

профілактично-розвивальну програму, засвідчив, що в міру реалізації програми учасники ставали дедалі активнішими та виявляли більшу зацікавленість. Більшість учнів виявляли бажання бути учасниками психологічних ігор, охоче виконували вправи, брали участь в обговоренні, особливо при роботі у мікрогрупах. Хоча були й учні, які виконували роль пасивних спостерігачів за тим, що відбувалося на уроках, утім, роботі інших учасників не заважали. Загалом психолог вважає, що програма дозволяє досягти поставленої мети.

На думку 4 з 7 експертів (вчителів, що працювали у класах, в яких здійснювалась апробація програми), мало місце певне зниження проявів вербальної агресії серед учнів. Решта експертів не помітила змін у поведінці учнів.

Важливим критерієм ефективності програми є стійкість психологічного впливу на подальший розвиток особистості та підліткової групи. Це може бути визначено лише через певний час (приблизно півроку) після завершення програми шляхом психологічного моніторингу учасників та збору експертних оцінок. Загалом проведена апробація дає підстави вважати, що розроблена програма «САШ» може бути ефективним засобом профілактики булінгу у шкільному середовищі.

### **2.3. Особливості психологічної безпеки старшокласників в шкільному освітньому середовищі**

Значні соціальні, політичні та економічні зміни, які відбуваються в суспільному житті України та світу, зачіпають і ускладнюють умови життя кожного члена суспільства, в тому числі й учасників навчально-виховного процесу школи. У зв'язку з цим проблема психологічної безпеки освітнього середовища визнається більшістю дослідників складовою загальнонаціональної безпеки, вона постає однією з найважливіших у психології та педагогіці. Адже, якщо ситуації відкритих фізичних насильницьких дій часто зазнають розголосу і, відповідно, вирішуються, то психологічний деструктивний

вплив в освітньому просторі часто має латентний характер, що підсилює його негативну дію. Тому особливого значення в таких умовах набуває проблема захищеності від психологічного насилля учасників освітнього середовища. Психологічний супровід освітнього середовища з метою збереження та зміцнення здоров'я його учасників, створення безпечних умов навчання, захист від усіх форм дискримінації може бути альтернативою агресивному соціальному середовищу, психоемоційному і культурному вакууму, наслідком яких є зростання соціогенних захворювань.

У науковій літературі велика увага приділяється питанням психологічної безпеки в цілому (Г. Грачов, Т. Колесникова, Т. Малікова, Л. Михайлов, В. Соломін, А. Сухов, О. Шатровий, М. Шликов та інші). Актуальні проблеми психологічної безпеки, детерміновані умовами освітніх установ, представлені в роботах низки авторів (І. Баєва, І. Воля, О. Єрьоміна, О. Істратова, Т. Колеснікова, Л. Лебедева, Н. Лизь, С. Малєєва, С. Посохова, О. Сучкова, О. Чеснокова та інші). Проте, незважаючи на значну кількість наукових досліджень в цій галузі, питання, присвячене забезпеченню психологічної безпеки освітнього середовища, є досі недостатньо вивченим. Адже, в умовах загальноосвітніх шкіл зростає кількість учнів, які характеризуються деформованістю потреб в особистій безпеці, що призводить до зниження задоволеності теперішнім і відсутності впевненості в майбутньому, підвищенню тривоги, зниженню стійкості до несприятливих впливів тощо.

Особливо деструктивними всі ці процеси є для старшокласників, які, перебуваючи в ситуації вибору майбутньої професії, відчувають підвищену особисту відповідальність, тиск оточуючих та об'єктивно мають розвивати самостійність, демонструвати вміння приймати рішення. Зміна соціальної ситуації, підготовка та складання ЗНО вимагають мобілізації особистісних ресурсів старшокласників, а тому особливого значення набуває забезпечення їх психологічної безпеки в освітньому навчальному закладі.

У якості ключової психологічної характеристики освітнього середовища школи багато науковців (І. Баєва, С. Вершловський, О. Лебедев, В. Слободчиков і інші)

розглядають безпеку, а психологічно безпечне освітнє середовище – як умову для позитивного особистісного зростання її учасників. М. Секач і Е. Симанюк показниками психологічної безпеки освітнього середовища вважають такі складові: низький рівень психологічного насильства; переважання діалогічної спрямованості суб'єктів спілкування; позитивне ставлення до основних параметрів освітнього середовища у всіх його учасників; переважання гуманістичної центрації у суб'єктів освітнього середовища; високий рівень задоволеності шкільним середовищем.

Психологічно безпечне освітнє середовище сприяє задоволенню та розвитку соціально-орієнтованих потреб дитини, збереженню і підвищенню її самооцінки, забезпечує більш повне розкриття особистісних потенціалів.

