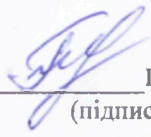
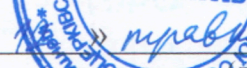


НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ ДЗВО
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту


(підпис) професор **Юлія ГЕРАСИМЕНКО**
«  » 2025 р.

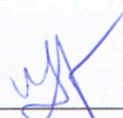

«Психологічні умови запобігання булінгу в освітньому середовищі закладів
професійно-технічної освіти»

**Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня «магістр»**

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки
Спеціальність: 053 Психологія
Освітньо-професійна програма «Психологія»

Здобувач вищої освіти
Групи ПС-23-14зМ

МАГОМЕДОВ Артур Гамдуллайович


(підпис)

Науковий керівник:
доктор психологічних наук


(підпис)

КЛОЧКО Алла Олексіївна

Біла Церква 2025

Протокол аналізу звіту подібності

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання щодо роботи:

Автор: Магомедов Артур Гамдуллайович, група ПС-23-14-ЗМ

Назва: Психологічні умови запобігання булінгу в освітньому середовищі закладу професійної (професійно-технічної) освіти

Керівник: Клочко Алла Олексіївна

Підрозділ: кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Коефіцієнт подібності: 1:2.2%

Мікропробіли: 0

Заміна букв: 0

Інтервали: 0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

☒ Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

☐ Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

☐ Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 26. ЗУ Про фахову передвищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедур. Таким чином робота не приймається.

Висновок:

Ваше подане Магомедов А.Г. має високі рівні аналогічності до інших текстів, ідентичних результату виконання досліджень. Використання факт, результатів, неавтентичних авторів мають порушення не відповідає директи

Дата 06.05.2025р.

Відповідальний за антиплагіатну технічну експертизу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
НАПН України:

Підпис



БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 053 Психологія, освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

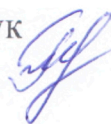
Завідувач кафедри

Доктор економічних наук

Герасименко Ю. С.

« 01 » січня 2025

року



ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧЕВІ ОСВІТИ

Магомедову Артуру Гамдуллайовичу

1. Тема роботи «Психологічні умови запобігання булінгу в освітньому середовищі закладів професійно-технічної освіти».

Керівник роботи: А. О. Клочко, доктор психологічних наук

затверджені наказом БІНПО від «03» січня 2025 року № 01-06/03

2. Строк подання здобувачем освіти роботи «01» травня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи: наукові праці, публікації в актуальних періодичних виданнях та веб ресурсах, монографії вітчизняних та зарубіжних вчених з досліджуваних питань, власні спостереження, анкетування та тестування. :

- проаналізувати теоретичні аспекти психологічних умов запобігання булінгу в освітньому середовищі закладів професійно-технічної освіти , а саме: форми булінгу, чинники виникнення булінгу в підлітковому віці, психологічні умови профілактики та запобігання булінгу;

- здійснити емпіричне дослідження булінгу в освітньому середовищі та описати його результати;

- висвітлити методичні аспекти запобігання булінгу в освітньому середовищі ЗПТО;

- розробити зміст корекційної програми запобігання булінгу в освітньому середовищі ЗПТО та перевірити ефективність її впровадження.

Консультанти розділів роботи:

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
1	Клочко А.О., доктор психологічних наук	03.01.2025	03.01.2025

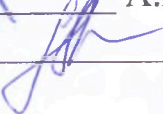
2	Клочко А.О., доктор психологічних наук	03.02.2025	03.02.2025
3	Клочко А.О., доктор психологічних наук	04.03.2025	04.03.2025

6. Дата видачі завдання 03.01.2025 року

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Узгодження теми, складання змісту	січень	виконано
2.	Вивчення літературних джерел	січень	виконано
3.	Збирання матеріалу на підприємстві	січень	виконано
4.	Обробка матеріалу	січень	виконано
5.	Виконання розділу 1	лютий	виконано
6.	Виконання розділу 2	лютий	виконано
7.	Виконання розділу 3	березень	виконано
8.	Формулювання висновків	березень	виконано
9.	Оформлення роботи, одержання відгуку та рецензії перевірка на плагіат.	квітень	виконано
10.	Подання роботи на кафедру	травень	виконано

Студент  А.Г. Магомедов

Керівник роботи  А.О.Клочко

ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ» НАПН УКРАЇНИ
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

ВІДГУК

Керівника на кваліфікаційну роботу магістра Магомедова Артура Гамдуллайовича.

Тема кваліфікаційної роботи Психологічні умови запобігання булінгу в освітньому середовищі закладу професійної (професійно-технічної) освіти.

Загальна характеристика кваліфікаційної роботи

Мета роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних умов запобігання булінгу в освітньому середовищі закладу професійної (професійно-технічної) освіти, а також розробленні та експериментальній перевірці програми профілактики булінгу серед учнів закладів професійної освіти.

Кваліфікаційна робота відзначається надзвичайно високим рівнем самостійності, оригінальністю, бездоганною структурою та глибоким аналізом досліджуваної проблеми. Здобувач освіти продемонстрував виняткову науково-дослідницьку компетентність у виконанні дослідження, що проявилось в ґрунтовному опрацюванні вітчизняних та зарубіжних наукових джерел, самостійній організації та проведенні комплексного емпіричного дослідження в закладах професійної освіти, а також у розробці, впровадженні та оцінці ефективності авторської програми профілактики булінгу. Оригінальність авторського тексту кваліфікаційної роботи, що визначено за допомогою комплексу Strike Plagiarism, складає 97,8%, що свідчить про винятковий рівень самостійності та академічної доброчесності здобувача освіти.

Автор кваліфікаційної роботи застосував інноваційний та комплексний підхід до дослідження проблеми булінгу, використовуючи широкий спектр науково обґрунтованих психодіагностичних методик. Результати емпіричного дослідження мають високу наукову цінність та актуальність, оскільки вперше комплексно розкривають специфіку проявів булінгу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти та виявляють соціально-психологічні фактори, що впливають на поширеність цього явища в даному освітньому середовищі. Особливо важливими є виявлені автором психологічні предиктори булінгу серед учнів закладів професійної освіти та розроблена на основі емпіричних даних система психологічних умов запобігання булінгу.

Здобувачем освіти ґрунтовно досліджено теоретичні аспекти проблеми булінгу в освітньому середовищі, проаналізовано сучасні концепції та моделі профілактики булінгу, визначено психологічні особливості учнів закладів професійної освіти, що впливають на схильність до булінгу, розроблено та успішно апробовано комплексну програму профілактики булінгу та надано детальні практичні рекомендації для психологів, педагогів та адміністрації закладів професійної освіти щодо організації системної роботи з запобігання булінгу.

Практична значущість висновків і рекомендацій, що містяться в роботі, є надзвичайно високою та полягає в можливості їх безпосереднього впровадження в систему психологічного супроводу учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти, в роботу психологічних служб цих закладів та в програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної освіти.

Кваліфікаційна робота відповідає всім вимогам, що висуваються до робіт такого рівня, заслуговує високої оцінки, а здобувач освіти Магомедов А.Г. – присвоєння кваліфікації магістра психології.

Керівник кваліфікаційної роботи магістра
проф.каф.ППтаМ., доц., д.пс.н.
Клочко А.О.



09.05.2025

РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 113 стор., 8 рисунків, 1 таблиці, 1 додатка, 50 літературних джерел.

Мета дослідження: полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних умов запобігання булінгу в освітньому середовищі закладу професійної (професійно-технічної) освіти, а також розробленні та експериментальній перевірці програми профілактики булінгу серед учнів закладів професійної освіти.

Об'єкт дослідження: булінг як соціально-психологічне явище в освітньому середовищі закладів професійно-технічної освіти.

Предмет дослідження: психологічні умови запобігання булінгу в середовищі міжособистісної взаємодії учнів закладів професійно-технічної освіти.

Методологічна основа дослідження ґрунтується на поєднанні загальнонаукових і психологічних підходів, що дозволяють комплексно розкрити природу булінгу та умови його запобігання в освітньому середовищі закладів професійно-технічної освіти. Зокрема, основу дослідження становлять такі методологічні підходи: системний підхід, що дає змогу розглядати булінг як складне багаторівневе явище, в якому взаємодіють індивідуально-психологічні, міжособистісні та соціокультурні чинники; особистісно-орієнтований підхід, який акцентує увагу на потребах, мотивації, ціннісних орієнтаціях та емоційно-вольовій сфері особистості учня, що дозволяє будувати психологічні умови підтримки та профілактики індивідуально; соціально-психологічний підхід, що спрямований на вивчення динаміки групових процесів, ролей у системі булінгу (агресор, жертва, спостерігач), а також впливу соціального контексту на поведінку учасників булінгу; когнітивно-поведінковий підхід, який враховує механізми формування агресивної поведінки, сприйняття соціальної інформації та особливості реакції особистості на соціальне відторгнення чи тиск.

Ключові слова: Психологічні умови, запобігання булінгу, освітнє середовище, заклади ПТО, профілактика булінгу, психологічна безпека, емоційний клімат, соціально-психологічний клімат, позитивна комунікація, емпатія, толерантність, повага, взаємодія учнів, роль педагога, роль адміністрації, участь батьків, психологічна підтримка, конфліктність, агресія, віктимність, кібербулінг, просвітницька робота, тренінги, семінари, формування цінностей, соціальна компетентність, емоційний інтелект, медіація, реагування на булінг, втручання в ситуації булінгу, стратегії запобігання, політика закладу, культура безпеки.

