

УДК 378.018.43:159.942:159.91

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-4-11>

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ПОЧУТТЯ БЕЗПЕКИ УЧАСНИКАМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ВПРОДОВЖ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА

Литвинчук Алла Іванівна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології

Поліський національний університет

lytvynchukalla@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9805-7416>

Мета. Дослідження особливостей психофізіологічних характеристик переживання почуття безпеки учасниками освітнього процесу впродовж упровадження дистанційної форми навчання.

Методи. Було використано розроблений колективом спеціалістів у галузі психології вузько спрямований опитувальник. Його структура складалася зі збору загальної інформації; вивчення особливостей організації дистанційного навчання та асоціативних уявлень про очну та дистанційну форми освітнього процесу (переліку асоціацій до слів-стимулів «дистанційне навчання» та «очне навчання»); визначення суб'єктивного рівня особистої безпеки за різних форм організації навчального процесу: в офлайн та онлайн середовищі (5-бальне шкалювання: 1 – абсолютно безпечно, 5 – абсолютно небезпечно середовище).

Результати. Існує контекстуальна значущість умов, в яких особистість відчувається захищеною. Організація освітнього процесу в ситуації трансформацій продукує нові ризики та сприймається як загроза. Переважна більшість респондентів вважає дистанційне та очне навчання безпечним. Однак, певний відсоток респондентів вважає однозначно небезпечною як очну форму навчання, так і дистанційну. Встановлено, що існує значущий прямий зв'язок між відчуттям безпеки в онлайн- та офлайн-навчанні.

Висновки. Визначено, що досліджувані, які себе відчувають небезпечно в освітньому процесі, відчуватимуть незахищеність за будь-якої форми організації навчання. Показано, що респонденти, які почували себе комфортно в традиційній формі навчання, відчуватимуть деяку тривогу та потребуватимуть певного часу на адаптацію до нових умов. Доведено, що дистанційне навчання переважно сприймається як негативне явище, яке вимагає зміни звичного порядку життя. Очне навчання асоціюється зі звичною поведінкою, яка зазвичай сприймається комфортно.

Виокремлено групу асоціацій, яка відображає рефлексію психофізіологічних станів респондентів впродовж дистанційного та очного навчання. Особливість уявлень, які віднесено до групи «психофізіологічних», зумовлена навчальною ситуацією, в якій опинилися учасники освітнього процесу. Виділено дві підгрупи, які охарактеризовано як «соматичні» та «психосоматичні» прояви.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, науково-педагогічні працівники, суб'єктивне відчуття безпеки, освітній процес у ЗВО, психофізіологічні прояви безпеки.

FEATURES OF EXPERIENCING A SENSE OF SECURITY BY PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS DURING DISTANCE LEARNING: PSYCHOPHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS

Lytvynchuk Alla Ivanivna,

Candidate of Psychological Sciences (Ph. D.)

Associate Professor at the Department of Psychology

Polissia National University

lytvynchukalla@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9805-7416>

Purpose. Investigation of the peculiarities of psychophysiological characteristics of experiencing a sense of security by participants in the educational process in the process of introducing distance learning.

Methods. A narrowly directed questionnaire was used developed by a team of specialists in the field of psychology. Its structure consisted of collecting general information; study of the features of the organization of distance learning and associative ideas about the full-time and distance forms of the educational process (a list of associations to the words-stimuli “distance learning” and “full-time education”); determination of the subjective level of personal safety in various forms of organization of the educational process: in an offline and online environment (5 point scaling: 1 – absolutely safe, 5 – absolutely dangerous environment).

Results. There is a contextual significance of the conditions in which the individual feels protected. The organization of educational in a situation of transformation produces new risks and is perceived as a threat.



The vast majority of respondents consider distance and face-to-face learning to be safe. The same percentage of respondents as distance learning consider full-time education unequivocally dangerous. It has been found that there is a significant direct link between a sense of security in online and offline learning.

Conclusions. It was determined that the subjects who feel dangerous in the educational process feel insecure in any form of training organization. It is shown that respondents who felt comfortable in the traditional form of education will feel some anxiety and require a certain amount of time to adapt to new conditions. It has been proven that distance learning is predominantly perceived as a negative phenomenon that requires a change in the usual order of life. Face-to-face learning is associated with habitual behaviors that are generally perceived as comfortable.

A group of associations is identified, which reflects the reflection of the psychophysiological states of the respondents during distance and full-time education. The peculiarity of the representations that are attributed to the group of “psychophysiological” is due to the educational situation in which the participants of the educational process find themselves. Two subgroups have been identified, which are characterized as “somatic” and “psychosomatic” manifestations.