Л. Регуш вважає, що робота в напрямку створення психологічної безпеки освітнього середовища повинна ґрунтуватися на гуманістично-орієнтованих технологіях і нормах особистісного розвитку. В основі таких технологій лежить якість процесу взаємодії, що призводить до зниження нервово-психічної напруги, підвищує здатність до саморегуляції, тобто сприяє підвищенню психічного здоров'я. Якість процесу взаємодії забезпечується: діалогічним спілкуванням, в основі якого лежить «діалог особистостей» (М. Бахтін), головними атрибутами якого є рівноправність співрозмовників і взаємне особистісне визнання; співпрацею як партнерським відношенням двох рівних суб'єктів, що виключає маніпуляцію і авторитаризм та передбачає взаємний розвиток учасників; відмовою від психологічного насильства.

І. Баєва наголошує, що психологічно безпечне середовище – це середовище, вільне від проявів психологічного насильства у взаємодії, яке сприяє задоволенню потреб у особистісно-довірчому спілкуванні, створює референтну значущість середовища та забезпечує психічне здоров'я учасників навчально-виховного процесу. Категорія психологічної безпеки визначена І. Баєвою у трьох аспектах:

– як стан освітнього середовища, вільного від проявів психологічного насильства у взаємодії, яке сприяє задоволенню потреб у особистісно-довірчому спілкуванні, створює

референтну значущість середовища та забезпечує психічне здоров'я його учасників;

- як система міжособистісних відносин, які викликають у суб'єктів почуття приналежності (референтної значимості середовища), запевняють людину у її безпеці, укріплюють психічне здоров'я;

- як система заходів, спрямованих на попередження загроз із метою продуктивного стійкого розвитку особистості [Баєва, 2002].

Незважаючи на достатню кількість визначень безпечного освітнього середовища, проблема побудови його структури досліджена недостатньо. Одним із небагатьох авторів, які досліджують питання саме структури безпечного освітнього середовища, є О. Обозова, котра виділяє такі його компоненти :

- матеріально-технічні умови праці та навчання (архітектурно-естетична організація життєвого простору суб'єктів навчально-виховного процесу);

- змістовно-методичні умови (концепція функціонування навчального закладу; система виховної роботи; освітні програми, технології, форми, методи організації діяльності освітньої установи);

- стосунки «педагог – педагог», «педагог – учень», «учень – учень»;

- безпечна особистість (знає про існування різних джерел небезпек; розуміє, що є передумови для виникнення і подолання небезпек; виступає як активний суб'єкт, здатний запобігти небезпечним ситуаціям або вийти з них без шкоди для себе та інших людей) [Обозова, 2011].

Існує безліч загроз, які можуть руйнівно впливати на відчуття психологічної безпеки в освітньому середовищі. На даний момент часу перелік і характеристики шкільних загроз значно розширились і отримання психологічної травми учасниками освітнього середовища є актуальною загрозою, яка існує в освітньому середовищі навчальних закладів. До найпоширеніших науковці відносять: психологічне насильство; постійну негативну оцінку (результатів навчання, поведінки, особистості в цілому), що являється для дитини важкою психотравмуючою ситуацією; незадоволеність якістю

особистісно-довірчого спілкування та основними характеристиками процесу взаємодії всіх учасників освітнього середовища, і, як наслідок, – схильність до деструктивної поведінки, негативне ставлення до освітніх установ і порушення психічного і фізичного здоров'я; нерозвиненість системи психологічної допомоги в освітній установі, емоційне вигорання педагогів тощо.

Зважаючи на те, що освітнє середовище є системою впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, предметом досліджень в питаннях психологічної безпеки вважаються її психологічні фактори (стилі, форми, методи спілкування, предметно-просторові особливості тощо); особистісні детермінанти захищеності людини від негативних впливів середовища (соціальних, інформаційних, політичних, економічних, екологічних та інших факторів); засоби підвищення психологічної стійкості, захищеності; види негативних психологічних впливів та засоби захисту від них (інформаційно-психологічна безпека); фактор людини (психологічні умови); безпека діяльності (наприклад, дослідження психологічних причин нещасних випадків на виробництві, формування безпечної поведінки, самозабезпечення безпеки); психологічна стійкість людини в процесі екстремальної діяльності; вплив надзвичайних ситуацій, складних і небезпечних умов на психіку та особистість; суб'єктивне сприйняття ситуації як безпечної чи небезпечної; переживання безпеки, ступінь задоволення потреби в безпеці тощо.

Вектор багатьох психологічних досліджень спрямований на створення умов, які забезпечують психологічну безпеку освітнього середовища. Спираючись на погляди І.Баєвої та О.Обозової, можна визначити три принципи забезпечення психологічної безпеки в освітньому середовищі:

– принцип психологізації навчально-виховного процесу, тобто врахування індивідуальних особливостей кожного учня (темперамент, пам'ять, мислення, уява тощо), розвиток особистості школяра (емоційної, інтелектуальної, соціальної та духовної сфер); основою цього принципу є логіка взаємодії між тими, хто навчається, і тими, хто навчає;

– принцип психологічної підтримки кожного суб'єкта навчально-виховного процесу у навчальному закладі (це передбачає виключення зі сфери взаємодій учнів та вчителів особистісного самоствердження педагогів за рахунок учнів тощо);

– принцип активізації захисних психологічних сил, що полягає у формуванні в учнів міцних знань, умінь відстоювати власну позицію, самостійно розв'язувати проблеми, аналізувати ситуацію та відповідно діяти, не обмежуючи свободу та гідність іншої людини; принцип передбачає виключення психологічного насильства та сприяє саморозвитку особистості школярів.