ABSTRACT

Master's thesis: 113 pages, 8 figures, 1 table, 1 appendix, 50 references.

The purpose of the study: is to theoretically substantiate and empirically study the psychological conditions for preventing bullying in the educational environment of a vocational (vocational) education institution, as well as to develop and experimentally test a bullying prevention program among students of vocational education institutions.

Object of the study: bullying as a socio-psychological phenomenon in the educational environment of vocational education institutions.

Subject of the study: psychological conditions for preventing bullying in the environment of interpersonal interaction of students of vocational education institutions.

The methodological basis of the study is based on a combination of general scientific and psychological approaches, which allow comprehensively revealing the nature of bullying and the conditions for its prevention in the educational environment of vocational education institutions. In particular, the research is based on the following methodological approaches: a systemic approach, which allows us to consider bullying as a complex multi-level phenomenon in which individual-psychological, interpersonal and socio-cultural factors interact; a personality-oriented approach, which focuses on the needs, motivation, value orientations and emotional-volitional sphere of the student's personality, which allows us to build psychological conditions for support and prevention individually; a socio-psychological approach, which is aimed at studying the dynamics of group processes, roles in the bullying system (aggressor, victim, observer), as well as the influence of the social context on the behavior of bullying participants; a cognitive-behavioral approach, which takes into account the mechanisms of formation of aggressive behavior, perception of social information and the peculiarities of the individual's reaction to social rejection or pressure.

Keywords: Psychological conditions, bullying prevention, educational environment, vocational training institutions, bullying prevention, psychological safety, emotional climate, socio-psychological climate, positive communication, empathy, tolerance, respect, student interaction, teacher role, administration role, parental participation, psychological support, conflict, aggression, victimization, cyberbullying, educational work, trainings, seminars, value formation, social competence, emotional intelligence, mediation, response to bullying, intervention in bullying situations, prevention strategies, institution policy, safety culture.

ЗМІСТ

ВСТУП	11
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ЗАПОБІГАННЯ БУЛІНГУ В ОСВІТНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ	16
1.1. Поняття, форми та типи булінгу	16
1.2. Психосоціальні чинники виникнення булінгу в підлітковому та юнацькому віці	30
1.3. Психологічні умови профілактики та запобігання булінгу	42
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ БУЛІНГУ В ОСВІТНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ	50
2.1. Організація та методика дослідження булінгу в освітньому середовищі закладів професійно-технічної освіти	50
2.2. Аналіз результатів дослідження проявів булінгу серед учнів ЗПТО	57
2.3. Аналіз впливу освітнього середовища та міжособистісної взаємодії на схильність до булінгу	67
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗАПОБІГАННЯ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗПТО	86
3.1. Структура та зміст корекційної програми запобігання булінгу в освітньому середовищі ЗПТО	86
3.2. Аналіз результатів апробації корекційної програми запобігання булінгу в освітньому середовищі ЗПТО	92
ВИСНОВИК	105
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	108
ДОДАТКИ	114

ВСТУП

У сучасному суспільстві особливої актуальності набуває проблема булінгу, яка зачіпає всі ланки освітньої системи, зокрема й заклади професійно-технічної освіти (ЗПТО). Попри те, що більшість досліджень сфокусована на загальноосвітніх школах, феномен цькування в ПТНЗ має свої унікальні особливості, обумовлені віковою специфікою студентів, особливостями їх соціального становлення та контекстом навчання. Молоді люди в системі професійно-технічної освіти, як правило, перебувають на перехідному етапі між підлітковим і дорослим життям, що супроводжується формуванням професійної ідентичності, потребою в самоствердженні та самовираженні. У такому вразливому періоді вони нерідко стикаються з проявами агресії, неприйняття чи соціальної ізоляції з боку однолітків, що й створює підґрунтя для виникнення булінгу.

Булінг, як систематичне насильство, спрямоване на приниження, домінування або виключення з колективу, є не лише етичною чи поведінковою проблемою. Це складний психологічний феномен, що ґрунтується на взаємодії особистісних, міжособистісних та соціокультурних чинників. Особливої уваги потребує вивчення умов, що сприяють або, навпаки, запобігають булінгу. У закладах ПТО, де контингент учнів часто є соціально неоднорідним, а педагогічна взаємодія має не лише освітній, а й виховний вектор, психологічні умови відіграють ключову роль у формуванні безпечного середовища.

Психологічні умови – це сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, що створюють сприятливе або несприятливе тло для міжособистісної взаємодії в колективі. До таких умов належать особливості емоційного клімату в навчальній групі, рівень емпатії та толерантності серед студентів, стиль педагогічного спілкування, наявність підтримки з боку адміністрації та психологічної служби, а також ефективність профілактичних програм. У

зкладах ПТО ці умови мають бути ретельно скоординовані, оскільки молодь цього віку часто має досвід психологічної травматизації, підвищену конфліктність, низький рівень саморегуляції або агресивні установки, сформовані під впливом сім'ї, соціального середовища чи медіа.

Дослідження, присвячені булінгу в освітньому середовищі, свідчать, що психологічна безпека є не менш важливою, ніж фізична. Відсутність її гарантій призводить до виникнення тривалих психоемоційних розладів у жертв булінгу, формування жорстоких моделей поведінки в агресорів, а також до зниження якості освітнього процесу загалом. З огляду на це, ключовим завданням психологічної служби в ЗПТО має стати розробка і впровадження системних заходів щодо формування психологічно безпечного середовища, що включає як превентивну, так і корекційну роботу.

Особливу роль у цьому процесі відіграють психологічні умови, які мають бути орієнтовані на активне залучення всіх учасників освітнього процесу – учнів, викладачів, адміністрації, батьків. Це вимагає створення цілісної стратегії, що враховуватиме індивідуально-психологічні характеристики молоді, динаміку групових процесів, наявність ресурсів для розвитку просоціальної поведінки та формування морально-етичних норм взаємодії.

Таким чином, вивчення та оптимізація психологічних умов запобігання булінгу в закладах професійно-технічної освіти є вкрай важливою як з теоретичного, так і з практичного погляду. Це дозволить не лише знизити рівень агресивних проявів серед студентства, але й сформувати в закладах освіти культуру взаємоповаги, безпечного спілкування та соціального партнерства.

Мета роботи: визначити та охарактеризувати психологічні умови, що сприяють запобіганню булінгу в освітньому середовищі закладів професійно-технічної освіти, а також обґрунтувати напрями психологічного супроводу, спрямованого на формування безпечного, толерантного і підтримувального міжособистісного простору серед учнівської молоді.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до визначення поняття булінгу.
2. Виокремити та охарактеризувати психосоціальні чинники, які зумовлюють виникнення булінгу в юнацькому віці, з урахуванням особливостей соціального та освітнього середовища ЗПТО.
3. Описати та систематизувати психологічні умови, що забезпечують ефективну профілактику й запобігання булінгу в освітньому середовищі.
4. Розробити програму емпіричного дослідження для вивчення особливостей булінгу в закладах професійно-технічної освіти.
5. Провести емпіричне дослідження проявів булінгу серед учнів ЗПТО.
6. Дослідити вплив освітнього середовища та характеру міжособистісної взаємодії в навчальних групах на схильність учнів до участі в булінгу.
7. Розробити та обґрунтувати структуру, зміст і методичне наповнення корекційної програми, спрямованої на запобігання булінгу в закладах професійно-технічної освіти.
8. Провести апробацію розробленої програми в освітньому середовищі ЗПТО, оцінити її ефективність.

Об'єкт дослідження: булінг як соціально-психологічне явище в освітньому середовищі закладів професійно-технічної освіти.

Предмет дослідження: психологічні умови запобігання булінгу в середовищі міжособистісної взаємодії учнів закладів професійно-технічної освіти.