Key words: *applicants for higher education, scientific and pedagogical workers, subjective sense of security, educational process in the HEI, psychophysiological manifestations of danger in educational activities.*

Вступ

Нині поняття «безпека» все частіше виступає наріжним каменем життя сучасної людини. За результатами другого загальнонаціонального соціологічного дослідження Центру Разумкова, присвяченого вивченню поглядів українців на питання власне особистої та національної безпеки, а також їх змістових частин, відображає значну зацікавленість наших співвітчизників безпековими проблемами. Зокрема, на запитання про суб'єктивне відчуття безпеки відносно місця проживання з усієї вибірки лише у 7% опитаних виникли труднощі, спричинені описом своїх відчуттів, решта опитаних (93%) визначили район, де вони проживають, або як безпечний (72,1%), або як небезпечний (22%) (Мельник, 2017). Таку ж тенденцію демонструють респонденти впродовж усіх результатів опитування: від 75% до 95% досліджуваних чітко усвідомлюють свій актуальний стан у ситуації безпеки/небезпеки.

Фундаментальні дослідження психологічної безпеки, як правило, стосуються сфери професійної діяльності (Javed et al., 2019). Так, у метааналітичному ревію Фрейзера встановлено характеристики особистості, яка почувається в безпеці впродовж професійної/навчальної діяльності: активність (рухова та вербальна), налагодження значної кількості соціальних контактів, схильність до ризикових висловлювань у команді, прийняття відповідальності за ці ризики (Frazier et al., 2017). Пізніше було встановлено, що такі характеристики мають специфічний зовнішній, поведінковий вияв (Harvey et al., 2019).

Оскільки кризові ситуації та ситуації різкої зміни оточуючого середовища чи умов діяльності мають психофізіологічне відображення (Volls et al., 2019), припускаємо, що перехід від навчання, яке переважно відбувається в очній формі, до дистанційної організації навчання, яке значно відрізняється від класичного (способом, формою, особливостями взаємодії та планування тощо), супроводжуватиметься в усіх учасників освітнього процесу психологічними та фізіологічними реакціями, які знай-

дуть відображення у асоціаціях, вербалізованих щодо навчальної/учбової ситуації.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Поняття безпеки та, зокрема, психологічної безпеки, з одного боку, є предметом інтенсивного інтересу багатьох науковців у галузях соціології, політології та психології (Newman et al., 2017; Слюсаревський, 2020), з іншого – носить доволі розрізнений набір та неоднорідний характер підходів, поглядів, концепцій та теорій (Литвинчук, 2021). Класично поняття психологічної безпеки розглядається в межах досліджень психології груп та команд у зв'язку з явищами довіри та навчання (Edmondson, 2004a), сприятливого психологічного клімату (Bradley et al., 2012), а також у межах організаційної психології (Kim et al., 2020). В останні роки дослідження психологічної безпеки поширилися на інформаційне (Гавришак, 2012; Бойко, 2019) та онлайн-середовище (Soares and Lopes, 2014).

Психологічна безпека розглядається як умова та предиктор успішної організації освітнього процесу, зокрема попередженню цькування (Вітюк, 2015).

Науковці звертають увагу на особливості психологічної безпеки не лише студентства, а й науково-педагогічних працівників. Визначається, що «основними характеристиками психологічно безпечного середовища для викладача вишу є відсутність виявів психологічного насильства у взаємодії учасників освітнього процесу; задоволення основних потреб в особистісно-довірчому спілкуванні; зміцнення психічного здоров'я; запобігання загроз для продуктивного розвитку особистості; оптимізація різних аспектів професійної діяльності; організація освітнього середовища, яке стимулює творчий розвиток особистості» (Харченко, 2012: 468). Очевидно, що викладацька діяльність, яка реалізується в дистанційній формі, наповнилась як перевагами, так і недоліками, зокрема, вочевидь, зросла можливість певного вільного вибору способів та форм організації освітнього процесу, збільшилась можливість професійного зростання,

проте і знизилась кількість та якість безпосередніх, суб'єкт-суб'єктних контактів, зазнало змін спілкування професійного характеру як із колегами, так і зі студентами.

Проблема психологічної безпеки освітнього середовища для царини психології не є новою. Існує низка досліджень, які висвітлюють різнобічно вказану проблему: як важливу умову інклюзивного середовища (Панченко, 2014), як чинник успішної професійної діяльності викладача (Харченко, 2012; Тушина, 2013).

