогічної діяльності: метакогнітивний аспект: монографія. Х.: Діса-плюс. 2015.

19. Древаль Ю. Д. Безпека особистості в конфліктному соціумі.

Державне будівництво. 2013, 1. С.201-210. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu_2013_1_4.

20. Євдокімова О.О. Теорія і практика психологічного супроводу навчально-виховного процесу у вищому технічному навчальному закладі. Автореф. ...19.00.07. К., 2011. 42 с.

21. Заграй Л.Д. Германевтична парадигма в дослідженні механізмів конструювання гендерних досвіду особистості [Текст]/Л.Д. Заграй//Зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія Прикарпатського національного університету ім.В. Стефаника,2012.-Вип.17.-Ч.1.-С.163-170.

22. Ілляк О. О. Методика оцінювання та прогнозування психологічних втрат і психологічної безпеки військовослужбовців на основі їх морального духу та морально-психологічного стану. Честь і закон. 2010. № 4. С. 82–93. URL: <http://chiz.nangu.edu.ua/article/view/145002/167659>.

23. Івкова Н.М. Формування освітнього середовища на засадах компетентнісного навчання на заняттях з іноземної мови. Матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції «Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика» // Зб. наук. пр. / Редкол.: Н.В. Ільченко (голова) та ін. – Ірпінь, 2020. – 44-47 с.

24. Інформаційне освітнє середовище сучасного навчального закладу /[Кадемія М. Ю., Козяр М. М., Ткаченко Т. В., Шевченко Л. С.]. – Львів:СПОЛОХ, 2008. 186 с.

25. Карабаєва І.І. Сучасні підходи до понятійно- термінологічного забезпечення процесу створення розвивального освітнього середовища ДНЗ. Вісник Інституту розвитку дитини. 2014. Вип. 31.С. 129–134. (Серія: «Філософія, педагогіка, психологія»)

26. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня кандидата пед. наук :спец. 13.00.01 – теорія педагогіки [Електронний ресурс] / А. І. Каташов ; Луганський державний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка. Луганськ, 2001. – 20 с. – Режим

доступу:<http://www.sportpedagogy.org.ua>

27. Керницький О.М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. Проблеми інженерно- педагогічної освіти. 2013. № 38–39. С. 43–50.

28. Цюман Т.П., Бойчук Н.І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. Київ. 2018. 56 с. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna %20serednya/protidia-bulingu/21kbos.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/protidia-bulingu/21kbos.pdf).

29. Концепція нової української школи. МОН України. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna %20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf).

30. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір» : навчально-методичний посіб. – Київ : НаУКМА, ГЛІФ Медіа, 2017. – 208 с.

31. Котик М. А. Психология и безопасность / М. А. Котик. – Таллин : Валгус, 1981. 408 с.

32. Кудла М.В. Розвивальне освітнє середовище у початковій школі як фактор становлення успішної особистості. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 70. Т.2. С. 95–99.

33. Кузнецов М.А., Грицук О.В. Емоційне вигорання вчителів: основні закономірності динаміки. Х.: ХНПУ, 2011. 206 с.

34. Кузнецов М.А., Колчигіна А.В. Подолання хвилювання на іспиті: Копінг-поведінка студентів під час перевірки знань: [монографія]. Харків: Вид-во «Діса плюс», 2017. 206 с.

35. Кулюткин Ю. Образовательная среда и развитие личности. /Ю. Кулюткин, С. Тарасов. – Интернет-ресурс. Режим доступа:http://www.znanie.org/journal/n1_01/obraz_sreda.html

36. Кух, А. М. Освітнє середовище в структурі інноваційної системи фахової підготовки майбутніх учителів фізики. В: Предметні дидактики в контексті формування компетентнісно-світоглядних професійних якостей майбутнього фахівця, [online] частина 2, 2008. с. 73-76. Доступно: <www.mvf.kam-pod.org/zbirniku/Zbirnyk14/e-book/2-07-Kuhh.pdf> [Дата звернення 02 Травень 2019].

37. Ліщинська О. А. Профілактика психологічного насильства у сім'ї та освітньому середовищі: метод. рекомендації. НАПН України, Інститут соціальної та політичної психології. К. : Міленіум, 2010. 68 с.

38. Ложкін Г.В., Волянчук Н.Ю. Фактори деформації системи норм безпеки особистості. Зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я». – Тернопіль: ННПУ, 2014. С. 36-37.

39. Лушин П.В. Психологія педагогічної зміни (екофасилітація): Науково-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / П. В. Лушин. – Кіровоград : “Імекс ЛТД”, 2002. 76 с.

40. Луштей І.І., Гештень Е.О., Паламарчук О.М. Психологічні особливості організації освітнього середовища в умовах пандемії. Габітус. 21. С. 77-82. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.21.12>

41. Луценко Ю. А. Програма психосоціальної підтримки дітей 8-12 лет: Знаю. Можу. Роблю : [посіб. для ведучого груп] / Ю. А. Луценко, М. И. Семенова. – К. : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015. – 46 с

42. Мешко Г.М. Підготовка майбутніх учителів до створення психологічно безпечного освітнього середовища у школі в контексті завдань педагогіки здоров'я. Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. 2011. №2 (5). С. 290–296.