Зважаючи на важливість та актуальність вищезазначених аспектів, було здійснено дослідження особливостей психологічної безпеки старшокласників в освітньому середовищі школи, учасниками якого стали учні 11-х класів середніх шкіл м. Чернігова (n=102 особи, у т.ч. 61 – дівчата, 41 – хлопці). Було використано анкету-опитувальник для учнів «Психологічна діагностика освітнього середовища» (І. Баєва), тест шкільної тривожності Філіппса, тест життєстійкості С. Мадді (в адаптації Д. Леонт'єва).

За результатами відповідей на запитання анкети не виявлено школярів, для яких перебування у школі є виключно негативним та неприємним. Більшістю учнів перебування у школі оцінено як комфортне. Проте майже для чверті опитаних (23%) шкільне середовище не є повністю комфортним. Ці респонденти вказують на наявність деяких проблем у ньому, на відсутність повної безпеки в школі.

Психологічно безпечне освітнє середовище характеризується відчуттям внутрішнього комфорту та позитивним настроєм школярів під час перебування в навчальному закладі. Дослідженням не виявлено школярів із зазвичай та частіше поганим настроєм. Для 15% опитаних школа не є тим чинником, який відіграє основну роль у формуванні настрою, тобто ці учні досить автономно сприймають перебування у школі. Настрій більшості старшокласників (85%) під час перебування у школі є гарним, що свідчить на користь психологічної безпеки їхнього шкільного середовища.

У ході дослідження учням пропонувалось із переліку характеристик шкільного середовища обрати п'ять тих, які, на їхню думку, є найважливішими, та оцінити ступінь задоволеності цією характеристикою. Отримані результати представлені в табл. 18.

*Таблиця 18*

*Найважливіші характеристики шкільного середовища  
на думку старшокласників*

<b>№</b>	<b>Характеристики шкільного середовища</b>	<b>Частота, %</b>
1	Взаємини з учнями	93
2	Взаємини з вчителями	92
3	Емоційний комфорт	49
4	Можливість висловити точку зору	63
5	Поважливе ставлення	53
6	Збереження власної гідності	34
7	Можливість проявити ініціативу	20
8	Уважність до проблем і пропозицій	24
9	Можливість звернутися за допомогою	24
10	Врахування особистих проблем і пропозицій	29
11	Допомога у прийнятті рішень	20

Як бачимо, саме міжособистісні взаємини виявились найбільш важливими характеристиками шкільного середовища. Зауважимо, що в епоху розвинених комп'ютерних технологій, використання електронних підручників, існування лінгвістичних класів, інтерактивних класів з сучасним технічним обладнанням, неможливо уявити якісний навчально-виховний процес без спілкування. Невід'ємною складовою будь-якої школи досі залишається особа вчителя та середовище однокласників, інших учнів, які постійно спілкуються. Саме «людський фактор» зумовлює той чи інший емоційний фон в шкільному середовищі. Часто саме від ставлення до вчителя залежить ставлення учня до шкільного предмету, а однокласники можуть виступати для кожної дитини як у ролі фасилітуючого середовища, так і бути інгібіторами.

У ході дослідження було проаналізовано задоволеність учнів взаєминами з учасниками навчально-виховного процесу

(як зі вчителями, так і з учнями). Респондентів, які б були незадоволені існуючими взаєминами з вчителями та іншими учнями, не виявилось. Близько 38% школярів оцінили власні взаємини з учнями та вчителями на середньому рівні. Незважаючи на те, що процес спілкування об'єктивно передбачає виникнення конфліктних ситуацій, непорозумінь та суперечок, для більшості учасників дослідження ці негативні процеси не є домінантою у взаєминах з учасниками начальновиховного процесу. А тому учні оцінили ці взаємини не лише як важливі характеристики шкільного середовища, але і продемонстрували задоволення ними.

У опитаних було виявлено достатні показники задоволеності можливістю виражати в шкільному середовищі власну точку зору (20% здебільшого задоволені та 43% – значно задоволені). Характеристика шкільного середовища, яка займає третій щабель визначеної учнями ієрархії – можливість висловити власну точку зору – зумовлена особливостями соціальної ситуації розвитку та провідною діяльністю, а саме професійним самовираженням, яке невід'ємно пов'язане з юнацьким максималізмом, пошуком професійної ідентичності, що і зумовлює прагнення бути почутим, сприйнятим. Учні випускних класів не є пасивними адресатами інформації, вони активно дискутують, виражають власні думки. Хоча, звісно, крім того, щоб висловлювати власну думку, треба вміти слухати інших. Адже, тільки в такому разі можливо створити психологічно безпечне освітнє середовище з комунікацією, яка передбачає зворотній зв'язок.