Поняття «психологічної безпеки» щодо освітнього середовища знаходиться на етапі розроблення та концептуалізації, оскільки досить часто поняття «безпеки» описують або через полярне значення «небезпеки», або за поняттями аналогії чи функціональності. Зокрема, А.С. Харченко визначає психологічну безпеку викладача через поняття захищеності як «інтегроване утворення, яке охоплює психологічну захищеність від негативних впливів і психологічного насильства, за якої забезпечується захист психологічного здоров'я і задоволено базові потреби в самобереженні, та психологічну незалежність, що забезпечує можливості усвідомленого саморозвитку» (Харченко, 2012: 468). Психологічну безпеку також визначають як усвідомлене прийняття ризиків у ситуації соціальної взаємодії в конкретно визначеному змісті: на робочому (навчальному) місці (Edmondson, 2018b), тим самим вказуючи на контекстуальну значущість умов, у яких особистість відчувається захищеною.

Вченими визначено основні характеристики освітнього середовища, яке можна описати як безпечне, вказується, що основною умовою є прогнозування небезпек: «у короткостроковій перспективі виключено насильство і сформована навичка нейтралізації повсякденних конфліктів; у середньостроковій перспективі мінімізовано відкладені ризики; у довгостроковій перспективі забезпечено всі необхідні умови для повноцінного розвитку особистості» (Харченко, 2012: 466). Упродовж 2020–2021 років організація освітнього процесу зазнала різких змін, які у свідомості освітян продукували не лише нові загрози чи ризики, а і, власне, сприймалися як загроза. Актуалізувалися дослідження, які вивчають не лише умови чи характеристики психологічної безпеки, а й деякі її поведінкові та фізіологічні аспекти (O'Donovan and McAuliffe, 2020). Проте нині такі дослідження лише набувають широкого розповсюдження. Отже, стає все більш актуальним вивчення особливостей суб'єктивного почуття безпеки всіма учасниками освітнього процесу в нових, трансформаційних умовах та її психофізіологічні аспекти.

Тому *метою дослідження* стало вивчення деяких аспектів психофізіологічних характеристик переживання почуття безпеки учасниками освітнього процесу впродовж дистанційного навчання.

2. Методологія та методи

Відповідно до визначеної мети виокремлено такі завдання: дослідити особливості психофізіологічних характеристик переживання почуття безпеки учасниками освітнього процесу впродовж дистанційного навчання; визначити особливості прояву психофізіологічних проявів на основі самоаналізу, інтроспекції та елементів асоціативного методу.

Для досягнення поставлених завдань дослідження було розроблено опитувальник, який складався із кількох логічно структурованих змістових частин. Перший етап включав збір загальної інформації (вік, стать, місто проживання, статус в освітньому процесі). Другий етап – вивчення особливостей організації дистанційного навчання та асоціативних уявлень про очну та дистанційну форми освітнього процесу – містив запитання, які стосуються ранжування найчастіше застосованих додатків для онлайн-навчання (онлайн-конференції: Zoom, Skype тощо; месенджери: Viber, Telegram тощо; офіційні платформи та застосунки для освітнього процесу; електронне листування), часу дистанційного навчання на тиждень (менше шести годин, від шести до вісімнадцяти, більше вісімнадцяти годин щотижня), переліку асоціацій до слів-стимулів «дистанційне навчання» та «очне навчання» (по п'ять до кожного стимулу). Третій етап стосувався визначення суб'єктивного рівня особистої безпеки за різних форм організації навчального процесу в офлайн- та онлайн-середовищі (за п'ятибальною шкалою, де один – максимально безпечне, п'ять – максимально небезпечне середовище).

Дослідження було реалізоване з грудня 2020 до січня 2021 року за допомогою програмного середовища ArgGIS. Опитування було добровільним та анонімним, кожному респонденту як закодоване ім'я був присвоєний ID-номер.

Були застосовані такі методи математичної статистики: Т-критерій Стьюдента, коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона, U-критерій Манна-Уїтні для двох незалежних вибірок, Н-критерій Краскела-Уолліса для К незалежних вибірок. Статистичний аналіз та інтерпретація даних здійснювалися в програмних середовищах IBM SPSS Statistics 26.

Учасники дослідження. До дослідження було залучено 101-го респондента із числа науково-педагогічних працівників (N = 60), здобувачів вищої освіти (N = 31) та батьків здобувачів вищої освіти (N = 10), які були опосередковано залучені до дистанційного



навчання. Необхідно зазначити значну нерівномірність за показником статі ($N_{\text{жін.}} = 78$, $N_{\text{чол.}} = 23$), яка, з одного боку, певним чином може впливати на результати дослідження, з іншого – є репрезентативною вибіркою учасників актуального освітнього процесу.