43. Микляева А. В. Я – подросток. Програма уроков психологии. М.: Речь, 2006. 336 с.

44. Мони́на Г.В., Лютова-Робертс Е.К. Коммуникативный тренинг

(педагоги, психологи, родители). Спб: Речь, 2005. 224 с.

45. Музика О.О. Особливості роботи над професійно-орієнтованим завданням з курсу “Загальна психологія” // Професійно-орієнтовані завдання з психології: Навчальний посібник / За ред. О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2010. – С. 24-51.

46. Музиченко І. В. Шляхи подолання дитячої психотравми в діяльності працівників психологічної служби : [метод. рек.] / Музиченко І.В., Ткачук І.І. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. – 88 с.

47. Найдьонова Л.А., Букіна Ю.О., Григоровська Л.В., Дятел Н.Л. Діагностика булінгу (цькування) в закладі освіти. Режим доступу: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi0697G_uX6AhWJIsKHckAAkkQFnoECAsQAQ&url=https%3A%2F%2Fnupp.edu.ua%2Fuploads%2Ffiles%2F0%2Fmain%2Fdeps%2Fps%2Fbuling%2Fmodule3%2Fkonspekt.pdf&usg=AOvVaw1WFUCRmVphvKRVs8j8Z5Nt

48. Остапенко Л. М. Освітнє середовище як впливовий чинник успішної самореалізації здобувача освіти. Матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції «Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика» // Зб. наук. пр. / Редкол.: Н.В. Ільченко (голова) та ін. – Ірпінь, 2020. – 13-16 с.

49. Панок В.Г. Концепція психологічного супроводу освітніх реформ у діяльності психологічної служби <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-9-1>

50. Панок В., Лунченко Н., Сосновенко Н. Безпечне середовище у школі: результати психологічного дослідження. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2020. С. 126-135. [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-2\(25\)-126-135](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-2(25)-126-135)

51. Панченко Т. Л. Психологічна безпека інклюзивного освітнього середовища // Науковий часопис НПУ імені 22 М. П. Драгоманова. Сер. 19 :

Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.– 2014. – Вип. 28. – С. 327–332.

52. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі : Указ Президента України від 25.05.2020 р. № 195/2020. Урядовий кур'єр. 2020.26 трав. (№ 98).

53. Приходько І.І. Психологічна безпека особистості: феноменологія, концептуалізація, методологія досліджень [Електронний ресурс] / І.І.Приходько. – Електрон. текст. дані. – [Х.], 2010. – Режим доступу:<http://ndc.16mb.com/index.php/naukova-diialnist/79-konferentsii/91>

54. Приходько И.И. Влияние гражданского общества на психологическую безопасность личности URL: <http://rikmosgu.ru/students/informatization/Prihodko/>

55. Психологічна безпека освітнього середовища як фактор формування здоров'я учнів. Режим доступу: <http://pedkopilka.com.ua/blogs/artushina-svetlana/-psihologicheskaja-bezopasnost-obrazovatelnoi-sredy-kak-faktor-formirovaniya-zdorovja-uchaschihsja.html>

56. Психологічна допомога дитині у психотравмуючій ситуації. Методичний посібник. / Уклад. : Г.Б.Растроста. – Суми. НВВ КЗ СОІППО : 2018. 64с.

57. Психологічна служба : Підруч. / [В.Г.Панок (наук. ред.), А.Г.Обухівська,В.Д.Острова та ін.]. – Київ : Ніка-Центр, 2016. – 362 с.

58. Психологічні аспекти створення безпечного освітнього середовища /Матеріали семінару практичних психологів ЗНЗ. Кременчук, 2012. 64с.

59. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг ; пер с англ. М. : Смысл, 2002. 527 с.

60. Романовский А.Г. Образовательная среда как одно из условий формирования национальной гуманитарно–технической элиты. Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно–технічної еліти : зб. наук.праць / ред. : Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ ; Нац. техн. ун-т

«Харк. політехн. ін-т». Харків, 2009. Вип. 22 (26). С. 3–12.

61. Рудніченко Є.М. Адаптація системи економічної безпеки підприємства до впливу суб'єктів митного регулювання: сутність та рівні. // Бізнес Інформ, 2014. № 4. С. 308-312.

62. Самоукина Н.В. Психологический тренинг для учителя. М.: Психотерапия, 2006. 192 с.

63. Семененко Тетяна Анатоліївна Модернізація освітнього середовища як фактор ефективного формування предметних компетентностей на заняттях з історії. Матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції «Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика» // Зб. наук. пр. / Редкол.: Н.В. Ільченко (голова) та ін. – Ірпінь, 2020. 62-64 с.

64. Смолюк С.В. Організаційно- педагогічні умови становлення розвивального освітнього середовища в системі початкової освіти України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.): дис.... канд. пед. наук :13.00.01. Луцьк, 2017. 277 с.;

65. Совгіра С.В., Гончаренко Г.Є. Проблеми екологічної безпеки як основи життєдіяльності особистості в освітньому середовищі. IV Всеукраїнські наукові читання пам'яті Сергія Терещука: матеріали Всеукр. наук.- практ. конф. з міжнар. участю (Миколаїв, 23–24 квіт. 2015 р.). Миколаїв. 2015 С. 205–208.