Методологічна основа дослідження ґрунтується на поєднанні загальнонаукових і психологічних підходів, що дозволяють комплексно розкрити природу булінгу та умови його запобігання в освітньому середовищі закладів професійно-технічної освіти. Зокрема, основу дослідження становлять такі методологічні підходи: системний підхід, що дає змогу розглядати булінг як складне багаторівневе явище, в якому

взаємодіють індивідуально-психологічні, міжособистісні та соціокультурні чинники; особистісно-орієнтований підхід, який акцентує увагу на потребах, мотивації, ціннісних орієнтаціях та емоційно-вольовій сфері особистості учня, що дозволяє будувати психологічні умови підтримки та профілактики індивідуально; соціально-психологічний підхід, що спрямований на вивчення динаміки групових процесів, ролей у системі булінгу (агресор, жертва, спостерігач), а також впливу соціального контексту на поведінку учасників булінгу; когнітивно-поведінковий підхід, який враховує механізми формування агресивної поведінки, сприйняття соціальної інформації та особливості реакції особистості на соціальне відторгнення чи тиск.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз наукової літератури з психології, педагогіки, соціології, синтез отриманих знань, порівняння різних теоретичних концепцій;
- емпіричні: спостереження, опитування, психодіагностичні методики

Експериментальна база дослідження Дослідження проводилося на база.... В дослідженні прийняло участь 55 студентів, віком від 16 до 18 років.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості їх безпосереднього застосування у роботі практичних психологів, педагогів та адміністрацій закладів професійно-технічної освіти з метою формування безпечного освітнього середовища, попередження та зниження рівня булінгу серед учнівської молоді. Зокрема, результати дослідження можуть бути використані для створення системи психопрофілактичної роботи в ЗПТО, спрямованої на розвиток емпатії, комунікативної культури та навичок ненасильницького спілкування серед учнів, слугують основою для розробки та впровадження комплексної психологічної програми запобігання булінгу, яка враховує вікові, особистісні й середовищні особливості здобувачів професійно-технічної освіти, можуть бути використані в діяльності центрів психологічної підтримки, методичних об'єднань педагогів, тренінгових

програм, інструктажів та семінарів для підвищення рівня обізнаності про проблему булінгу серед педагогічного колективу.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновку, списку джерел (49 українською мовою і 1 – іноземною мовою) і додатків, 8 малюнків. Обсяг основної частини роботи становить 98 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ЗАПОБІГАННЯ БУЛІНГУ В ОСВІТНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО- ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

1.1. Поняття, форми та типи булінгу

У сучасному суспільстві проблема булінгу в закладах освіти, зокрема в школах, набуває дедалі більшої актуальності й вимагає глибокого аналізу та системного підходу. Булінг охоплює різноманітні форми агресивної поведінки – як фізичної, так і психологічної – спрямованої на дітей і підлітків. Це складне соціально-психологічне явище, яке охоплює широкий спектр навмисних деструктивних дій, включаючи приниження, насильство та систематичне переслідування в дитячому або юнацькому колективі. Окрім дестабілізації соціального середовища, булінг може суттєво нашкодити емоційному та фізичному стану молоді особистості, спричиняючи стрес, тривожні розлади, порушення навчальної мотивації та соціальну ізоляцію. Серед форм цькування виокремлюють словесну агресію, фізичне насильство, психологічний тиск, а також кібербулінг – сучасну форму переслідування в цифровому середовищі [5].

У нашому дослідженні розглянуто сутність поняття «булінг», його різновиди та характерні ознаки, а також фактори, що сприяють його виникненню. У медіапросторі дедалі частіше з'являються повідомлення про конфліктні ситуації у освітньому середовищі: від бійок між однокласниками до серйозних інцидентів із насильством і навіть летальними наслідками. Однак публічне висвітлення таких подій – лише видима частина масштабнішої соціальної проблеми, відомої під терміном «булінг». Саме слово «булінг» походить від англійського дієслова to bully, що означає

принижувати або залякувати слабшу людину, змушуючи її до небажаної поведінки. Л. Лушпай визначає булінг як поведінку, що має на меті приниження, заподіяння шкоди або психологічного дискомфорту, що дозволяє агресору утвердити власну перевагу над жертвою [38]. Актуальність цієї проблеми потребує посиленої уваги й активного втручання з боку системи освіти та психологічної служби [11].

Булінг виявляється не лише серед дорослих у трудовому середовищі, а й формується ще в дитячому віці, зокрема в підлітковий період, коли відбувається активна соціалізація у школі. Хоча цькування проявляється серед представників обох статей, статистично частіше агресивна поведінка характерна для хлопців. Історія наукового осмислення булінгу бере початок ще з початку XX століття (перша публікація датована 1905 роком), однак фундаментальні дослідження з'явилися завдяки зарубіжним ученим, серед яких варто згадати імена Д. Ольвеуса, А. Пікаса, П. Рендолла, Д. Лейна, Е. Мунте, Д. Таттума та ін.

В українському науковому дискурсі проблема булінгу досліджується з урахуванням міжнародного досвіду. Зокрема, Ю. Легар приділяє увагу феномену насильства в освітньому середовищі, а також значний внесок зробили В. Бондар, А. Джуська, Н. Лалак, Ю. Підвальна, Є. Соболь та інші [9, 16, 27, 36, 431]. До числа дослідників, чиї праці заслуговують на окрему увагу, також належать О. Барліт, А. Барліт, А. Король та ін. Незважаючи на інтерес з боку освітян і правознавців, міждисциплінарне висвітлення сутності булінгу все ще залишається недостатнім, що підкреслює необхідність глибшого психологічного аналізу цього явища. Це, своєю чергою, дозволить ефективніше впроваджувати профілактичні заходи та здійснювати корекційну роботу в межах навчального середовища.

Слово «булінг» (від англ. bully – хуліган, насильник) увійшло до наукового обігу в 1970-х роках у Скандинавії, коли вчені розпочали систематичне дослідження насильства в освітньому середовищі [33]. Незважаючи на широку популяризацію терміна, універсального визначення

досі не існує. Різні автори трактують булінг по-різному, пропонуючи власні класифікації його форм і механізмів. Попри усталеність поняття в науковому вжитку, його межі залишаються предметом наукової дискусії, що потребує подальших міждисциплінарних досліджень і практичного осмислення.

Зокрема, німецький дослідник у сфері індустріальної психології Х. Лейманн визначає булінг як специфічну форму соціальної взаємодії, за якої одна особа або невелика група осіб (зазвичай до чотирьох) регулярно атакує іншу людину – майже щодня протягом кількох місяців. Такі дії спричиняють у жертви відчуття безсилля, ізоляції та виключення з групового середовища [15].

На думку Л. Кішлі, булінг є проявом агресивної поведінки, спрямованої на моральне приниження та витіснення особистості з соціальної спільноти [13,16]. Вона акцентує увагу на емоційному тиску, що виявляється як через вербальні, так і невербальні форми вираження, наприклад, образливі висловлювання, підвищений тон, крики, звинувачення, знецінення досягнень. До невербальних проявів авторка відносить засуджуючі погляди, мовчазну демонстрацію невдоволення, агресивні жести тощо. Вона описує сім ключових характеристик булінгу:

- ✓ Емоційне приниження, що проявляється в словесній або жестовій формі з приниженням гідності особи.
- ✓ Систематичне повторення принизливої та образливої поведінки протягом тривалого часу.
- ✓ Відкрита непривітність або відчуженість у ставленні до жертви.
- ✓ Порухення особистого простору або втручання в особисте життя.
- ✓ Вплив агресивних дій на психологічний або фізичний стан людини.
- ✓ Наявність навмисного бажання заподіяти шкоду або спричинити психотравмуючий досвід.
- ✓ Влада або домінування агресора над жертвою, що дозволяє перешкоджати гідному самовираженню потерпілої сторони.

Визначний норвезький учений Д. Ольвеус став одним із перших, хто глибоко досліджував феномен булінгу. У 1970-х роках він провів масштабне дослідження цього явища серед школярів у Норвегії, вперше систематизувавши його характеристики. Д. Ольвеус акцентував увагу на тому, що булінг – це не звичайний конфлікт, а тривале й навмисне насильство з боку однієї або кількох осіб проти того, хто не може себе захистити. Булінг має колективний характер і часто розвивається в соціальному контексті колективу, де жертва стає мішенню для систематичних нападів [33].

Д. Ольвеус виділив три базові компоненти булінгу:

- наявність агресивної поведінки, що втілюється в негативних і небажаних діях;
- тривалість і регулярність проявів (систематичність);
- нерівність у силах або соціальному статусі між агресором і жертвою.

Він також поділяв булінг на пряму форму – фізичне насильство (удари, штовхання, цькування через національність, соціальне чи релігійне походження) – та непряму, яка проявляється в психологічному тиску: соціальна ізоляція, виключення з колективу, поширення негативної інформації або чуток.

Модель булінгу в освітньому середовищі, запропонована Д. Ольвеусом, заклала підґрунтя для подальших досліджень цього явища й стала теоретичною основою для створення програм з його профілактики.

П. Рандолл наголошує, що дитина не народжується агресором або булером – схильність до цькування не є вродженою рисою чи генетичним кодом. Агресивна поведінка формується як наслідок дисфункціональних соціалізаційних процесів, пов'язаних із недоліками у навчанні, вихованні та соціальному досвіді. Таке середовище породжує особистість з антисоціальними рисами, схильну до маніпулювання слабшими, як правило, уразливими особами. На думку дослідника, доти, доки моделі виховання не

будуть адаптовані до сучасних викликів, проблема булінгу залишатиметься актуальною – як у школі, так і в родині чи на робочому місці [14,15].

Особливу увагу до вербальної форми булінгу приділяв Н. Данкансон. У своїх дослідженнях він підкреслював, що словесне насильство може мати не менш руйнівний ефект, ніж фізичні дії. До таких проявів належать принизливі слова, агресивні прізвиська, поширення чуток або фейкової інформації, словесні погрози. Це призводить до тривалого психологічного дискомфорту жертви, відчуття сорому, страху, соціального відторгнення [3].

Н. Данкансон також акцентував на тому, що психологічні наслідки вербального булінгу можуть бути стійкими й довготривалими. Досліджуючи вплив різних форм цькування на психіку дітей, він дійшов висновку, що саме словесне насильство часто є найбільш поширеним і водночас найменш помітним видом булінгу, що завдає значної шкоди психічному здоров'ю дитини.