3. Результати та дискусії

Результати дослідження свідчать про певні особливості суб'єктивного рівня відчуття особистої безпеки учасниками освітнього процесу (див. табл. 1). Серед опитаних переважна більшість респондентів вважає дистанційне (онлайн-навчання) безпечним або помірно безпечним (по 27,7%), проте частка тих, хто сприймає онлайн-середовище навчання як таке, що містить однозначну загрозу, також досить значна (18,8%). Дещо відрізняються результати респондентів щодо очного навчання. Безпечним його вважає менший відсоток досліджуваних, порівнюючи з оцінками онлайн-навчання (22,8%). Проте відсоток тих, хто вибрав середнє значення, досить високий: 29,7% респондентів вважають офлайн-навчання помірно безпечним. Варто відзначити, що однозначно небезпечним вважає очну форму навчання такий же відсоток респондентів, як і дистанційну (18,8%), що може свідчити про те, що досліджувані, які себе почувають небезпечно в освітньому процесі загалом, будуть відчувати незахищеність за будь-якої форми організації навчання. Респонденти ж, які почували себе в традиційній

формі навчання досить захищено, відчуватимуть деяку тривогу та потребуватимуть певного часу на адаптацію до нових умов.

Групові характеристики суб'єктивного рівня відчуття особистої безпеки учасниками освітнього процесу мають певні особливості (див. табл. 2). Використання U-Критерію Манна Уїтні дозволило встановити відсутність значущих відмінностей, проте спостерігаються певні тенденції відмінностей суб'єктивного рівня відчуття особистої безпеки у чоловіків та жінок упродовж дистанційного ($Z = -0,021$, $p < 0,083$) та очного навчання ($Z = -0,395$, $p < 0,093$).

Встановлено деякі відмінності суб'єктивного рівня відчуття особистої безпеки викладачів, студентів, батьків (див. табл. 3). Значущих відмінностей щодо офлайн-навчання встановлено не було: викладачі, здобувачі вищої освіти та залучені батьки схильні сприймати традиційне навчання відповідно до значень нормального розподілу. Проте встановлено відмінності у відчутті особистої безпеки впродовж дистанційного навчання: воно сприймається як менш безпечне викладачами та як більш комфортне – студентами, залучені батьки виявляють неоднорідність ставлень ($H = 2,440$, $p < 0,03$).

Статистичний аналіз показників взаємозв'язку суб'єктивного рівня відчуття особистої безпеки в онлайн- та офлайн-навчальному середовищі дозволяє стверджувати про

Таблиця 1

Рівень психологічної безпеки учасників освітнього процесу впродовж онлайн- (дистанційного) та офлайн- (очного) навчання (%)

Рівень безпеки (онлайн-навчання)			Рівень безпеки (офлайн-навчання)		
	Frequency	Percent (%)	Frequency	Percent (%)	
Valid	1	28	27,7	23	22,8
	2	11	10,9	14	13,9
	3	28	27,7	30	29,7
	4	15	14,9	15	14,9
	5	19	18,8	19	18,8
	Total	101	100,0	101	100,0

Таблиця 2

Особливості суб'єктивного рівня відчуття особистої безпеки учасників освітнього процесу (стать) (U-Критерій Манна Уїтні)

Test Statistics ^a		
	Рівень безпеки (онлайн-навчання)	Рівень безпеки (офлайн-навчання)
Mann-Whitney U	894,500	849,500
Wilcoxon W	1170,500	3930,500
Z	-,021	-,395
Asymp. Sig. (2-tailed)	,083	,093

a. Grouping Variable: Стать

Таблиця 3

Особливості суб'єктивного рівня відчуття особистої безпеки учасників освітнього процесу (викладачі, студенти, батьки) (H-критерій Краскела-Уолліса)

Test Statistics ^{a,b}		
	Рівень безпеки (онлайн-навчання)	Рівень безпеки (офлайн-навчання)
Kruskal-Wallis H	2,440	,139
df	2	2
Asymp. Sig.	,03	,933

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: Статус_в_освітньому_процесі

наявність зв'язку між рівнем безпеки під час очного та дистанційного навчання (див. табл. 4).