66. Соломин В.П. Безпека життєдіяльності: Підручник для вузів / Л.А. Михайлов, В. П. Соломін, А. Л. Михайлов, А. В. Старостенко та ін. – СПб.:Пітер, 2006. – 302 с.

67. Тарарина Е. Песочная терапия. Практический старт. 2017. 116 с.

68. Терлецька Л.Г. Психологія здоров'я: психічна саморегуляція: навчальний посібник. К. : Слово, 2020. 136 с.

69. Тесленко В.М. Психологічні засади профілактики синдрому професійного вигорання педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти різних форм власності.

70. Титаренко Д.С. Особливості функціонування механізмів психологічного захисту у рятувальників з різним досвідом роботи в підрозділах МНС. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. – 2012. – Вип. 44(2). – С. 214-222.

71. Трофименко Н. Є. Психологічна безпека особистості: теоретичний огляд у контексті проблем української реальності // Психологічна безпека освітнього середовища: Вісник психологічної служби Київщини. Випуск 9 / за ред. Т. Л. Панченко. – Біла Церква: КВНЗ КОР "Академія неперервної освіти", 2016. С 6-13.

72. Тушина О.Є. Психологічна безпека освітнього середовища як визначальний компонент збереження психічного здоров'я та позитивного розвитку його учасників [Електронний ресурс] / О.Є. Тушина // IV Міжнародний освітній Форум «Особистість в єдиному освітньому просторі» (11–26 квітня 2013 року). – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Tushina.pdf

73. Тушина О. Психологічна безпека в загальноосвітньому навчальному закладі: практичний посібник. Запоріжжя : ЗОШПО, 2013. 145 с.

74. Фоменко К.І. Губристична мотивація: феноменологія, структура, детермінація. – Х.: Діса-плюс, 2018. – 484 с.

75. Фоменко К.І., Жукова Н.С. Психодіагностика стрес-факторів навчальної діяльності учня основної школи. *Харківський осінній марафон психотехнологій: матеріали наук.-практ. конф.*, м. Харків, 27 жовтня 2018 р., ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Харків: Діса плюс, 2018.

76. Фоменко К.І., Кузнєцова М.М. Саморегуляція навчально-професійної діяльності у оптимістичних та песимістичних студентів : монографія. Харків: Вид-во «Діса плюс», 2019. 328 с.

77. Фурман А., Надвинична Т. Психологічна служба університету: від моделі до технології. Психологія і суспільство. 2013. 2. С. 80-104.

78. Харченко А. С. Психологічна безпека особистості викладача

вишу. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: зб. наук. праць / Львівський державний університет внутрішніх справ. Львів : ЛьвДУВС, 2012. Вип. 2.(2). С. 433- 451

79. Шелевер О.В., Фізер В.С. Психологічна безпека освітнього середовища: психолого-педагогічний аспект. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019 р., № 67, Т. 1. С. 87-91. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.18>

80. Щербакова О.О. Психологія розвитку особистості академічно здібного учня основної школи: монографія. Харків: «Діса плюс», 2020. 378 с.

81. Щербакова О.О. Психологічні особливості учнів основної школи з різними проявами шкільної тривожності. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Серія "Психологічні науки"*. 2018. Вип. 2 (20). С. 104 – 112.

82. Щербакова О.О., Фоменко К.І., Жукова Н.С. Губристичні прагнення до переваги та досконалості учнів основної школи з різним соціометричним статусом. *Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології»*. 2019. Вип. 3 Том 2. С. 101-106.

83. Щербакова О.О. Психологічний супровід розвитку особистості академічно здібних учнів основної школи. *Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології»*. 2019. Вип. 4 Том 2. С. 105 – 110.

84. Щербакова О.О. Шкільні страхи учнів основної школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. Вип. 3. С. 106-113.

85. Щербакова О.О. Особливості функціонування ранніх дезадаптивних схем (схема-режимів) учнів основної школи з різним рівнем академічних здібностей та успішності у навчанні. *Psychological journal*. 2019. № 5 (12). С. 86-104.

86. Чуйко О.М., Гутич О. Образ позитивного майбутнього як чинник психологічної безпеки студентської молоді в умовах суспільної нестабільності. Електронний ресурс:

<http://www.pu.if.ua/depart/SocialPsychology/ua/5556/>

87. Цюман Т.П., Бойчук Н.І. Кодекс безпечного освітнього середовища : метод. посіб. за заг. ред. Цюман Т. П. Київ : 2018.
88. Язлюк Б.О. Теоретичні основи сутності та змісту соціально-економічної безпеки. Економічний аналіз. 2014. Т. 16(1). -С. 149-154.
89. Ярошинська О. Ступінь розробленості проблеми створення освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у психолого- педагогічній літературі. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2014. Ч. 2. С. 429–441.
90. Baer, M., Frese, M. Innovation is not enough: climates for initiative and psychological safety, process innovations, and firm performance". *Journal of Organizational Behavior*. 24 (1). 2003. P. 45–68. *doi:10.1002/job.179*
91. Barrett P., Davies F., Zhang Y., Barrett L. The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi- level analysis. *Building and Environment*. 2015. Vol. 89. P. 118–133. *doi: https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013*.
92. Clark, T. R. *The 4 stages of psychological safety: Defining the path to inclusion and innovation*. Berrett-Koehler Publishers, 2020.
93. Cleveland B., Fisher K. The evaluation of physical learning environments: a critical review of the literature. *Learning Environments Research*. 2014. Vol. 17 (1), P.1–28. *doi: 10.1007/s10984- 013- 9149- 3*
94. Edmondson A. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*. 44 (2), 1999. P. 350–383. *doi:10.2307/266699*
95. Edmondson, A. C. *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. John Wiley & Sons. 2018.
96. Edmondson, A.; Lei, Z. Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 1, 2014. P. 23–43.