На думку Дж. Салісбері, у глобальному контексті булінг частіше трапляється серед хлопців. Однак поширена серед освітян позиція про те, що така поведінка – «природна» для хлопчиків і є частиною їхньої соціалізації («хлопці є хлопцями»), значною мірою ґрунтується на гендерних стереотипах. Подібне ставлення вчителів лише посилює проблему, сприяючи нормалізації насильницької поведінки серед учнів і формуванню атмосфери толерантності до агресії.

Серед науковців існує загальна згода, що булінг – це специфічна форма агресивної поведінки, яка може мати як відкритий, так і завуальований характер. Згідно з американськими дослідниками І. Ріверсом і П. Смітом, агресія в ситуаціях булінгу проявляється у трьох основних формах [47]:

Пряма фізична агресія – тілесне насильство або загроза його застосування.

Пряма вербальна агресія – словесні образи, знецінення, приниження.

Непряма агресія – маніпулятивні дії, як-от поширення неправдивих чуток або соціальна ізоляція жертви.

Дослідники Д. Лейн і Е. Міллер провели глибокий аналіз феномену булінгу та його впливу на ментальне здоров'я дітей. Вони виокремили низку ключових характеристик, що дозволяють відрізнити булінг від конфлікту:

- ✓ Тривалість – цькування завжди носить систематичний, повторюваний характер.
- ✓ Умисність – дії агресора є свідомими та мають на меті завдати шкоди.
- ✓ Дисбаланс сил – булер користується фізичною чи соціальною перевагою для залякування або домінування [20, 21].

Таке бачення дозволяє глибше зрозуміти природу булінгу та створити ефективні стратегії психопрофілактики в освітньому середовищі.

Дослідники приділили значну увагу вивченню різних проявів булінгу – як фізичного і вербального, так і кібербулінгу – та їхнього впливу на психоемоційний стан дітей. У своїх роботах вони наголошують на критичній важливості профілактики та своєчасного втручання у випадки цькування задля збереження психологічного здоров'я та благополуччя дитини. Проведені дослідження значно розширили розуміння глибинної природи булінгу, а також його коротко- та довготривалих наслідків.

Відомий французький психолог В. Безаг розглядав булінг як форму тривалого фізичного або психологічного тиску, що здійснюється однією особою або групою осіб, які мають вищий соціальний статус чи авторитет, на тих, хто знаходиться в уразливішому становищі. Він підкреслював, що такі дії можуть переслідувати не лише мету заподіяння болю або ізоляції жертви, але й служити джерелом задоволення для агресора, що ще більше погіршує ситуацію. Наслідки подібної агресії можуть включати серйозні емоційні порушення, соціальну дезадаптацію та зниження самооцінки [29].

П. Роланд також акцентував, що булінг є не випадковим інцидентом, а навмисним, довготривалим процесом, в основі якого лежить прагнення зруйнувати психологічну рівновагу іншої особи [13,14,15].

А. Король описує булінг як циклічну модель агресивної взаємодії, в якій одні діти постійно демонструють жорстоке ставлення до інших, використовуючи свою перевагу для приниження, залякування або виключення жертви з соціального контексту [25].

А. Бандура, провідний представник поведінкової та соціально-когнітивної психології, дійшов висновку, що булінг – це поведінка, яка формується через спостереження і наслідування. Діти часто переймають агресивні або жертвенні моделі поведінки, спостерігаючи за дорослими – батьками, педагогами чи персонажами медіа. Якщо дорослі демонструють домінантну або жорстоку поведінку, діти часто копіюють ці зразки у своїй взаємодії з однолітками. Водночас, спостереження за пасивною поведінкою жертв також сприяє формуванню відповідного типу реагування. Бандура підкреслював, що формування атмосфери доброзичливості та поваги в дорослому середовищі може суттєво знизити рівень булінгу серед молодших поколінь [20].

Т. Доукіна детально досліджувала особливості цькування та його наслідки для особистісного розвитку. Вона визначає булінг як послідовні дії агресора, які мають на меті заподіяння шкоди – фізичної чи психологічної – іншій людині, що дозволяє агресору утвердитися в домінуючій ролі. На її думку, булінг – це не окремі інциденти, а систематичне насильство, яке істотно впливає на психоемоційний стан жертви та порушує процес соціалізації. Вона закликає до активної протидії цьому явищу задля формування безпечного освітнього середовища [60].

Девіантна поведінка, до якої належить булінг, може бути поділена на кілька типів залежно від ступеня порушення соціальних норм:

- ✓ антисоціальна – деструктивна для суспільства, супроводжується порушенням правових норм;
- ✓ асоціальна – руйнує моральні засади міжособистісного спілкування;

- ✓ дисоціальна – спрямована на самознищення, порушує медико-психологічні межі здоров'я [43].

Узагальнюючи наукові позиції вітчизняних і зарубіжних дослідників, можна сформулювати таке визначення: булінг – це усвідомлена, навмисна, повторювана агресивна поведінка, спрямована на приниження, залякування або заподіяння шкоди іншій особі [2].

Визначення булінгу також закріплене в українському законодавстві. Згідно із Законом України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)», булінгом визнаються дії учасників освітнього процесу, що мають характер психологічного, фізичного, економічного або сексуального насильства, у тому числі з використанням електронних засобів комунікації, і спрямовані на малолітню чи неповнолітню особу або здійснюються нею щодо інших учасників. Такі дії можуть завдавати шкоди психічному або фізичному здоров'ю потерпілого [1].

Основні риси булінгу, які виділяє законодавство:

- ✓ Систематичність – поведінка не є одноразовою, а повторюється.
- ✓ Наявність учасників – кривдник (булер), жертва, можливі спостерігачі.
- ✓ Наслідки – спричинення шкоди, страху, приниження, підкорення інтересам агресора або ізоляція потерпілого.

Згідно з визначенням, запропонованим українським Інститутом протидії екстремізму, булінг слід розглядати як тривале психологічне або фізичне насильство, що не носить ознак самозахисту, і спрямоване на приниження, підкорення або домінування однієї особи (або групи осіб) над іншою. Як правило, такі дії мають систематичний характер, є демонстративними, багаторазово повторюються та мають на меті спричинити шкоду – фізичну чи емоційну. Водночас, ініціатори цькування зазвичай мають певну перевагу над своїми жертвами – як у фізичному, так і в соціальному чи психологічному аспектах [17].

У результаті аналізу наукових джерел і практики було виокремлено ключові риси, що характеризують явище булінгу [12]:

- ✓ Систематичність – повторюваність деструктивної поведінки з боку агресора.
- ✓ Нерівноправність – домінування кривдника над жертвою у фізичному, психологічному або соціальному плані.
- ✓ Взаємовідносини між булером і жертвою, які відзначаються навмисною асиметрією впливу;

Психологічний тиск і приниження, що спричиняють емоційні страждання й можуть призвести до соціального виключення особи з групового середовища.

Іноземні дослідники неодноразово робили спроби відтворити типологічний портрет учасників булінгу, зокрема носіїв окремих соціальних ролей у цьому процесі [26].

Агресори вирізняються тим, що чітко формують своє коло комфортної взаємодії – середовище, в якому їх приймають, де вони мають достатній авторитет. Такі особи демонструють яскраво виражену авторитарність у межах свого соціального кола, зокрема й серед учасників булінгу. Унаслідок цього вони здобувають персональну владу над оточенням, що дає змогу залучати до співучасті в цькуванні інших осіб, які стають для них своєрідними «помічниками» [9].

Ця ж здатність підпорядковувати собі людей у середовищі дозволяє агресору внутрішньо виправдовувати власну поведінку щодо жертви, створюючи в нього суб'єктивне відчуття правоти. Агресори відрізняються від інших учасників ситуації булінгу тим, що часто щиро сприймають себе як «занадто добрих», і саме це, на думку дослідників, робить їх ще жорстокішими у порівнянні з іншими особами, залученими до цькування. Водночас вони не виявляють жодної толерантності до жертви, натомість мають завищену самооцінку та високий рівень домагань [21].

Загалом, агресори нерідко походять із неповних або неблагополучних сімей, що, ймовірно, також впливає на формування їх агресивної поведінки [21].

Зовні агресори можуть виглядати як активні, товариські діти з лідерськими якостями. Проте, незважаючи на позитивний соціальний образ, для збереження своїх позицій у колективі та постійної уваги з боку оточення, їм потрібна жертва. Саме тому агресори, як правило, вирізняються зарозумілістю та схильністю до поділу людей на «своїх» і «чужих», що часто є наслідком впливу сімейного виховання. Вони зазвичай є максималістами з безкомпромісним ставленням до навколишніх, але при цьому характеризуються низьким рівнем самоконтролю та прагненням уникати відповідальності за власну поведінку. Через брак належного виховання, агресори часто просто не вміють діяти інакше. Для булерів типовими є імпульсивність, дратівливість, емоційна нестабільність, домінування агресивних реакцій, а також нездатність будувати спілкування за загальноприйнятими соціальними нормами поза межами свого вузького кола. Їм також притаманні схильність до обману та брехні [26].

До групи агресорів входить і так звана категорія «переслідувачів» – це підлітки, які виконують вказівки найвпливовішого на їхню думку агресора в колективі. Таких осіб іноді називають «люди-інструменти», оскільки вони є знаряддям у руках основного булера [26].

Переслідувачі зазвичай мають низький рівень академічної успішності, порушують дисципліну, уникають відвідування занять, часто прогулюють школу. Їхня поведінка може включати бійки, крадіжки, вживання алкоголю, тютюну або навіть наркотичних речовин [26].