Встановлено, що існує значущий прямий зв'язок між відчуттям безпеки в онлайн-та офлайн-навчанні, тобто ті респонденти, які почувають себе безпечно, використовуючи класичні форми навчання, також доволі впевнено та захищено почувають себе і за дистанційної форми навчання ($r = 0,309$; $p \leq 0,01$). Частина респондентів, в якій очне навчання викликає почуття тривоги та незахищеності, так само уразливо почуваються і за дистанційної форми навчання.

Таблиця 4

Показники взаємозв'язку суб'єктивного рівня відчуття особистої безпеки в онлайн- та офлайн-навчальному середовищі

Correlations			
		Безпека онлайн	Безпека офлайн
Безпека онлайн	Pearson Correlation	1	,309**
	Sig. (2-tailed)		,002
	N	101	101
Безпека офлайн	Pearson Correlation	,309**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	
	N	101	101
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Проте, розглядаючи вербалізований опис дистанційного та очного навчання, можна виокремити певну невідповідність. Зокрема, для кількісного аналізу отримані асоціації були згруповані в п'ять категорій, які відповідають особливостям почуття безпеки/небезпеки (Hu, 2018; Kim, 2020): емоційні, когнітивні, конативні, психофізіологічні та ті, які складно віднести до однієї з груп. Порівняльний аналіз уявлень про різні форми організації навчального процесу дозволив установити наявність значущих відмінностей між групами уявлень про дистанційне та очне навчання серед учасників освітнього процесу (див. табл. 5).

Встановлено, що найбільший відсоток асоціацій можна віднести до групи «конативні» (53,58% та 52,43%). Так, очне навчання асоціюється зі звичною поведінкою, яка зазвичай сприймається комфортно («виконання лабораторних», «простіше доносити матеріал до студентів», «робота студентів на заняттях», «легше готуватися до проведення занять» тощо). Зокрема, яскраво прослідковується домінування просодіальної поведінки («спілкування», «живе спілкування», «можливість спілкування» тощо). Дистанційне навчання переважно сприймається як вороже, яке потребує додаткових зусиль або зміни звичного порядку життя («не готові», «займає багато вільного часу», «новизна», «важко знайти студентів» тощо).

Другою великою групою є асоціації, які можна віднести до когнітивного складника (20,10% та 19,90%). Тобто респонденти намагаються осмислити та раціоналізувати зміни, які відбулися в організації освітнього процесу, надати впізнаваного вигляду незнайомим обставинам. Дистанційне навчання описується за допомогою напруженості розумових зусиль, які довелося докладати: «складно», «важко», «не зрозуміле», «простіше розуміти», «є час подумати». Очне навчання відрізняється певною «шаблонністю» уявлень: «зрозуміле», «точне», «робота учень-вчитель» тощо.

Було визначено, що кожна з форм навчання також асоціюється з емоціями, почуттями, уособлюючи актуальні переживання респондентів (12,65% та 18,31%). Важливо, що вони не мають значущих закономірностей позитивної чи негативної конотації. І дистанційна, і очна форми навчання викликають як позитивні, так і негативні емоції (наприклад: очна – «весело», «нудно»; дистанційна – «цікаве», «сум» тощо). Це дещо не співвідноситься із групою поведінкових характеристик, які досить чітко поляризовані. Існує також частина асоціацій, які складно виокремити в якусь із груп або віднести до вже існуючої (5,20% та 5,27%): «люди», «тапки», «про» тощо, які, очевидно, потребують окремого подальшого додаткового вивчення.

У результаті аналізу виокремилася специфічна група асоціацій, які не можна віднести до суто психологічних і які чітко

Таблиця 5

Характеристика уявлень про дистанційне та очне навчання (%)

Форма навчання	Характеристика уявлень				
	Конативні	Когнітивні	Емоційні	Психофізіологічні	CD
Дистанційна (онлайн)	53,58	20,10	12,65	8,47	5,20
Очна (офлайн)	52,43	19,90	18,31	4,09	5,27
t-критерій	1,003	1,046	2,307	3,067*	0,967

Примітка: CD (cannot be determined) – неможливо визначити; * – Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).



відображають рефлексію психофізіологічних станів респондентів упродовж дистанційного та очного навчання. Важливо відзначити, що відсоток таких асоціацій щодо дистанційного навчання суттєво вищий за відсоток щодо очного навчання (8,47% та 4,09% відповідно), ця відмінність статистично значуща ($t = 3,067$; $p \leq 0,05$). Очевидно, відмінність в уявленнях, які віднесено до групи «психофізіологічних», зумовлена навчальною ситуацією, в якій опинилися учасники освітнього процесу незалежно від їх статусу в ньому (викладачі, студенти та їхні батьки). Хоча вказана група асоціацій має найменшу відсоткову частку, інтенсивність її прояву є досить яскравою.