doi:10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305

97. Ge, Y. Psychological safety, employee voice, and work engagement. *Social Behavior and Personality*. 48 (3), 2020: checked–checked. doi:10.2224/sbp.8907. ISSN 1179-6391

98. Gongala S. 21 Essential Life Skills For Teens To Learn / Sagari Gongala – 2017. – Режим доступу до статті: http://www.momjunction.com/articles/everyday-life-skills-your-teen-should-learn_0081859/#gref

99. Greenberg J. *Comprehensive Stress Management*: 2020. 480 p.

100. Gremling S., Auerbach S. *Stress-management* Prentice Hall, 1998 – 272 p.

101. Gutsykova S.V. Psychological climate as an indicator of safety socio-psychological space of activity // «Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives». Proceedings of the 5th International symposium (September 15, 2014). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education. Koenig L. (Ed.). – Vienna, 2014. – С. 115-121.

102. Hopkins D. *School Improvement for Real*. London -New York : Routledge, 2003. – 256 p. *Racial/Ethnic Discrimination and Well-Being During Adolescence: A Meta-Analytic Review* / A. D. Benner, A. E. Boyle, R. Polk, Y. –P. Cheng // *American Psychologist*. – 2018. – Vol. 73 (7). – P. 855–883. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000204>

103. Fomenko K. Self-regulation of labor activity: the means of psychodiagnostics and the role in motivation. *Наука і освіта*. – 2017. – №11. – 98-

104. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-11-13>

104. Furman O., Shandruk S., Gerasymova E., Panok V., Vasylykiv O., Lukashuk M. Psychological and Educational Support of Students' Self-regulation Development. *International Journal of Management (IJM)* Vol. 11. Issue 4, April 2020, P. 326–338.

105. Leiter, M. P., Zanaletti, W., & Argentero, P. Occupational risk perception, safety training, and injury prevention: Testing a model in the Italian

printing industry. *Journal of Occupational Health Psychology*, 14(1), 2009. P. 1–10. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.14.1.1>

106. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job Burnout / Cristina Maslach, Wilmar Schaufeli // *Annual Review of Psychology*, 52, 2001. – P. 397-422.

107. Musa A., Meshak B., Sagir J. Adolescents' Perception of the Psychological Security of School Environment, Emotional Development and Academic Performance in Secondary Schools in Gombe Metropolis. *Journal of Education and Training Studies*. Vol. 4, No. 9. 2016. P. 144-153.

108. Neal A., Griffin M.A. A study of the lagged relationships among safety climate, safety motivation, safety behavior, and accidents at the individual and group levels // *Journal of Applied Psychology*. – 2006. – V. 91. – P. 946-953.

109. Newman, A., Donohue, R.; Eva, N. Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*. 27 (3). 2017. P. 521–535. *doi:10.1016/j.hrmr.2017.01.001*

110. Soini T. Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work, *Teachers and Teaching* / Tiina Soini, Kirsi Pyhältö & Janne Pietarinen. – 2010. – P. 735-751.

111. Sujan, M. A., Huang, H., & Biggerstaff, D. Trust and psychological safety as facilitators of resilient health care. In *Working Across Boundaries*. 2019. (pp. 125-136). CRC Press.

112. Wallace J.C., Popp E., Mondore S. Safety climate as a mediator between foundation climates and occupational injuries: A group level investigation // *Journal of Applied Psychology*. – 2006. – V. 87. – P. 304-311.

113. Zhang; et al. Exploring the role of psychological safety in promoting the intention to continue sharing knowledge in virtual communities. *International Journal of Information Management*. 30 (5), 2010. P. 425–436. *doi:10.1016/j.ijinfomgt.2010.02.003*

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ***Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дослідження***

1. Лунченко Н.В. Становлення психологічної служби системи освіти Київщини в контексті трансформації суспільства / Вісник післядипломної освіти: Збірник наукових праць. Випуск 3 / Ред. кол.: В.В.Олійник (гол. ред.) та ін. – К.: Міленіум, 2006 – С.191-202.

2. Лунченко Н.В. Психологічний інструментарій саморозвитку практичних психологів і керівників районних (міських) психологічних служб у процесі підвищення кваліфікації //Актуальні проблеми психології. Том X. Частина 1. /За ред. академіка С.Д.Максименка. – К.: Главник, 2007. – С. 163-170.

3. Лунченко Н.В. Становлення психологічної служби системи освіти в контексті суспільних трансформацій в Україні / В.Г. Панок, Н.В. Лунченко // Вісник ХНУ імені Г.С. Сковороди : Психологія. – Харків : ХНУ, 2018. – Вип. 58. – С. 8-24.