Також для переслідувачів характерна відмова підкорятися правилам, і вони схильні розв'язувати будь-які конфлікти насильницьким шляхом. У деяких випадках у ролі переслідувачів можуть виступати й досить законослухняні діти, які звикли до постійного контролю з боку старших,

особливо якщо в родині застосовуються фізичні покарання або мають місце надмірно жорсткі виховні методи [32].

Окремі переслідувачі можуть також проявляти невпевненість, страх або прагнення бути прийнятими в коло агресора, розглядаючи цю «дружбу» як можливість підвищити свій соціальний статус серед однолітків.

«Жертви». Ця категорія учасників булінгу характеризується найменшим рівнем задоволеності спілкуванням із соціальним оточенням. Вони мають низький соціометричний статус у колективі, відзначаються вразливістю, залежністю та слабкістю щодо інших учасників булінгової ситуації [21].

Жертви зазвичай мають найнижчі показники самооцінки в порівнянні з іншими учнями, проте водночас демонструють завищений рівень домагань. Через таку дисгармонію вони часто незадоволені собою та оточенням, не приймають себе такими, якими є насправді. Їм властиво прагнення підтримувати ідеалізований образ «Я», навіть на шкоду власним інтересам, що ускладнює соціальну адаптацію, провокує конфлікти у спілкуванні, підвищену тривожність, ізоляцію, брак дружніх контактів або їх повну відсутність [21].

Найчастіше в ролі жертв опиняються діти з помітними фізичними чи психічними особливостями, які відрізняють їх від однолітків. Такими відмінностями можуть бути незвична зовнішність, наявність захворювань, що викликають естетичне неприйняття (наприклад, дерматити, енурез), фізична слабкість, або нестандартний стиль одягу – від неохайного до надто дорогого й помітного [33].

Також жертвами можуть стати діти, які мають виняткові здібності в окремих галузях, але не вирізняються у решті, або ті, хто намагається підвищити свій статус, ототожнюючи себе з досягненнями своїх батьків. До цієї групи можуть належати й діти, які не мають типових для більшості однолітків речей (наприклад, сучасної електроніки), учні з низькими

навчальними досягненнями, труднощами в комунікації, мовленні, письмі, а також ті, хто схильний скаржитися дорослим, надто чутливі, замкнуті [50].

Жертв булінгу умовно поділяють на два типи – покірні та агресивні. Покірні жертви – це зазвичай тривожні, невпевнені в собі, надміру обережні й навіть лякливі діти. Вони дуже чутливі, часто схильні до самоізоляції, уникають відкритого протистояння. Їхня типова реакція на булінг – уникнення ситуації цькування [50].

Агресивні жертви – це особи з вираженою агресивністю, емоційною нестабільністю, які активно чинять спротив агресору. Вони можуть втягувати у конфлікт нейтральних осіб, використовуючи агресивну поведінку як форму помсти за образу. Їх рідко підтримують однолітки, вони найменш популярні в середовищі однокласників і частіше за все – це хлопці [36].

Окрему роль у булінговій ситуації відіграють свідки – ті, хто фіксує факт булінгу, тобто не лише спостерігає за ситуацією, а й стає підтвердженням її існування для інших. Свідки зазвичай не беруть активної участі, а виконують функцію «масовки» або «статистів», які створюють фон і соціальний контекст для булінгу. Їхня присутність сигналізує як агресору, так і жертві про те, що конфлікт став публічним, надавши йому певного «статусного» виміру. Таким чином, фіксація факту булінгу свідками означає його соціальне визнання, що ускладнює зміну ролей без істотного перегляду поведінки обох сторін конфлікту [21].

До категорії свідків булінгу можуть належати як діти, так і дорослі – зокрема, педагоги та працівники закладів освіти, які безпосередньо стають очевидцями ситуацій цькування. У момент спостереження за булінгом вони часто відчують безпорадність, оскільки вважають, що вже не можуть зупинити процес агресії. Це зумовлює виникнення почуття провини – або через власну бездіяльність, або через неусвідомлену симпатію до агресора [21].

Стосовно дорослих свідків, варто говорити про природні емоційні реакції на факт булінгу, які часто проходять певну послідовність у процесі

«прийняття» ситуації. Спочатку виникає обурення, бажання втрутитися, емоція справедливого гніву. Згодом з'являються страх, розпач, відчуття безсилля, спричинене нерозумінням того, як саме зупинити розвиток подій. Наступним кроком стає захисне ігнорування, коли людина намагається переконати себе в тому, що ситуація її не стосується: «Я цього не бачу», «Це не моя справа», «Нехай розбираються ті, кому це належить».

Зрештою, формується моральне прийняття дій агресора – приховане або явне схвалення. Такий механізм іноді спостерігається у вчителів, які через тривале спостереження за проблемною поведінкою учнів можуть втратити свої морально-професійні орієнтири і, певною мірою, самі в минулому виступали в ролі жертв [21].

Свідків булінгу можна охарактеризувати як осіб, які: бояться опинитися на місці поточної жертви; намагаються зберегти стосунки з агресором, особливо якщо той є лідером у колективі; готові піти на поступки булеру заради збереження власного статусу; не мають розвиненої емпатії, не вміють співпереживати.

Це зазвичай діти або підлітки, які не виявляють ініціативи, сприймають булінг як розвагу. Їхній досвід може бути пов'язаний із жорстоким вихованням, коли насильство було нормою, тож вони сприймають його як звичну форму соціальної взаємодії. Більш того, свідки булінгу можуть бути колишніми жертвами цькування, які, спостерігаючи за новими випадками, переживають пригнічені емоції минулого – образи, приниження. У деяких із них це викликає потугу до помсти або навіть приховане бажання самим стати булером, аби відчувати контроль над ситуацією [9].

Роль пасивних спостерігачів є надзвичайно важливою, оскільки їхня реакція може суттєво вплинути як на агресора, так і на жертву. Присутність свідків, навіть без активного втручання, здатна підсилити дію булера – наприклад, погляд, посмішка або інший невербальний сигнал можуть сприйматися як схвалення. Водночас, відкрита підтримка жертви або будь-

який зовнішній прояв неприйняття насильства створює для агресора негативний зворотний зв'язок і знижує інтенсивність його дій [3].

Інша група учасників ситуації булінгу – це так звані «захисники» – особи (переважно підлітки), які займають чітку негативну позицію щодо самого факту булінгу, незалежно від того, чи є у поведінці жертви певна вина. Захисники можуть активно протидіяти агресору, чинити йому опір і, наскільки це можливо, надавати підтримку та допомогу жертві безпосередньо в момент конфлікту [21].

Ті, хто виступає захисником жертви, зазвичай мають високий рівень емпатії, відповідальності за соціальні норми та почуття справедливості, що формує у них внутрішню потребу втручатися в ситуації насильства. Такі підлітки часто сприймаються ровесниками як борці за справедливість, які виступають проти агресорів, не мовчать і не лишаються осторонь. Їхня позиція має не лише прямий позитивний ефект у контексті підтримки жертви, але й впливає на їхній власний статус у колективі, оскільки здатність до співпереживання та ефективного захисту підвищує повагу до них серед однолітків [21].

У своїй основі булінг пов'язаний з такими явищами, як боротьба за статус, демонстрація сили, суперництво та прагнення до лідерства. Це не просто прояв агресії – це цілеспрямована форма соціальної взаємодії, яка виникає в стабільних групах і може підтримуватись іншими її учасниками. Важливо розуміти, що булінг завжди базується на нерівності сил, коли жертва не має реальних можливостей протидіяти або захиститися, що і є принциповою відмінністю булінгу від звичайного конфлікту, де обидві сторони мають рівний статус або ресурс. Крім того, важливою ознакою булінгу є усвідомлене прагнення агресора завдати болю, психологічного дискомфорту чи соціального виключення іншій людині. Це дозволяє розглядати булінг як навмисне, структуроване явище, що потребує системного аналізу та активної протидії як на індивідуальному, так і на інституційному рівні.

1.2. Психосоціальні чинники виникнення булінгу в підлітковому та юнацькому віці

Підлітковий та юнацький вік є одним із найбільш складних і водночас вирішальних етапів у процесі формування особистості. Це період значних біологічних, психологічних і соціальних змін, які впливають на становлення світогляду, розвиток ціннісної системи, самоусвідомлення та побудову життєвих орієнтирів. Психологи, педагоги, соціологи та інші фахівці визначають цей віковий відрізок як критичний, оскільки він характеризується пошуком ідентичності, формуванням автономії та активною соціалізацією.

Підлітковий вік умовно охоплює період від 11–12 до 15–16 років і є перехідним етапом від дитинства до дорослості. Юнацький вік триває приблизно з 16 до 21 року. Проте слід розуміти, що ці межі є орієнтовними і можуть варіюватися залежно від індивідуального розвитку, культурних особливостей та соціальних умов [13].

Однією з найяскравіших ознак підліткового віку є пубертатний період – біологічне дозрівання організму, що супроводжується гормональними змінами. Виникає вторинна статеві ознака, формується репродуктивна функція, відбувається стрімкий фізичний ріст, змінюється структура тіла. Усе це нерідко супроводжується психоемоційною нестабільністю, змінами настрою, дратівливістю або апатією [22].