Спроба структурувати дану групу дала змогу виділити в ній дві підгрупи, які умовно можна охарактеризувати як «соматичні» та «психосоматичні» прояви. Значна частина респондентів описує дистанційне навчання як чинник зниження рівня їхнього самопочуття (соматичні прояви): «болять очі», «зір», «поганий зір», «шкідливе для здоров'я», очне навчання – неоднозначне та має як позитивний, так і негативний вплив: «хвороба». Асоціації, які відображають «психосоматичний» стан респондентів, мають яскраве негативне смислове наповнення. Дистанційне навчання визначають як переважно те, що несе негативний вплив: «погане самопочуття», «стрес», «втома». Частотність асоціацій щодо очного навчання в цій підгрупі має низькі значення, вони описували ситуативні стани: «стрес», «краще сприймаю інформацію», «психологічна розрядка».

Якісний аналіз отриманих результатів дає змогу говорити про певні особливості усвідомлюваного психофізіологічного стану респондентів у ситуації очного та дистанційного навчання. Кількісні показники рівня почуття безпеки в обох формах навчання незначущо відрізняються, проте змістове наповнення асоціативних рядів демонструє значну відмінність в уявленнях респондентів щодо дистанційного та очного навчання. Дистанційне навчання сприймається як нова небажана умова, перепона, яка вимагає від респондентів активного включення в нову діяльність, швидке пристосування до неї та зміну життєвих усталених дій. Така зміна життєдіяльності зумовлює підвищений рівень уваги респондентів до себе та свого психофізіологічного стану. Очне навчання є звичним, з усталеним

розпорядком дій та ритуалів, тому рефлексія актуального стану не має інтенсивного вираження.

Висновки

Дослідження дозволило встановити, що спостерігаються певні тенденції відмінностей суб'єктивного рівня відчуття особистої безпеки у чоловіків та жінок упродовж дистанційного та очного навчання. Існують відмінності у відчутті особистої безпеки впродовж дистанційного навчання. Онлайн-навчання сприймається як менш безпечно викладачами та більш комфортне – студентами, залучені батьки виявляють неоднорідність ставлень.

Показано, що респонденти, які почувають себе безпечно, використовуючи класичні форми навчання, також захищено почувають себе за дистанційної форми навчання. Респонденти, які за очної форми навчання почувають себе тривожно та незахищено, так само уразливо почуватимуться і за дистанційної форми навчання.

Визначено, що дистанційне навчання переважно сприймається як вороже, що потребує додаткових зусиль або зміни звичного порядку життя. Очне навчання асоціюється зі звичною поведінкою, яка зазвичай сприймається комфортною.

Виокремлено групу асоціацій, яка відображає рефлексію психофізіологічних станів респондентів упродовж дистанційного та очного навчання. Особливість уявлень, які віднесено до групи «психофізіологічних», зумовлена навчальною ситуацією, в якій опинилися учасники освітнього процесу.

Проаналізовано, що змістове наповнення асоціативних рядів містить значну відмінність в уявленнях респондентів щодо дистанційного та очного навчання. Дистанційне навчання сприймається як негативний фактор, який змушує респондентів активно занурюватись у нову діяльність, швидко пристосуватися до неї та змінювати усталені дії: це зумовлює підвищений рівень уваги респондентів до себе та свого психофізіологічного стану.

Перспектива дослідження полягає у вивченні особливостей психологічної безпеки особистості не лише у специфічному професійному середовищі, а й у теоретичній концептуалізації поняття психологічної безпеки та емпіричному вивченні її предикторів, факторів, умов, рівнів та функцій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко С.Т. Психологічна безпека особистості в умовах розірваного інформаційного простору. *Психологія: теорія і практика*. 2019. № 1 (3). С. 32–43.
2. Вітюк Н. Кібербулінг як загроза психологічній безпеці особистості школяра. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*. 2015. № 19. С. 129–138.
3. Гавришак Л. Інформаційно-психологічна безпека особистості у сучасному світі. *Проблеми гуманітарних наук. Серія: Психологія*. 2012. № 29. С. 100–110.