4. Панок В., Оцінка рівня насильства у закладі освіти очима учасників: результати емпіричного дослідження / Панок В., Лунченко Н., Сосновенко Н., Панок І. // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди "Психологія". 64. 2021. С. 129-146. <https://doi.org/10.34142/23129387.2021.64.08>

5. Лунченко Н.В. Психолінгвістичне значення концепту «безпека». Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди "Психологія". 65. 2021. С. 170-181.

6. Lunchenko N. Adolescents' perception of the psychological safety of school environment inventory // Review of theology social sciences and sacred art., 2022. 1 – P. 71-80.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

7. Лунченко Н.В. Соціально-психологічні особливості управління психологічною службою системи освіти на регіональному рівні // Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / За ред.

Академіка С.Д.Максименка – К.: Плавник, 2005. – Вип..26, в 4-х томах, том 3. – С.22-29.

8. Лунченко Н.В. Актуальні проблеми науково-методичної діяльності обласного центру практичної психології і соціальної роботи // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 16-17 травня 2002 р. – Київ – Тернопіль: Ніка-Центр, 2002 – С.88-86.

9. Лунченко Н. Психологічний інструментарій саморозвитку практичних психологів і керівників районних (міських) психологічних служб у процесі підвищення кваліфікації // Використання психолого-педагогічних технологій у процесі підготовки практичних психологів і вчителів в умовах вищого навчального закладу. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 12-13 травня 2004 року, м. Чернівці – К.: Ніка-Центр, 2004. – С.256-263.

10. Психологічна служба та психолого-медико-педагогічні консультації системи освіти України (показники розвитку за підсумки за 2010-2011 навчального року) / [Лунченко Н.В., Обухівська А.Г., Панок В.Г. та ін.] – К.: Ніка-Центр, 2011. – 62 с.

11. Лунченко Н.В. Досвід функціонування регіональних моделей психологічної служби системи освіти України // Організаційно-функціональні моделі діяльності психологічної служби системи освіти та психолого-медико-педагогічної консультації: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 19-21 жовтня 2011 року, м. Донецьк / Уклад. І.В. Іванова. – Донецьк: Вид-во «Ноулідж» (донецьке відділення), 2011. – С. 33-61.

12. Організаційні і функціональні моделі діяльності психологічної служби з формування позитивного ставлення учнів і студентів до здорового способу життя / [Цушко І.І., Лунченко Н.В., Панок В.Г. (кер.авт.кол.) та ін.] – К.: Ніка-Центр, 2011. – 84 с.

13. Лунченко Н. Психологічний супровід та соціально-педагогічний патронаж дітей трудових мігрантів у системі освіти // Актуальні питання організації роботи щодо захисту прав дітей: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Львів. : ЛОППО, 2012. – С. 37-38.

14. Панок В. Г., Ткачук І. І., Острова В. Д., Лунченко Н. В., Бондарук Ю. С. Науково-методичні засади надання психосоціальної допомоги дітям, котрі опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій. Вісник НАПН України: Педагогіка і психологія. Київ : НАПН України, 2019. Вип. 2 (103). С. 64-71 (0,15 а.а. – Лунченко Н.В.) URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717638>

15. Горленко, В.М. Окремі аспекти діяльності Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи у 2020 році / Горленко, В.М., Лунченко, Н.В., Мороз, Р.А., Романовська, Д.Д., Сосновенко, Н.В. // Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2020. 2(1). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-7> (Crossref, [Open Ukrainian Citation Index](#), [OUCI](#), [Unpaywall](#), [Directory of Open Access Scholarly Resources](#), [ROAD](#), [OCLC WorldCat](#)).

16. Панок В. Безпечне середовище у школі: результати психологічного дослідження / Панок В., Лунченко Н., Сосновенко Н. // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : збірник наукових праць / В.В. Бондаренко (голов. ред.) та ін..[Н.В. Лунченко, Н.В. Сосновенко] – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України. – 2020. http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2020_2/19.pdf

17. Панок, В., Лунченко, Н., Сосновенко, Н., Панок, І. Агресія та конфліктність у взаєминах учасників освітнього процесу. *Грааль науки*, вип. 4, Травень 2021, С. 493-501, doi:10.36074/grail-of-science.07.05.2021.092. Науково-метричні бази – Index Copernicus, Google Scholar, CrossRef, OUCI

18. Панок, В., Лунченко, Н., Сосновенко, Н., Компетентністий підхід до формування гуманістичних відносин між учасниками освітнього процесу шляхом упровадження моделі «Мирна школа». Teach Peace! Миротворча Освіта для Нової Української Школи. Збірка статей / За загальною редакцією

К. Зезюліної та І. Ландес. – Дніпро, 2021, С. 16-24.

19. Лунченко Н.В. Особливості організації психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій, в умовах закладу освіти / Збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції "Наукові пошуки: актуальні дослідження, теорія і практика" (29 січня 2021 р., м. Харків).

ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, 46009; тел./факс +380 (352) 51-75-75;
www.wunu.edu.ua; rektor@wunu.edu.ua; ідентифікаційний код за ЄДРПОУ 33680120

№ 126-25/690

03 травня 2022р

Довідка

**про впровадження результатів дисертаційної роботи
Лунченко Надії Вікторівни за темою «Формування психологічної безпеки
учасників освітнього процесу основної школи в діяльності психологічної
служби» (спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія)**

Матеріали дисертаційного дослідження Лунченко Н.В. за темою «Формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу основної школи в діяльності психологічної служби» впроваджувалися у ході підготовки психологів у Західноукраїнському національному університеті упродовж 2018-2022 років.

Лунченко Н.В. здійснила апробацію теоретичних і практичних результатів власного дослідження в межах освітнього процесу у формі лекційних, практичних і тренінгових занять, індивідуальних консультацій при викладанні навчальних дисциплін «Тренінг особистісного зростання», «Психологічна служба в закладах освіти», «Психолого-педагогічне консультування».

Водночас, Лунченко Н.В. були апробовані засоби психологічного супроводу розвитку психологічної безпеки освітнього середовища основної школи у діяльності психологічної служби, психодіагностика психологічної безпеки освітнього середовища основної школи

Встановлено, що застосування теоретико-методологічних положень, авторських розробок і практичних рекомендацій дисертації у підготовці психологів сприяє розвитку їх професійних компетентностей. Причому результати дослідження Лунченко Н.В. одержали схвальні відгуки колег і здобувачів вищої освіти.

Ректор,
доктор економічних наук, професор

Завідувач кафедри
психології та соціальної роботи,
доктор психологічних наук, професор



Андрій КРИСОВАТИЙ

Андрій ГІРНЯК



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
**УКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР
 ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ І СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

юридична адреса: бульвар Т. Шевченка, 27-А, м. Київ, 01032,
 фактична адреса: пров. Віто-Литовський, б. 98-А, м. Київ, 03045,
 тел./факс: (044) 252 70 11,
 e-mail: UCAP@ukr.net,
 web: psyua.com.ua

24.06.2022 р.

№ 60/1

Довідка про впровадження

результатів дослідження «Формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу основної школи в діяльності психологічної служби», поданого на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук зі спеціальності 19.00.07 - педагогічна та вікова психологія

Лунченко Надії Вікторівни

Результати дослідження Надії Вікторівни Лунченко «Формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу основної школи в діяльності психологічної служби» здійснювалось у рамках науково-дослідної роботи лабораторії прикладної психології освіти УНМЦ практичної психології і соціальної роботи НАПН України впродовж 2019-2022 рр. у ході реалізації прикладних наукових досліджень «Науково-методичне забезпечення діяльності працівників психологічної служби з надання допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій», державний реєстраційний номер теми 0119U001306 та «Науково-методичні засади створення безпечного освітнього середовища у закладі освіти в діяльності працівників психологічної служби», державний реєстраційний номер теми 0122U001384.

Теоретичні й практичні аспекти досліджуваної проблеми висвітлені у публікаціях і доповідях на наукових конференціях, семінарах, круглих столах, а також пройшли апробацію у процесі організації різних видів діяльності працівників психологічної служби системи освіти.

Матеріали дисертаційної роботи є актуальними, мають вагомe теоретичне та практичне значення для роботи практичних психологів і соціальних педагогів закладів загальної середньої освіти та доводить доцільність їх впровадження у діяльність працівників психологічної служби системи освіти.

Результати дослідження «Формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу основної школи в діяльності психологічної служби» обговорено та затверджено на засіданні вченої ради УНМЦ практичної психології і соціальної роботи (протокол № 5 від 23.06.2022 року).

Директор Центру

Віталій Панок

Кондратюк Ганна 252-70-11



Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(ДДПУ)

вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, Україна, 84116

Тел./факс (062) 666-54-54

E-mail: sgpi@slav.dn.ua, www.ddpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 38177113

29.06.22 № 03-10-58/1 на № _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Лунченко Надії Вікторівни за темою «Формування психологічної безпеки
учасників освітнього процесу основної школи в діяльності психологічної
служби» (спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія)

Матеріали дисертаційного дослідження Лунченко Н.В. за темою «Формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу основної школи в діяльності психологічної служби» впроваджувалися у процесі підготовки психологів в Державному вищому навчальному закладі «Донбаський державний педагогічний університет» упродовж 2018-2022 років.

Лунченко Н.В. здійснила апробацію теоретичних і практичних результатів власного дослідження в межах освітнього процесу у формі лекційних, практичних і тренінгових занять, індивідуальних консультацій при викладанні навчальних дисциплін «Психологічна служба в закладах освіти», «Психологічна допомога в екстремальних ситуаціях», «Практична психологія в закладах освіти». Це дало змогу удосконалити методику психодіагностики психологічної безпеки освітнього середовища основної школи, програму психологічного супроводу забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища основної школи.

У результаті апробації матеріалів дисертації зроблено висновок, що їх доцільно впроваджувати в освітній процес закладів вищої освіти України.