У підлітковому віці дитина може відчувати значну розгубленість через власне тіло, відбувається процес прийняття себе в новій ролі. Формується тілесна ідентичність, виникає критичне ставлення до власної зовнішності, що часто стає причиною внутрішніх конфліктів, сором'язливості або, навпаки, надмірної демонстративності.

У юнацькому віці біологічний розвиток стабілізується, але зберігаються наслідки попередніх переживань. Відбувається подальше зміцнення фізичних функцій, зростає витривалість, зникає непропорційність

у розвитку тіла. Це дозволяє молодій людині зосередитися на особистісному, інтелектуальному та соціальному зростанні [41].

Підлітковий і юнацький вік супроводжується якісними змінами мислення. Від конкретно-образного воно поступово переходить до абстрактно-логічного. Молоді люди починають оперувати гіпотетичними конструкціями, будувати умовиводи, аналізувати складні філософські, моральні або ідеологічні концепції. Розвивається рефлексія – здатність осмислювати власні думки, переживання, вчинки [33].

Інтелектуальні здібності зростають, підлітки виявляють інтерес до навчання, однак мотивація часто нестабільна. Зовнішні стимули (оцінки, вимоги вчителів, батьківський контроль) поступово втрачають значущість. Натомість формується внутрішня мотивація, інтерес до самореалізації. У юнацькому віці активно розвиваються здібності до теоретичного мислення, аналізу, порівняння, узагальнення.

Особливого значення набуває процес формування світогляду. Молодь намагається самостійно осмислити суспільні явища, ставлення до держави, релігії, моралі, майбутньої професійної ролі. Це може супроводжуватися етапом критицизму, запереченням авторитетів, переглядом сімейних і соціальних норм [9].

Одним із центральних процесів підліткового та юнацького віку є становлення особистісної ідентичності. Підліток починає активно досліджувати питання «Хто я?», «Який я серед інших?», «Яким я хочу бути?». Саме в цьому віці відбувається закладка основ «Я-концепції» – системи уявлень людини про саму себе [11].

У підлітковому віці важливою стає проблема самоствердження, порівняння себе з іншими, ідентифікація з кумирами, відомими особистостями, літературними героями або однолітками. Формується особистісна автономія, бажання незалежності, яке часто виливається в конфлікти з дорослими.

У юнацькому віці відбувається глибше усвідомлення себе як унікальної особистості. Молодь починає розуміти свої сильні та слабкі сторони, обирає життєві цілі, розробляє стратегії самореалізації. Формується професійна ідентичність, зростає інтерес до самовдосконалення. Проте пошук себе часто супроводжується внутрішніми кризами, фрустраціями, потребою в підтримці з боку значущих дорослих [28].

Підлітковий вік характеризується підвищеною емоційністю, нестабільністю афектів, імпульсивністю. Настрій може змінюватися кілька разів на день – від ейфорії до глибокої тривоги чи депресивних переживань. Емоційна чутливість зростає, підлітки гостро реагують на зауваження, несправедливість, нерозуміння. Для них важливим стає визнання з боку однолітків, а негативне ставлення може сприйматися як трагедія [15].

Юнацький вік пов'язаний із емоційним зростанням. Відбувається розвиток емоційної регуляції, з'являється здатність до емпатії, співпереживання, довготривалих емоційних зв'язків. Проте й у цьому віці молодь залишається вразливою до відмови, соціальної ізоляції, невдач, особливо в особистісній та професійній сферах.

У підлітковому віці важливу роль відіграє потреба в спілкуванні з ровесниками. Група однолітків стає основним референтним середовищем, де підліток отримує зворотний зв'язок, підтримку або осуд. Саме тут формуються комунікативні навички, розвиваються перші прояви лідерства, емпатії, здатність до кооперації. Водночас можуть виникати перші ознаки булінгу, відчуження або надмірної конкуренції [4].

У юнацькому віці міжособистісні стосунки ускладнюються. Зростає значення інтимних зв'язків, дружби, романтичних стосунків. Молодь шукає емоційно глибокі взаємини, з'являється потреба в любові, розумінні, спільних цінностях. Соціальні зв'язки стають тривалішими й більш значущими.

У цей період активно формується моральна свідомість. Підлітки спочатку схильні до крайнощів у судженнях – поділ на «чорне» і «біле».

Вони можуть бути дуже принциповими, але ще не мають навичок моральної гнучкості. У юнацькому віці з'являється здатність до розуміння складних етичних дилем, співвідношення особистої свободи з відповідальністю [41].

Поступово формується власна система цінностей, що включає уявлення про добро і зло, справедливість, обов'язок, гідність, повагу до інших. Молодь схильна до ідеалізму, шукає сенс життя, цікавиться філософією, мистецтвом, волонтерством.

Отже, підлітковий і юнацький вік є періодами глибоких трансформацій у житті особистості. Це етап пошуку себе, побудови самоусвідомлення, формування світогляду та соціальних зв'язків. Важливо, щоб у цей період молода людина отримувала достатньо підтримки, розуміння та конструктивного супроводу з боку батьків, педагогів, психологів. Адже саме в цьому віці закладається фундамент майбутнього – як особистісного, так і професійного [39].

Булінг у підлітковому та юнацькому віці є складним і багатофакторним соціально-психологічним феноменом, що виникає на перетині індивідуальних психологічних особливостей особистості, характеристик міжособистісної взаємодії та впливу соціального середовища. У цей період життя інтенсивно формуються ключові компоненти особистості, такі як ціннісно-світоглядна система, моральні орієнтири, уявлення про себе та інших, а також механізми соціальної взаємодії. Саме тому підлітковий і юнацький вік особливо чутливий до впливу психосоціальних чинників, які можуть як сприяти здоровому особистісному розвитку, так і провокувати деструктивні прояви, зокрема булінг.

На думку Ю. Підвальної одним із центральних психосоціальних чинників, що істотно впливає на ймовірність виникнення булінгу, є стиль сімейного виховання та загальна атмосфера в родині. Сім'я – це перша соціальна інституція, яка задає зразки поведінки, формує уявлення про соціальні норми, межі дозволеного і недопустимого. Діти, які зростають у родинях із підвищеним рівнем конфліктності, насильства, психологічної

холодності або надмірної емоційної дистанції, часто не мають можливості засвоїти конструктивні стратегії вирішення конфліктів. Замість цього вони переймають агресивні моделі реагування, що можуть проявлятися в підлітковому середовищі у вигляді булінгу. Дослідження показують, що агресори нерідко мають досвід бути свідками чи жертвами насильства в сім'ї. У них формується уявлення, що домінування, приниження або контроль над іншими – це допустимі й ефективні способи досягнення мети. У той самий час діти з родин, де панує байдужість або надмірна опіка, можуть ставати жертвами булінгу через свою неготовність до самостійної соціальної взаємодії, знижену самооцінку, емоційну вразливість і нездатність відстояти власні межі [36].

В. Шевченко відмічає, що у підлітковому віці провідною стає діяльність, пов'язана з міжособистісним спілкуванням. Потреба у визнанні, приналежності до групи, значущості для однолітків виходить на перший план. Тому наступним важливим психосоціальним чинником є динаміка групових процесів і структура підліткових колективів. У школах, коледжах, гуртках молодь формує неформальні групи, де можуть виникати жорсткі ієрархії, рольові поділи, боротьба за статус. У таких умовах підвищується ризик маргіналізації окремих учасників – тих, хто не відповідає груповим очікуванням, виглядає «інакше» або не дотримується негласних правил. Високий рівень конкуренції, низька толерантність до відмінностей, відсутність емпатії – усе це сприяє виникненню ситуацій цькування. Рольова структура булінгу – агресор, жертва, спостерігач – часто стає стабільною й самовідтворюваною, особливо в колективах, де відсутній належний дорослий супровід або де булінг толерується [47].

Т. Алексеєнко в своєму дослідженні довів, що не менш значущим є рівень сформованості соціально-комунікативних навичок підлітків. Агресори зазвичай мають труднощі в конструктивному вираженні своїх емоцій і бажань, тому вдаються до агресії як до способу самоствердження або контролю над ситуацією. Водночас потенційні жертви булінгу часто

демонструють підвищену тривожність, сором'язливість, нездатність відстоювати власні межі або просити про допомогу. У таких умовах відбувається збіг рис агресора та жертви, що посилює ймовірність формування ситуації цькування [1].

На думку Т. Гарасимів не менш значущим психосоціальним чинником, що істотно впливає на виникнення булінгу в підлітковому та юнацькому віці, є соціальна структура групи однолітків, її внутрішня організація, правила взаємодії, система цінностей та механізми прийняття чи виключення. Саме в підлітковому віці належність до колективу стає особливо важливою для особистісного розвитку, оскільки втрачає свою центральну позицію родина, а група однолітків стає основним середовищем соціалізації, з якого підліток черпає уявлення про себе та навколишній світ [14].

У цьому віці молода особа гостро потребує визнання, підтримки, схвалення та відчуття значущості, що спонукає її активно шукати своє місце в соціумі. Саме тому група однолітків часто виконує роль «дзеркала», в якому підліток оцінює власну цінність, порівнює себе з іншими, виробляє модель соціальної поведінки. Однак у випадку, якщо така група має жорстку ієрархічну структуру, в якій існує чіткий поділ на «домінантних» і «підлеглих», «авторитетних» і «непопулярних», виникає високий рівень соціального тиску, де будь-яке відхилення від негласно прийнятих норм сприймається як загроза цілісності колективу [14].