4. Литвинчук А.І. Психологічні особливості уявлень про небезпеку осіб, які проживають у сільській місцевості. *Наукові перспективи*. 2021. № 4 (10). С. 369–377 DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2021-4\(10\)-369-377](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2021-4(10)-369-377) (дата звернення 03.08.2021).
5. Мельник О. Громадяни України про безпеку: особисту, національну та її складові. Результати другого загальнонаціонального соціологічного дослідження. 2017. 91 с. URL: <https://www.dcaf.ch/sites/default/files/publications/documents/2017-SURVEY%20-DCAF-UKR.pdf> (дата звернення 10.08.2021).
6. Панченко Т.Л. Психологічна безпека інклюзивного освітнього середовища. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. № 28. С. 327–332.
7. Слюсаревський М.М. Психологічна безпека людини в онтологічному і гносеологічному вимірах. *Післямова до роботи, відзначеної Державною премією України в галузі науки та техніки. Наукові студії з соціальних та політичних наук*. 2020. С. 7–26.
8. Тушина О. Психологічна безпека в загальноосвітньому навчальному закладі : практичний посібник. Запоріжжя : ЗОШПО, 2013.
9. Харченко А.С. Психологічна безпека особистості викладача вишу. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна*. 2012. № 2 (2). С. 443–450.
10. Media psychophysiology and neuroscience: Bringing brain science into media processes and effects research. *Media effects: Advances in theory and research* / P.D. Bolls et al. 2019. P. 195–210.
11. Reaping the benefits of task conflict in teams: the critical role of team psychological safety climate. *Journal of Applied Psychology* / В.Н. Bradley et al. 2012. № 97 (1). P. 151.
12. Edmondson A.C. Psychological safety, trust, and learning in organizations: a group-level lens. *In Trust and Distrust in Organizations: Dilemmas and Approaches*, ed. R.M. Kramer, K.S. Cook. New York : Russell Sage, 2004. P. 239–272.
13. Edmondson A.C. *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. John Wiley & Sons, 2018.
14. Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology* / M.L. Frazier et al. 2017. № 70 (1). P. 113–165. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/peps.12183> (дата звернення 15.07.2021).
15. From orientation to behavior: The interplay between learning orientation, open-mindedness, and psychological safety in team learning. *Human Relations* / J.F. Harvey et al. 2019. № 72 (11). P. 1726–1751.
16. Leader humility and team creativity: the role of team information sharing, psychological safety, and power distance. *Journal of Applied Psychology* / J. Hu et al. 2018. № 103 (3). P. 313.
17. Impact of inclusive leadership on innovative work behavior: The role of psychological safety. *Journal of Management & Organization* / B. Javed et al. 2019. № 25 (1). P. 117–136.
18. Kim S., Lee H., Connerton T.P. How psychological safety affects team performance: mediating role of efficacy and learning behavior. *Frontiers in psychology*. 2020. № 11. P. 1581.
19. Newman A., Donohue R., Eva N. Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*. 2017. № 27 (3). P. 521–535.
20. O'Donovan R., McAuliffe E. A systematic review exploring the content and outcomes of interventions to improve psychological safety, speaking up and voice behaviour. *BMC health services research*. 2020. № 20 (1). P. 1–11.
21. Soares André Escórcio, Lopes Miguel Pereira. Social networks and psychological safety: A model of contagion. *Journal of Industrial Engineering and Management (JIEM)* [ISSN:] 2013-0953 7. 2014. № 5. P. 995–1012. URL: <http://hdl.handle.net/10419/188640> (дата звернення 18.08.2021).

REFERENCES:

1. Boiko, S.T. (2019). Psykholohichna bezpeka osobystosti v umovakh rozirvanoho informatsiinoho prostoru [Psychological security of the individual in the conditions of the broken information space]. *Psykhologhiia: teoriia i praktyka – Psychology: theory and practice*, 1(3), 32–43. [in Ukrainian]
2. Vitiuk, N. (2015). Kiberbulinh yak zahroza psykholohichnii bezpetsi osobystosti shkoliara [Cyberbullying as a threat to the psychological security of the student's personality]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Filosofski i psykholohichni nauky – Bulletin of the Precarpathian University. Philosophical and psychological sciences*, (19), 129–138. [in Ukrainian]
3. Havryshchak, L. (2012). Informatsiino-psykholohichna bezpeka osobystosti u suchasnomu sviti [Information and psychological security of the individual in the modern world]. *Problemy humanitarnykh nauk. Serii: Psykhologhiia – Problems of the humanities. Series: Psychology*, (29), 100–110. [in Ukrainian]
4. Lytvynchuk A.I. (2021) Psykholohichni osoblyvosti uiaвлен pro nebezpeku osib yaki prozhyvaiut u silskii mistsevoosti [Psychological features of perceptions of the danger of people living in rural areas]. *Naukovi perspektivy – Scientific perspectives*, 4(10). 2021. 369–377 DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2021-4\(10\)-369-377](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2021-4(10)-369-377) [in Ukrainian]
5. Melnyk, O. (2017) Hromadiany Ukrainy pro bezpeku: osobystu, natsionalnu ta yii skladovi [Citizens of Ukraine on security: personal, national and its components]. Rezultaty drugoho zahalnonatsionalnogo sotsiolohichnogo doslidzhennia. URL: <https://www.dcaf.ch/sites/default/files/publications/documents/2017-SURVEY%20-DCAF-UKR.pdf> [in Ukrainian]
6. Panchenko, T.L. (2014). Psykholohichna bezpeka inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha [Psychological security of an inclusive educational environment]. *Naukovyi chasopys NPU imeni MP Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia – Scientific journal of NPU named after MP Drahomanov. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology*, (28), 327–332. [in Ukrainian]
7. Sliusarevskiy, M. M. (2020). Psykholohichna bezpeka liudyny v ontolohichnomu i hnoseolohichnomu vymirakh [Psychological security of the person in ontological and epistemological dimensions]. *Pisliamova do roboty, vidznachenoj*