Ректор, доктор педагогічних наук,
 професор



Світлана ОМЕЛЬЧЕНКО



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИ

вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585

Від В. Н. Золотий № 01/10-559

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Лунченко Надії Вікторівни «Формування психологічної безпеки
учасників освітнього процесу основної школи в діяльності
психологічної служби»

Дана Лунченко Надії Вікторівні, здобувачу Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди і засвідчує, що розроблена нею в ході роботи над дисертаційним дослідженням розвивально-корекційна програма знайшла відображення в навчальних курсах: «Педагогічна психологія», «Вікова психологія» на факультеті соціальних і поведінкових наук Харківського національного університету ім. Г.С. Сковороди упродовж 2018-2022 років для здобувачів спеціальності «Психологія» ОКР Бакалавр.

Декан факультету соціальних і поведінкових наук
Доктор філософських наук, професор



І.Д. Денисенко

Міністерство освіти і науки України
**УНІВЕРСИТЕТ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В
 ПЕРЕЯСЛАВІ**
 вул. Сухомлинського, 30,
 м. Переяслав,
 Київська обл., 08401
 тел.: (044) 293-11-11
 ел. пошта: uhsp.edu@gmail.com
30.05.2022 № 246



Ministry of Education and Science of Ukraine
**HRYHORIY SKOVORODA UNIVERSITY IN
 PEREIASLAV**
 30, Sukhomlynsko Str.,
 Pereiaslav,
 Kyiv reg., 08401
 tel.: (044) 293-11-11
 e-mail: uhsp.edu@gmail.com

Довідка

про впровадження результатів дисертаційної роботи

Лунченко Надії Вікторівни за темою «Формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу основної школи в діяльності психологічної служби» (спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія)

Матеріали дисертаційного дослідження Лунченко Н.В. за темою «Формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу основної школи в діяльності психологічної служби» впроваджувалися у процесі підготовки психологів в університеті Григорія Сковороди в Переяславі упродовж 21018-2022 років.

Сформульовані у дисертації та наукових працях висновки і пропозиції щодо типологічних особливостей психологічної безпеки освітнього середовища основної школи учасників освітнього процесу використовувалися під час проведення лекційних та практичних занять з навчальних дисциплін «Психологія суб'єктності благополуччя та професійного розвитку особистості», «Психотерапія посттравматичного стресового розладу (ПТСР)», «Консультативна психологія».

У рамках зазначених дисциплін відбувалася апробація психодіагностичного комплексу методик, що дозволяють вивчати психічні якості та здатності учнів (соціометричний статус, психологічний клімат у класі, стрес-фактори навчальної діяльності, агресивність, тривожність, стиль самоствердження, віктимність, задоволеність життям) та учителів (стиль педагогічного спілкування, комунікативна толерантність, емоційне вигорання, задоволеність працею) основної школи.

Ректор



Віталій КОЦУР

Завідувач кафедри психології

Галина ХОМИЧ



Сумська міська рада
**Комунальна установа Сумська загальноосвітня школа
 I – III ступенів № 24, м. Суми, Сумської області**
 вул. Паризької Комуни, буд. 20, м. Суми, 40030,
 тел./факс (0542)36-50-21, e-mail: zosh24sumy@ukr.net
 Код ЄДРПОУ 23049747

15.11.2022

№ 01-16/123

**Довідка про апробацію та впровадження результатів
 дисертаційного дослідження Лунченко Надії Вікторівни
 «Формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу
 основної школи в діяльності психологічної служби»**

Результати дослідження Н.В. Лунченко «Формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу основної школи в діяльності психологічної служби» протягом навчального року впроваджувались у освітній процес.

Розроблена дисертанткою теоретико-методологічна модель психологічної безпеки освітнього середовища основної школи спрямована на формування в учасників освітнього процесу високої резильєнтності, асертивності, комунікативної толерантності, володіння проактивними копінгамми, здатності до саморегуляції негативних психоемоційних станів та поведінки у цілому.

Програма психологічного супроводу безпеки освітнього середовища реалізувалась у закладі освіти у три етапи: *мотиваційний*, спрямований на формування націленості на створення психологічно безпечного освітнього середовища основної школи, *основний*, на якому реалізувалися власне корекційно-розвивальні впливи, та *рефлексивний*, на якому здійснювалось усвідомлення отриманого досвіду.

Апробація методичних матеріалів Н.В. Лунченко дозволяє рекомендувати використовувати матеріали дослідження у діяльності працівників психологічної служби закладів загальної середньої освіти.

Директор



Анна РИШКОВА



**Бездрицький ліцей
Бездрицької сільської ради
Сумського району Сумської області**

вул. Жовтнева, 37, с. Бездрик, Сумського району, Сумської області, 42350
тел.: 0952511181, e-mail: bezdryk_school@ukr.net, Код ЄДРПОУ 33361909

14.11.2022 №01-23/68

**Довідка про впровадження
результатів дисертаційного дослідження
Лунченко Надії Вікторівни**

**"Формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу
основної школи в діяльності психологічної служби" поданого на
здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук**

Освітнє середовище є основою життєздатності будь-якого закладу освіти, виступаючи сукупністю умов задоволення потреб усіх учасників освітнього процесу. У зв'язку з цим дослідження теми "Формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу основної школи в діяльності психологічної служби" є актуальне та своєчасне.