А. Губко показав, що у таких групах часто не існує чітких, конструктивних і гуманістичних соціальних норм. Навпаки – правила поведінки можуть бути агресивними, знецінювати емоційну вразливість, інтелектуальні досягнення або естетичну неповторність. В умовах, де відсутня культура емпатії, переважає прагнення до змагання, домінування, самоствердження за рахунок приниження інших. Особливо це стосується підлітків, які перебувають у пошуку власної ідентичності – вони ще не мають внутрішньої стабільності, тому легше піддаються зовнішньому впливу, зокрема впливу авторитетного, але агресивного лідера [15].

У структурі таких груп відбувається диференціація ролей – формуються типові позиції, які члени колективу можуть «прийняти» в силу обставин, власних рис або реакції інших. Серед таких ролей вирізняють булера (агресора) – особу, яка встановлює домінування через агресію; жертву – підлітка, який з певних причин є вразливим і викликає негативну реакцію групи; та свідків, які можуть підтримувати агресора, залишатися байдужими або намагатися захистити жертву [26].

Варто зазначити, що поділ на «своїх» і «чужих» – один із ключових механізмів, що сприяє розвитку булінгу. У підлітковому середовищі цей поділ часто має символічний характер: «свої» – це ті, хто відповідає нормам групи, має подібні інтереси, зовнішній вигляд, поведінку; «чужі» – це ті, хто відрізняється – мовою, манерою спілкування, фізичними рисами, соціальним статусом, статтю, релігією тощо. В умовах низького рівня соціальної компетентності, відсутності підтримки з боку дорослих і домінування групових норм агресії цей поділ набуває конфліктного забарвлення [39].

Маргіналізація певних членів групи, їхнє відторгнення з колективу – це не просто форма неприйняття, а глибокий механізм психологічного тиску, який веде до виключення з соціального простору. У цьому процесі підліток, якого сприймають як «чужого», позбавляється можливості реалізовувати базові соціальні потреби – в безпеці, приналежності, самоповазі. Це призводить до серйозних порушень у психоемоційному стані: зниження самооцінки, тривожність, депресивні прояви, відчуття ізоляції, у найгірших випадках – суїцидальні думки [41].

Водночас булер, тобто агресор, часто є продуктом тієї ж соціальної структури. Його поведінка – це спроба утвердити власну цінність, компенсувати внутрішні конфлікти або потребу в контролі. Група однолітків у такому випадку стає «глядачем», який або мовчки спостерігає, або активно підтримує. Якщо булінг сприймається як спосіб підняття статусу, то такі дії можуть повторюватися, ставати нормою і навіть заохочуватися [24].

Особливу загрозу становить ситуація, коли дорослі (вчителі, вихователі, батьки) не втручаються або не реагують на подібні прояви. Це закріплює у групі модель «дозволеності» агресії та демонструє, що сила та приниження можуть бути засобом досягнення соціального успіху. У таких умовах знецінюється ідея справедливості, солідарності, гуманізму. Молодь привчається до ролі глядача, байдужого до чужого болю або навіть такого, що насолоджується ним.

А. Брухлей ще одним важливим психосоціальним чинником вважає рівень соціальної компетентності підлітків. Соціальна компетентність – це складна й багаторівнева характеристика особистості, яка охоплює здатність до ефективної міжособистісної взаємодії, розуміння соціальних норм, адекватного емоційного реагування, а також навички спілкування, співпраці, розв’язання конфліктів, емпатії й саморегуляції [11].

У підлітковому віці, коли основною сферою самореалізації стає соціальне середовище ровесників, рівень сформованості соціальної компетентності набуває вирішального значення. На жаль, у реаліях сучасної освіти та сімейного виховання часто спостерігається низький рівень розвитку базових комунікативних навичок. Діти не вміють слухати, адекватно виражати свої думки та почуття, формулювати прохання без тиску або агресії. Їм бракує елементарних навичок ведення діалогу, ненасильницького вирішення суперечок, аргументованого захисту власної точки зору [31].

Підлітки, які не мають досвіду конструктивного розв’язання конфліктів, часто використовують агресію як інструмент впливу, бо не володіють більш ефективними та екологічними способами взаємодії. У ситуаціях соціального напруження або суперництва вони обирають приниження, залякування, насмішки або ігнорування як засіб самоствердження, відстоювання позиції чи задоволення власних потреб. У цьому випадку агресивна поведінка – це, з одного боку, реакція на внутрішню фрустрацію, а з іншого – спроба компенсувати відсутність навичок позитивної взаємодії [23].

З іншого боку, жертви булінгу також часто мають низький рівень соціальної компетентності, але з іншими акцентами. Вони не здатні ефективно захищати власні кордони, не вміють чітко заявляти про свої потреби, відмовляти, будувати здорові особисті межі. Вони схильні до надмірної поступливості, часто не усвідомлюють моменту, коли взаємодія з іншими стає принизливою, токсичною або небезпечною. Саме це робить їх легкою мішенню для агресора.

Типовими рисами таких підлітків є високий рівень тривожності, емоційна нестійкість, сором'язливість, низька самооцінка, невпевненість у власних силах. Вони часто уникають активної участі в груповому житті, не мають розвинених навичок соціальної ініціативи, і як наслідок – не можуть створити коло підтримки серед ровесників. У колективі такі підлітки займають пасивну позицію, що підсилює їхню соціальну ізоляцію і водночас провокує агресивніші типи однолітків «перевірити їх на слабкість» [37].

Водночас, варто враховувати, що агресор і жертва – це не завжди фіксовані ролі. У деяких випадках один і той самий підліток у різних ситуаціях може виступати і в ролі кривдника, і в ролі жертви. Це ще раз підкреслює, що проблема булінгу глибоко пов'язана із дефіцитом соціально-комунікативної компетентності у широкому сенсі [9].

Окремо слід зазначити, що розвиток соціальної компетентності тісно пов'язаний із емоційним інтелектом – здатністю розпізнавати власні емоції та емоції інших, керувати емоційними станами, відчувати емпатію. У багатьох підлітків ці навички залишаються на низькому рівні через відсутність цілеспрямованого навчання у школі, відсутність емоційно грамотного середовища в родині, дефіцит позитивних моделей поведінки. У результаті діти не знають, як регулювати гнів, сором, образу, розчарування – і тому вдаються до імпульсивних реакцій, зокрема до булінгу [25].

Іншою надзвичайно важливою складовою у структурі психосоціальних чинників є вплив засобів масової інформації та цифрового середовища. У сучасному суспільстві молодь постійно перебуває в інформаційному полі, яке

не лише інформує, а й активно формує поведінкові стереотипи, моральні орієнтири, систему цінностей. ЗМІ, соціальні мережі, відеохостинги, онлайн-ігри та цифрові платформи відіграють роль потужного соціалізуючого агента, здатного як позитивно впливати на розвиток особистості, так і провокувати деструктивні тенденції, зокрема – сприяти поширенню агресивної поведінки [40].

Один із найбільш небезпечних аспектів цифрового впливу – це глорифікація насильства, зверхності, домінування, що часто подається у мас-медіа як ознака сили, успішності, харизматичності. У численних фільмах, серіалах, відеоблогах, коміксах агресія виглядає не як аморальна поведінка, а як ефективний засіб досягнення мети, самозахисту або навіть розваги. Водночас жертва – слабка, чутлива, емоційно вразлива особа – зображується як антиприклад, як об'єкт насмішок або жалості. Така викривлена подача нормалізує образ агресора як героя, як того, хто контролює ситуацію, а не руйнує її [20].

Соціальні мережі створюють додатковий ризик через свій візуальний, швидкий і масовий характер. У середовищі підлітків формується своєрідна «культура спостереження», в якій значущість особи вимірюється лайками, репостами, підписниками. У цьому контексті приниження іншого може бути використане як спосіб здобуття популярності. Публікація компрометуючих відео, фотоколажів, коментарів з образами або наклепами – усе це стає частиною кібербулінгу, який, на відміну від традиційного булінгу, не має часових і просторових обмежень. Він може тривати цілодобово, переслідувати жертву в особистому просторі – вдома, в телефоні, під час відпочинку [9].

Ключовими рисами кібербулінгу є анонімність агресора, швидке поширення принизливої інформації, неконтрольованість аудиторії, а також відсутність безпосередньої емоційної реакції жертви, яка б могла стримати або змусити агресора задуматися. Анонімність дає булерам відчуття безкарності й підживлює жорстокість. Більше того, віртуальний простір не

передбачає негайної відповідальності за скоєне – наслідки розмикаються в часі й просторі, що знижує рівень емпатії та посилює ризик повторного вчинення подібних дій.

Підлітки, особливо ті, які перебувають у стані ідентифікаційного пошуку, часто піддаються впливу медіамоделей, не маючи критичного мислення для того, щоб відрізнити художній образ від реальності, або оцінити моральну вартість поведінки. Вони схильні ідеалізувати блогерів, персонажів фільмів, агресивних лідерів онлайн-спільнот, які демонструють зверхність, жорсткість, а іноді й відверту зневагу до «слабших». Такі приклади стають підсвідомими зразками для наслідування, особливо коли підліток не має альтернативних позитивних моделей у сім'ї, школі чи найближчому оточенні [43].