Derzhavnoiu premiieiu Ukrainy v haluzi nauky ta tekhniky. Naukovi studii z sotsialnykh ta politychnykh nauk – Scientific studies in social and political sciences, 7-26. [in Ukrainian]

8. Tushyna, O. (2013). Psykholohichna bezpeka v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi: praktychnyi posibnyk [Psychological safety in a secondary school: a practical guide]. *Zaporizhzhia: ZOIPPO*. [in Ukrainian]

9. Kharchenko, A.S. (2012). Psykholohichna bezpeka osobystosti vykladacha vyshu [Psychological security of the university teacher's personality]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. seriia psykholohichna – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. psychological series*, (2 (2)), 443-450. [in Ukrainian]

10. Bolls, P. D., Weber, R., Lang, A., & Potter, R. F. (2019). Media psychophysiology and neuroscience: Bringing brain science into media processes and effects research. *Media effects: Advances in theory and research*, 195-210.

11. Bradley, B. H., Postlethwaite, B. E., Klotz, A. C., Hamdani, M. R., & Brown, K. G. (2012). Reaping the benefits of task conflict in teams: the critical role of team psychological safety climate. *Journal of Applied Psychology*, 97(1), 151.

12. Edmondson, A.C. Psychological safety, trust, and learning in organizations: a group-level lens. In *Trust and Distrust in Organizations: Dilemmas and Approaches*, ed. RM Kramer; KS Cook, 2004. pp. 239–72. New York: Russell Sage.

13. Edmondson, A. C. (2018). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. John Wiley & Sons.

14. Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vracheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*, 70(1), 113-165. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/peps.12183>

15. Harvey, J. F., Johnson, K. J., Roloff, K. S., & Edmondson, A. C. (2019). From orientation to behavior: The interplay between learning orientation, open-mindedness, and psychological safety in team learning. *Human Relations*, 72(11), 1726-1751.

16. Hu, J., Erdogan, B., Jiang, K., Bauer, T. N., & Liu, S. (2018). Leader humility and team creativity: the role of team information sharing, psychological safety, and power distance. *Journal of Applied Psychology*, 103(3), 313.

17. Javed, B., Naqvi, S. M. M. R., Khan, A. K., Arjoon, S., & Tayyeb, H. H. (2019). Impact of inclusive leadership on innovative work behavior: The role of psychological safety. *Journal of Management & Organization*, 25(1), 117-136.

18. Kim, S., Lee, H., & Connerton, T. P. (2020). How psychological safety affects team performance: mediating role of efficacy and learning behavior. *Frontiers in psychology*, 11, 1581.

19. Newman, A., Donohue, R., & Eva, N. (2017). Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, 27(3), 521-535.

20. O'Donovan, R., & McAuliffe, E. (2020). A systematic review exploring the content and outcomes of interventions to improve psychological safety, speaking up and voice behaviour. *BMC health services research*, 20(1), 1-11.

21. Soares, André Escórcio & Lopes, Miguel Pereira Social networks and psychological safety: A model of contagion. *Journal of Industrial Engineering and Management (JIEM)* [ISSN:] 2013-0953 [Volume:] 7 [Year:] 2014 [Issue:] 5 [Pages:] 995-1012. Режим доступу: <http://hdl.handle.net/10419/188640>

Стаття надійшла до редакції 07.09.2021.
The article was received 07 September 2021.