Характеристики шкільного середовища, розташовані на четвертому і п'ятому щаблях в ієрархії найважливіших – це поважливе ставлення до учнів та їх емоційний комфорт. Близько половини (53%) задоволені поважним ставленням до себе, а 49% – емоційним комфортом. Міра задоволеності даними показниками є досить високою і доводить думку про те, що учні хочуть не лише бути почутими, але і прагнуть, щоб їх поважали, а умови навчально-виховного процесу не викликали емоційного дискомфорту.

Анкета-опитувальник передбачала визначення п'яти найважливіших характеристик шкільного середовища, однак



доцільно звернути увагу і на решту. Відтак, характеристику «Збереження власної гідності» визначили як важливу 34% опитаних школярів. Аналогічна кількість респондентів вважає важливою «Задоволеність учнів збереженням їхньої гідності в школі». Збереження гідності учнів можливе лише у шкільному середовищі, вільному від небезпек. І хоч даний фактор не займає перших місць у визначеній учнями ієрархії, його значення для їх комфортного перебування у школі є далеко не останнім.

Щодо «Врахування особистих проблем і пропозицій» та схожої характеристики «Уважність до проблем і пропозицій» – 29% та 24% учнів вважають їх важливими. Для цих школярів перспектива того, що їх побажання і проблеми будуть враховані, є важливішою, ніж те, що на них просто звернуть увагу. Такий результат має і позитивні, і негативні риси. З одного боку, добре, що школярі віддають перевагу практичному шляху вирішення питання. З іншого боку, погано, що характеристика, яка залежить і від них самих (уважність), оцінюється учнями менше.

Слід наголосити, що отримані результати окреслюють досить егоїстичне та споживацьке ставлення до шкільного середовища: учні хочуть передусім бути почутими, хочуть мати гарні взаємини з учасниками навчально-виховного процесу, і нехтують тими характеристиками, які передбачають важливість звернути увагу на проблеми іншого, допомогти іншому.

У загальній вибірці є учні, проблеми та пропозиції яких іноді не приймаються до уваги та не враховуються. Зауважимо, що у разі вираженої шкільної тривожності, такий стан речей може створювати для учня дискомфорт та таке шкільне середовище, яке не сприяє повноцінному навчанню та вихованню.

Наступна характеристика шкільного середовища, що досліджувалась, – можливість проявити ініціативу. Дана складова визначена важливою для 20% респондентів. І знову зустрічаємось з проявом юнацького егоїзму: більшість учнів хочуть мати можливість виразити власну точку зору, але не проявляти ініціативу, яка передбачає прийняття відповідальності та прояв самостійності.

Щодо задоволеності учнями можливістю звернутись за допомогою, було отримано такі результати: кількісний відсоток

учнів, для яких це є важливим, склав 24%; кількість респондентів, які віддають пріоритетне місце допомозі під час прийняття власного рішення склав 20%. Скоріш за все, це категорія учнів, які можуть мати занижену самооцінку та рівень навчальних можливостей, боятись не відповідати тим вимогам, які перед ними поставлено, а тому шукають допомоги і підтримки в оточуючих. Ці учні об'єктивно є більш вразливими, порівняно зі школярами, які не потребують допомоги у навчально-виховному процесі, а тому фактор безпечності навчального середовища має для них особливо важливе значення. Щодо задоволеності учнів вказаними характеристиками, вона є переважно високою, але є школярі, які ситуативно відчують труднощі стосовно реалізації цих характеристик.

Відтак, вищезазначені результати дозволяють стверджувати, що ступінь задоволеності характеристиками шкільного середовища, які учні вважають важливими, є відносно високим.

Оцінити, наскільки присутні в шкільному середовищі різнотипні небезпеки та ризики, дозволив аналіз показників психологічної захищеності від однокласників та від учителів (див. табл. 19). Отримані дані засвідчують те, що старшокласники почуваються найбільш захищеними від діяльності проти волі, образ та ігнорування однокласників, найменше – від їх обзивань та неповаги. Зі сторони вчителів учні почуваються себе найбільш захищеними від висміювань, образ та обзивань (тобто вербальної агресії), найменше – від примушування робити щось проти волі та неповаги. Крім того, можна констатувати, що за більшістю показників учні почуваються себе більш захищеними від загроз вчителів, а рівень захищеності від учнів є нижчим. Пояснюється це більшою інтегрованістю учнів саме в колектив однокласників, в той час, як вчитель виконує роль вищого щабля, більш відокремлену. Комунікаційні межі між учнями менші, вони без вагань можуть висловлювати один одному те, що думають, сваритись, пліткувати тощо. Вчитель же у спілкуванні дотримується етики та дистанціюється. Тому учні відчують більше загроз від своєї аудиторії, ніж від вчителів.