Працівники психологічної служби апробували у своїй діяльності програму психологічного супроводу безпеки освітнього середовища основної школи. Організація заходів програми супроводу психологічної безпеки освітнього середовища передбачав вплив на окремі групи учасників освітнього процесу (консультування та тренінги окремо для учнів, учителів, адміністрації та батьків) та змішану форму реалізації інтервенцій (тренінг «учні – учителі – батьки – адміністрація»).

Матеріали дисертаційного дослідження Лунченко Н.В. збагатили теоретичний і практичний професійний досвід вчителів, практичного психолога та соціального педагога.

Результати впровадження дисертаційного дослідження з теми "Формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу основної школи в діяльності психологічної служби" обговорено та схвалено під час засідання методичного об'єднання працівників психологічної служби.

Директор



Тетяна ПЕТРЕНКО



Управління освіти, культури, молоді та спорту
 Степанівської селищної ради Сумського району Сумської області
 Новосуханівський ліцей Степанівської селищної ради
 Сумського району Сумської області
 (Новосуханівський ліцей)
 вул. Шкільна, 4 с. Новосуханівка 42341
 E-mail: Sukhanovka-school@ukr.net, код згідно ЄДРПОУ 33362022

11.11.2022

№ 86

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Лунченко Надії Вікторівни
 «Формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу
 основної школи в діяльності психологічної служби»
 представленого на здобуття наукового ступеня
 кандидата психологічних наук

Результати дисертаційного дослідження Лунченко Надії Вікторівни «Формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу основної школи в діяльності психологічної служби» впроваджувались у діяльність практичного психолога, зокрема, та освітній процес у цілому.

Запропонована дисертанткою фронтальна робота у системі «учителі-батьки-учні-адміністрація» передбачала впровадження міні- тренінгу із формування сприятливого психологічного клімату шкільного колективу та психологічно безпечного освітнього середовища. У межах роботи з психологічної корекції негативних проявів поведінки(адаптивні форми поведінки, агресивність, шкільна тривожність) з учнями основної школи було проведено низку індивідуальних та групових вправ.

Загалом наукова робота Н.В.Лунченко отримала позитивну оцінку від педагогічних працівників, адміністрації та батьків учнів основної школи.

Результати впровадження зазначених розробок показали їх ефективність та доцільність використання з метою формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу.

Директор



Галина МІЛЬЧЕНКО



У К Р А Ї Н А

Кушницький заклад загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів
Керецьківської сільської ради
вул. Шкільна, 29, с. Кушниця, 90151, тел./факс (031) 44-73-3-93,
e-mail: Kyshnica-SOH@ukr.net Код 22100096

« 16 » листопада 2022 року

№94

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Лунченко Надії Вікторівни «Формування психологічної безпеки
учасників освітнього процесу основної школи в діяльності психологічної
служби» представлено на здобуття наукового ступеня кандидата
психологічних наук .

Довідка видана Лунченко Надії Вікторівні про те, що результати дисертаційного дослідження «Формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу основної школи в діяльності психологічної служби» впроваджувались під час організації діяльності працівників психологічної служби закладу освіти.

Розроблена дослідницею Програма психологічного супроводу для усіх учасників освітнього процесу включала групові дискусії та вправи з питань безпечної психологічної взаємодії, ненасильницької комунікації, наслідків психологічного насильства для особистісного зростання. Напрямок роботи із батьками учнів основної школи передбачав індивідуальне психологічне консультування з проблем сімейного виховання підлітків, а також впровадження просвітницьких лекцій за тематикою психологічної безпеки освітнього середовища.

Теоретичні та практичні результати дисертаційного дослідження були враховані під час роботи класних керівників та працівників психологічної служби закладу освіти.

Актуальність і науковість змісту дослідження Лунченко Надії Вікторівни з теми формування психологічної безпеки дозволили рекомендувати їх для використання у діяльності практичних психологів закладів освіти у подальшому.

Директор закладу



Я.І.Сньозик



Лисичівський заклад загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів
с.Лисичово, 269 Хустський район, Закарпатська область, 90150
e-mail lysychovoschool269@ukr.net. тел.0314474541 код ЄДПУО 22100104

від 17.11.2022 р. № 01-16/ 149

Довідка про впровадження

результатів дисертаційного дослідження Лунченко Надії Вікторівни за темою: "Формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу основної школи в діяльності психологічної служби" поданого на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук зі спеціальності 19.00.07 - педагогічна та вікова психологія (053 – Психологія)

Довідка видана Лунченко Надії Вікторівни про те, що результати дисертаційного дослідження "Формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу основної школи в діяльності психологічної служби" знайшли своє відображення під час організації діяльності працівників психологічної служби закладу освіти.

Зокрема, використано психологічну модель психологічної безпеки освітнього середовища основної школи. Протягом навчального року практичним психологом була реалізована система занять-тренінгів для вчителів та адміністрації за програмою супроводу психологічної безпеки освітнього середовища.

Зважаючи на актуальність та наукову значущість дослідження Лунченко Н.В. з окресленої проблематики було зроблено висновки про доцільність подальшого впровадження результатів у діяльність практичного психолога та соціального педагога закладу освіти у подальшому.

Довідка видана для представлення у спеціалізовану Вчену раду за місцем захисту дисертації.

Директор закладу



Марія МЕТЕНЬКАНИЧ