Таблиця 19

Порівняння захищеності учнів від небезпек з боку  
однокласників та вчителів (середні значення)

Назва небезпеки	Захищеність від небезпек з боку однокласників	Захищеність від небезпек з боку вчителів
Приниження	3,7	4,6
Образи	4,4	4,8
Висміювання	4,2	4,8
Обзивання	3,1	4,8
Ігнорування	4,4	4,8
Діяльність проти волі	4,7	2,9
Погрози	4,3	4,7
Неповага	3,3	3,7
Недоброзичливе ставлення	3,7	4,0

У ході дослідження проаналізовано рівні прояву складових шкільної тривожності. З'ясовано, що найбільше (80%) старшокласників мають низький рівень соціального стресу. Невелика кількість учнів із середнім та високим рівнем соціального стресу (13% та 8%). Респондентів, які б мали несприятливий психологічний фон, що не дозволяє їм розвивати власні здібності, досягати успіху, не виявилось. Зумовлено це тим, що більшість випускників, попри тривоги і побоювання, розраховують на те, що їм вдасться проявити власні здібності та знання, вступити після школи до певного навчального закладу, тобто учні вірять у власні сили, прагнуть досягти успіху. Досить часто ці прагнення підкріплюються практичними діями: учні відвідують репетиторів, присвячують додатковий час навчанню тощо. Таким чином, віра у власні сили та прагнення до успіху, є, на нашу думку, невід'ємною складовою спрямованості старшокласників. А наявність фрустрації успіху, яка має середній рівень прояву у 2% опитаних, суттєво заважатиме реалізації їх власних можливостей під час професійного самовизначення.

Показники прояву страху самовираження у старшокласників є більш різноманітними порівняно з

попередніми. Так, 53% респондентів мають низький рівень даного показника. Разом з тим, 45% мають середній та 2% – високий рівень страху самовираження. Ці учні ситуативно або досить часто відчувають негативні емоції під час демонстрації власних здібностей. Такі результати не зумовлені виключно несприятливим психологічним середовищем. Негативні емоції, пов'язані з необхідністю самовираження, можуть також зумовлюватись індивідуальними особливостями учнів.

Страх публічної перевірки знань має наступні показники: на низькому рівні він виражений у 44% респондентів; 55% досліджуваних мають середній, а 1% опитаних – високий рівень страху перед публічною перевіркою знань. Ймовірно, старшокласники з вираженим страхом самовираження, коли мова йдеться про публічність, також відмічають у себе негативні емоції, пов'язані з даним процесом. Зауважимо, що реакція і ставлення однокласників, а також педагогічна компетентність вчителя як ніколи можуть мінімізувати даний страх. І, на нашу думку, такий високий відсоток учнів із вираженим страхом публічної перевірки знань свідчить не на користь безпечності освітнього середовища та вказує на наявність негативних тенденцій, які навіть у випускників викликають негативне ставлення й переживання тривоги під час публічної перевірки знань.

Страх не відповідати очікуванням оточуючих виражений на низькому рівні у 51% опитаних, натомість 49% старшокласників мають середній та високий рівень даного показника. Цей страх найбільше виражений серед респондентів даної вибірки. І це закономірно зумовлено соціальною ситуацією розвитку старшокласників, коли потрібно не лише обрати навчальний заклад для вступу, підготуватись та скласти ЗНО, а також виправдати власні очікування та очікування батьків. У таких умовах, орієнтація учнів на значущість інших під час оцінки власних результатів проявлятиметься особливо гостро.

Особливості психофізіологічної організації, які знижують протистояння особистості стресогенним ситуаціям, та підвищують ризик деструктивного реагування на фактори зовнішнього середовища, не мають високого рівня прояву у жодного з респондентів. Очевидно, що до вибірки

досліджуваних увійшли діти з розвиненими фізіологічними ресурсами протистояння стресам. Лише 3% респондентів мають середній рівень фізіологічної опірності стресовим чинникам (а 97% мають високу фізіологічну стресостійкість). Таким чином, навіть у ситуації стресів (складанні іспитів, вступної кампанії тощо) діти мають фізіологічні ресурси протистояння. Завдання ж шкільного психолога, класних керівників та батьків полягає в тому, щоб навчити дітей використовувати ці ресурси.

Взаємини з вчителями є важливою складовою навчально-виховного процесу, чинником, який визначає безпеку освітнього середовища. Адже, якщо між учнем та вчителем існує конфлікт, це може позначатись не лише на якості спілкування, але навіть на рівні оцінювання. Варто зауважити, що рівень навчальних досягнень, середній бал атестату – це ті чинники, які хвилюють кожного старшокласника, адже, від них залежить їх подальше майбутнє. А тому взаємини з вчителями посідають одне з головних місць серед характеристик шкільного середовища.

У ході дослідження визначено, що 39% школярів мають низький рівень, 39% – середній, та 22% – високий рівень проблем і страхів у взаєминах з вчителями. Високі показники вказують на наявний загальний негативний емоційний фон взаємин із дорослими у школі. Окрім вже вказаних причин, проблемні взаємини з вчителями можуть зумовлюватись ситуацією, коли рівень знань учня передбачає нижчий рівень оцінювання, ніж бажає сам учень, або навпаки, коли вчитель із певних причин оцінює знання учня нижче, ніж той заслуговує.

Узагальнюючим показником, який вказує на загальний емоційний стан школярів, пов'язаний із різними формами їх шкільного життя, є показник шкільної тривожності, низький рівень розвитку якої мають 53% респондентів, середній – 41%, високий – 6% старшокласників. Загалом 47% опитаних мають прояви тривожності.

Отримані результати зумовлені не лише можливими впливами загроз шкільного середовища, але, в першу чергу, відповідальністю, яка покладена на учнів випускного класу. Адже, навчання у випускному класі є перехідним моментом життя, коли потрібно приймати важливі рішення та бути готовим до відповідальності за них. Саме тому неможливо, лише

виходячи з визначення рівня загальної тривожності, стверджувати про безпечність чи небезпечність шкільного середовища. Дослідити даний феномен можливо лише у сукупності показників.

Зважаючи на це, крім розглянутих, важливо проаналізувати результати показників життестійкості старшокласників, що містить три компоненти: залученість, контроль та прийняття ризику. Перший компонент відображає залученість особистості в події оточуючого середовища, у життя в цілому. Згідно отриманих результатів 37% опитаних мають низький рівень залученості, тобто відчують себе поза межами життєвих подій. Низький рівень залученості може мати негативний вплив не лише на навчальні досягнення учня, його мотивацію, але й на міжособистісні стосунки. Адже, якщо особистість відчуває себе виключеною з життя, вона може байдуже ставитись навіть до його вирішальних подій, сприймати вороже весь навколишній світ. Середній рівень залученості мають 39% старшокласників, у яких розглянуті негативні тенденції можуть проявлятися ситуативно. У обох випадках психологічно безпечне освітнє середовище могло б сприяти зниженню відстороненого сприйняття оточуючого світу, підвищити мотивацію учнів більш активно сприймати свою роль у подіях, які відбуваються. Високий рівень залученості виявлено у 24% респондентів, які відчувають великодушність світу та оцінюють свою роль у подіях, що відбуваються навколо них.

Показник контролю, який відображає рівень впливу на події життя, розвинений на низькому рівні у третини опитаних (30%). Респонденти з такими результатами відчувають власну безпорадність та неможливість впливати на події. Учні цієї категорії дуже вразливі до впливів загроз шкільного середовища, адже, вони не відчувають у собі сил щось змінити, і негативний вплив матиме для них особливо деструктивні наслідки. Тому створення психологічно безпечного навколишнього середовища є важливим процесом, який забезпечить можливість реалізувати себе навіть учням із низьким ступенем контролю. Такий же позитивний вплив матиме психологічно безпечне освітнє середовище і для 42% респондентів із середнім рівнем контролю. 28% опитаних мають високий рівень даного

показника, а тому вони переконані, що в будь-якій ситуації можна спробувати досягти власної мети, навіть якщо шанси для цього не високі. Це учні, які самі обирають свій шлях. Але, як бачимо, у загальній вибірці їх найменше.

Згідно аналізу показників прийняття ризику 26% респондентів мають результати низького рівня. Ці учні схильні отримувати досвід пасивно, без прояву ініціативи та ризику. Хоча, на нашу думку, це може стати їм на заваді під час вибору майбутньої професії та не дозволить проявити свої можливості повною мірою. 35% старшокласників мають середній, а 39% – високий рівень прийняття ризику. Учні з високими показниками вміють зробити висновки як з позитивних, так і з негативних ситуацій. Вони розглядають життя як процес набуття досвіду, готові піти на ризик. На нашу думку, якщо високий рівень прийняття ризику поєднується з ґрунтовними знаннями, такі учні дійсно зможуть досягти успіхів в майбутньому. Проте у випадку, коли учень готовий ризикувати, навіть, якщо його можливості є невисокими, це може призвести до розчарувань та фрустрації. Саме тому, важливим є не лише рівень розвитку кожного окремого компоненту, а рівень життєстійкості в цілому, який акумулює всі три розглянуті характеристики.

Відповідно до отриманих результатів, низький рівень життєстійкості мають 22% опитаних, що свідчить про залежність учнів від ситуативних переживань, низький супротив негативним стресовим впливам. Для цих старшокласників психологічно безпечне шкільне середовище зможе сприяти конструктивному розвитку. Адже, в умовах дії загроз шкільного середовища ці учні не зможуть ефективно їм протистояти та зазнаватимуть стресу. Для більшості респондентів (63%, середній рівень) таке сприйняття негативних чинників оточуючого середовища є ситуативним, але високий рівень стійкості їм не властивий. Лише 16% старшокласників мають високий рівень життєстійкості, тобто мають внутрішньо особистісні ресурси протистояння стресорам.

Для виявлення особливостей взаємозв'язку досліджених індивідуальних властивостей особистості з показниками психологічної безпеки шкільного середовища, було проведено кореляційний аналіз між ними. Зауважимо, що найбільш

показовими параметрами психологічної безпеки шкільного середовища є оцінки старшокласниками захищеності від загроз шкільного середовища. Тому для оптимізації обробки отриманих відповідей для кожного респондента було вираховано середній бал захищеності від загроз з боку однокласників та вчителів; утворені змінні було використано під час проведення кореляційного аналізу, результати якого наведено у табл. 20.

Таблиця 20

*Взаємозв'язки показників безпеки шкільного середовища, життєстійкості та загальної шкільної тривожності*

	Захищеність від однокласників	Чи подобається в школі	Настрій в школі	Життєстійкість	Загальна шкільна тривожність
Захищеність від загроз однокласників		0,521	0,443	0,343	- 0,532
Чи подобається в школі	0,521		0,742	0,600	- 0,724
Настрій в школі	0,443	0,742		0,545	- 0,538
Життєстійкість	0,343	0,600	0,545		- 0,716
Загальна шкільна тривожність	- 0,532	- 0,724	- 0,538	- 0,716	

**Примітка:** всі кореляційні зв'язки при  $p \leq 0,01$

Не було виявлено взаємозв'язку між шкільною тривожністю, життєстійкістю та загрозами від вчителів. Закономірно, що рівень загроз, який відчують учні від однокласників, є вищим порівняно з загрозами від вчителів. Відтак визначено, що, чим вищий рівень захисту відчують старшокласники від загроз із боку однокласників, тим більше їм подобається у школі, тим кращим є їх настрій, вищим є рівень життєстійкості, а загальна шкільна тривожність виражена менше (і навпаки). Такі кореляційні зв'язки пояснюються, на нашу думку, взаємним впливом: чим більш активним та відкритим



досвіду і спілкуванню є учень, без тривожності та побоювань, тим кращим буде його настрій у школі та ставлення до неї, тим більшим буде коло людей, з якими учень підтримує гарні стосунки і не відчуває від них загроз. Або навпаки, чим більше учень страждає від загроз зі сторони однокласників, тим вищим є рівень його тривожності, тим гіршим є настрій та ставлення до школи, тим менше він відчуває, що може вплинути на ситуацію на свою користь.

Отже, можна зробити висновок, що чим вище життєстійкість учнів та менша їх загальна шкільна тривожність, тим більше вони відчувають безпеку шкільного середовища як психологічно безпечне. Тому розвивальні заняття з учнями для формування та підвищення рівня життєстійкості і зменшення рівня тривожності сприятимуть кращій адаптації учнів до шкільного середовища, підвищенню їх резистентності до стресових характеристик шкільного середовища.

Крім розглянутих кореляційних зв'язків між основними визначеними шкалами, проаналізуємо кореляційні зв'язки за другорядними шкалами опитувальників. Отже, показник захищеності від загроз однокласників корелює з такими шкалами: залученість (0,354;  $p \leq 0,01$ ), прийняття ризику (0,456;  $p \leq 0,01$ ), соціальний стрес (-0,446;  $p \leq 0,01$ ), фрустрація успіху (-0,376;  $p \leq 0,01$ ), страх самовираження (-0,454;  $p \leq 0,01$ ), страх публічної перевірки знань (-0,565;  $p \leq 0,01$ ), низька фізіологічна опірність стресу (-0,456;  $p \leq 0,01$ ). Чим більше залучені учні до життя в цілому, чим вищий рівень прийняття ризику, тим більш захищеними вони почуваються від загроз однокласників.

Крім того, чим більш захищеним почувається старшокласник від загроз із боку однокласників, тим меншим є рівень його соціального стресу та фрустрації успіху; учень не боїться демонструвати власні знання, робити помилки, адже не боїться, що його будуть висміювати, глузуватимуть з нього. Визначено, що чим вищим є рівень життєстійкості учнів, тим більш захищеними вони почуваються від таких загроз однокласників: приниження (0,454;  $p \leq 0,01$ ), образ (0,487;  $p \leq 0,01$ ), висміювань (0,434;  $p \leq 0,01$ ), обзивань (0,356;  $p \leq 0,01$ ) та неповаги (0,376;  $p \leq 0,01$ ). Натомість, чим вищим є рівень тривожності учнів, тим менш захищеними вони почуваються від

таких загроз однокласників як: образи (-0,467;  $p \leq 0,01$ ), висміювання (-0,512;  $p \leq 0,01$ ), обзивання (-0,654;  $p \leq 0,01$ ), неповага (-0,635;  $p \leq 0,01$ ).

Позитивний кореляційний зв'язок між захищеністю від загроз однокласників та фізіологічною опірністю стресу пояснюємо тим, що чим вищим є рівень фізіологічної опірності стресу, тим менше учень відчуває загроз від однокласників, тим більше він не боїться проявляти себе, свої знання, не боїчись осуду, обзивань тощо. І навпаки, учень з низькими адаптаційними можливостями до стресових ситуацій може розглядати, як загрозові, навіть ситуації, які такими не є, а тому і оцінюватиме рівень захищеності від загроз однокласників нижче, порівняно з учнями, які вміють протистояти стресовим умовам та конструктивно на них реагувати.

Показник захищеності від загроз вчителів корелює з: прийняттям ризику (-0,378;  $p \leq 0,01$ ), низькою фізіологічною опірністю стресу (0,387;  $p \leq 0,05$ ), проблемами у взаєминах з вчителями (-0,346;  $p \leq 0,01$ ). Таким чином, чим більш захищеним почувається учень від загроз зі сторони вчителів, тим менше він схильний активно засвоювати нові знання, досвід і навпаки. Імовірно, в такому разі учень схильний проявляти пасивну позицію, незважаючи на вимоги вчителя, не боїчись, що він примусить до більш активної роботи над собою або захоче поспілкуватись із батьками з приводу навчання чи поведінки учня. Тобто, учень не проявляє активності, а вчитель не звертає на це уваги. Позитивну кореляцію між високою захищеністю від загроз вчителів та низькою фізіологічною опірністю стресу пояснюємо тим, що учитель завжди позиціонується як носій справедливості, добра і, звичайно, як захисник від кривдників. Тому ті учні, які мають низьку фізіологічну опірність стресу, сприймають вчителів саме так, а тому навзаєм, вчителі так само позитивно та дбайливо ставляться до цих учнів. І навпаки, старшокласники з високою фізіологічною опірністю стресу не бояться висловлювати власну думку, навіть якщо вона суперечить певним нормам та може призвести до конфлікту з учителем, до формування недобррозичливого ставлення до учня, до застосування вчителем педагогічних санкцій щодо учня. Тому учні з високою фізіологічною опірністю стресу можуть

оцінювати захищеність від вчителів нижче, ніж учні з низькою фізіологічною опірністю стресу, які підтримують з педагогами гарні стосунки. Таке ж пояснення доречне і стосовно кореляційних зв'язків між показником тривожності та захищеності від примушування вчителем робити щось проти волі (0,376;  $p \leq 0,01$ ) та від погроз вчителів (0,356;  $p \leq 0,01$ ). Імовірно, чим вищим є рівень шкільної тривожності учня, тим менше вчитель схильний застосовувати до нього директивні, примусові методи роботи, погрози подзвонити батькам, поговорити з директором школи тощо.

Негативна кореляція між захищеністю від загроз вчителів та показником проблемних взаємин з вчителями пояснюється цілком очевидно. Адже, даний результат вказує на те, що чим більш захищеним відчувається старшокласник від загроз вчителів, тим менше він має проблем у взаєминах з ними. І навпаки, учні, які мають проблеми у взаєминах з вчителями, відчують меншу захищеність від загроз зі сторони педагогів. Таким чином, отримані результати вказують на те, що конструктивні взаємини між старшокласниками та вчителями потребують зусиль обох сторін, а негативні тенденції у міжособистісній взаємодії від однієї зі сторін можуть зумовлювати такі ж негативні тенденції з боку іншого учасника, що в цілому сприятиме зниженню рівня психологічної безпеки навчального середовища загальноосвітнього закладу.

Враховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що рівень психологічної безпеки освітнього середовища значно залежить від того, на скільки учні відчуваються захищеними від різних загроз, перебуваючи в навчальному закладі. Відчуття психологічної безпеки у старшокласників детерміновано розвиненою життєстійкістю (такими її компонентами, як залученість та прийняття ризику) та низьким рівнем загальної шкільної тривожності (низькими показниками соціального стресу, фрустрації успіху, страху самовираження, страху публічної перевірки знань, низької фізіологічної опірності стресу).

Таким чином, з одного боку, психологічна безпека старшокласників в освітньому середовищі школи тісно пов'язана з їхніми індивідуально-психологічними

особливостями, особистісними якостями, життєвим досвідом, а також схильністю до прояву психологічної стійкості і опірності. З іншого боку, вказані чинники самі по собі не гарантують безпеку учнів, а розкриваються завдяки психологічному супроводу, шляхом забезпечення психологічної підтримки учнів та активізації їх захисних психологічних ресурсів.

#### **2.4. Оцінка психологічної безпеки інклюзивного освітнього простору**

Одним із домінуючих факторів побудови ефективного процесу навчання виступає створення психологічно безпечного освітнього простору. Особливої актуальності дане питання набуває в умовах впровадження інклюзивної освіти, яка на сучасному етапі є одним із пріоритетних напрямків реалізації освітньої політики в Україні. Вагомий внесок у дослідження проблеми психологічної безпеки освітнього середовища зробили І. Баєва, К. Бурмістрова, В. Дмитрієвський, Т. Кабаченко, Т. Краснянська, Є. Лебедева, Н. Рассоха, О. Смолян, В. Ясвін та інші. Психологічні аспекти проблеми впровадження інклюзивної освіти, зокрема психологічної безпеки в таких умовах вивчали О. Богомягкова, Н. Борозинець, М. Мириманова, С. Мирошниченко, Ю. Попова, Л. Юрченко та ін.

Психологічна безпека простору визначається як *«стан середовища, вільний від проявів психологічного насильства у взаємодії, що сприяє задоволенню потреб у особистісно-довірливому спілкуванні, створює референтну значущість середовища та забезпечує психічне здоров'я учасників навчально-виховного процесу»* [Обеспечение психологической безопасности, 2006, С.34].

Сучасна система освіти країни тривалий час була побудована так, що повноцінну освіту могли отримувати лише ті діти, які були здатні навчатися за загальною для всіх програмою і показувати достатні результати успішності. А діти з особливими освітніми потребами (ООП) в силу специфіки розвитку випадали із загального освітнього процесу. Цю