Окремо слід звернути увагу на роль спостерігачів у цифровому середовищі. Тисячі переглядів відео з приниженням когось, сотні коментарів із насмішками або байдужими реакціями – усе це створює ілюзію соціального схвалення. Свідки кібербулінгу часто не ідентифікують себе як учасників насильства, але їхня бездіяльність або участь у поширенні принизливого контенту фактично легітимізують дії агресора. Жертва, яка читає коментарі або бачить масштаби розголосу, отримує додаткову травматизацію, що значно підвищує ризик виникнення тривожних розладів, депресій або навіть суїцидальних думок [26].

Крім того, особливості підліткової психіки – емоційна нестабільність, гіперреактивність, потреба у визнанні та водночас вразливість до оцінок – роблять цифровий простір особливо небезпечним полем для психологічних атак. В умовах, коли реальне середовище не є підтримувальним, а цифровий світ сприймається як основна форма соціальної присутності, негативний досвід у соцмережах може стати ключовим фактором внутрішнього руйнування особистості [21].

Особливості емоційного розвитку підлітків також відіграють суттєву роль у виникненні булінгу. Емоційна нестабільність, імпульсивність, сильна

потреба у самоствердженні часто провокують агресивні реакції. Якщо дитина не має достатньо ресурсів для опрацювання негативних емоцій або не володіє навичками емоційної регуляції, то ймовірність прояву агресії як форми захисту або компенсації значно зростає. З іншого боку, емоційна чутливість, підвищена вразливість і залежність від оцінки з боку інших підвищують ризик стати жертвою булінгу [6].

Суттєве значення має й соціальний контекст – загальний стан суспільства, домінуючі культурні установки, рівень толерантності до насильства, соціально-економічна нестабільність. У суспільстві, де нормою є агресія, де влада асоціюється з жорсткістю, а інакшість – з небезпекою, булінг стає майже закономірним явищем. Економічні труднощі, міграційні процеси, війна, інституційна нестабільність посилюють рівень напруги в суспільстві, що закономірно відображається на молодіжному середовищі [16].

Особливо важливо звертати увагу на інституційну культуру освітнього закладу. Коли педагогічний колектив не демонструє єдиної позиції щодо нетерпимості до насильства, коли відсутні чіткі правила, коли на прояви агресії реагують вибірково або формально – булінг починає сприйматися як допустима форма поведінки. Відсутність належної психолого-педагогічної підтримки, недовіра до дорослих, формальне ставлення до скарг учнів формують у молоді переконання, що шукати допомоги – марно [32].

У підсумку слід зазначити, що психосоціальні чинники виникнення булінгу в підлітковому та юнацькому віці є багатограними й взаємопов'язаними. Вони охоплюють як індивідуальні особливості особистості, так і соціальну взаємодію в родині, колективі, суспільстві. Усвідомлення цих чинників є важливою умовою для розробки ефективних програм профілактики, інтервенції та психологічної підтримки як для жертв, так і для агресорів. Тільки через створення безпечного освітнього середовища, розвиток емоційного інтелекту, соціальної відповідальності та

культури ненасильницької взаємодії можна знизити рівень агресії серед молоді та сприяти формуванню зрілої особистості.

1.3. Психологічні умови профілактики та запобігання булінгу

Булінг має широке поширення у світі і існував у всі часи. З цією проблемою борються вже тривалий час, однак миттєво і остаточно вирішити її неможливо. Якщо вчасно не припиняти прояви булінгу, з часом вони стають дедалі небезпечнішими. Важливо правильно і своєчасно реагувати на спроби створення ситуації цькування для того, щоб ефективно вирішувати проблему насильства. Якщо всі учасники освітнього процесу будуть активно і відповідально ставитися до проблеми булінгу, існує висока ймовірність уникнути багатьох конфліктів.

Профілактика булінгу повинна включати такі аспекти, як попередження, застереження, запобігання, усунення та контроль. Профілактична робота передбачає зміну соціального, сімейного та особистісного контексту учня шляхом застосування спеціальних педагогічних і виховних заходів, що сприяють покращенню якості його життя і поведінки, через корекцію особистісних орієнтацій.

Головна мета профілактичних заходів щодо булінгу – допомогти дітям навчитися долати стресові ситуації та агресію.

Завдання профілактики булінгу [2]:

- ✓ підготовка викладачів до роботи з «важкими» дітьми та врегулювання ситуацій цькування;
- ✓ сприяння покращенню соціального самопочуття учнів;
- ✓ психолого-педагогічна просвіта батьків;
- ✓ усунення психотравмуючих і соціально небезпечних ситуацій;
- ✓ розвиток толерантності та соціальної компетентності в учнів;
- ✓ формування нових уявлень учнів про себе і про взаємини з оточенням.

Багато дослідників ведуть пошук оптимальних методів профілактики та боротьби з булінгом. Представники диспозиційного підходу вважають, що профілактика цькування має ґрунтуватися на формуванні комунікативних навичок і впевненості в собі у жертв, а також на розвитку толерантності у агресорів. Варто зазначити, що в рамках цього підходу нерідко вважається, що жертва булінгу частково «сама винна» у провокації агресії стосовно себе [35].

У темпоральному підході акцент робиться на ранньому виявленні ознак булінгу, організації психологічного супроводу дітей під час проходження вікових криз та складних життєвих ситуацій.

При контекстуальному підході профілактика здійснюється шляхом зміни системи взаємин в організації загалом, створення альтернативних механізмів визначення статусів у групі на основі цінності поваги у взаємодії.

Освітня установа повинна приділяти особливу увагу проблемі булінгу серед студентів. Для ефективної профілактики в освітньому середовищі доцільно досліджувати рівень насильства шляхом анкетування. Після виявлення «проблемних» студентів необхідно з'ясувати причини проявів насильства та цькування [22].

Однією з можливих причин булінгу може бути атмосфера в закладі освіти, характер стосунків між викладачами та студентами, а також ставлення самих педагогів до проявів насильства серед підлітків. Якщо за результатами анкетування саме ця причина виявляється основною, насамперед потрібно провести роботу з педагогічним колективом. І лише після цього переходити до роботи з студентським середовищем.

Одним із ефективних методів профілактики є проведення класних годин на теми поваги, толерантного ставлення до інших, сприйняття різноманіття. Крім того, психолог може організовувати тренінги, спрямовані на згуртування класного колективу, розвиток емпатії, терпимості, вміння взаємодіяти в колективі [19].

Профілактика булінгу спрямована насамперед на потенційних учасників ситуацій цькування та охоплює роботу як з студентами, так і з їхніми родинами. Важливо встановити тип сім'ї, стиль виховання та поведінку батьків щодо дитини. Педагог-психолог має організувати спільну роботу з підлітком і його батьками, проаналізувати та скоригувати можливі порушення у дитячо-батьківських стосунках, що можуть стати причиною зниження емоційного благополуччя підлітка та відхилень у його психічному розвитку [34].

У процесі індивідуальної роботи з підлітком педагог-психолог разом із самим студентом мають виявити першопричини виникнення булінгу та опрацювати стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях. Залежно від ролі, яку підліток займає в ситуації цькування – «жертва», «агресор» або «спостерігач» – проводиться відповідна корекційна робота: розвиток емоційної стабільності, стресостійкості, комунікативних навичок, здатності брати відповідальність за власну поведінку, а також надання соціально-психологічної підтримки, підвищення самооцінки та зменшення асоціальної поведінки [45].

Викладач, у тісній співпраці з педагогом-психологом, повинен вести системну роботу з профілактики булінгу в колективі, уважно стежити за емоційним станом кожного студента, надавати підтримку і допомогу підліткам не менш активно, ніж психолог.

Профілактика булінгу в освітньому середовищі реалізується на кількох рівнях:

- ✓ особистісному;
- ✓ груповому;
- ✓ соціальному.

У діяльності педагога-психолога важливим елементом є індивідуальна робота з окремими студентами та психологічна підтримка всієї групи. До кожного підлітка потрібно знаходити індивідуальний підхід, надавати

підтримку в критичних моментах, допомагати направити енергію у конструктивне русло з урахуванням особистісних особливостей дитини.

Під час реалізації профілактичної програми психолог має звертати увагу на наявні соціальні девіації, формувати в групі дружні, доброзичливі, довірливі стосунки. У процесі спільної діяльності необхідно формувати стосунки, засновані на взаємній допомозі, підтримці та повазі [10].

Для забезпечення психологічно безпечного середовища в освітньому закладі доцільно об'єднати профілактичні заходи в єдину систему. Основна мета цих заходів – сформувати у студентів чіткі установки, ввести правила і норми поведінки, що запобігають булінгу та насильству.

Використання педагогічної підтримки у профілактиці булінгу справляє позитивний вплив на роботу з підлітками, оскільки ґрунтується на унікальних індивідуалізованих процесах. У кожного підлітка свої проблеми, тому педагог-психолог під час бесід приділяє увагу кожному конкретному випадку, і разом з студентом шукає шляхи вирішення проблем і досягнення визначених результатів [49].

Булінг має не лише індивідуальний, а й груповий вимір, який необхідно враховувати при профілактиці цькування в підлітковому середовищі. Працюючи з групою, слід запобігати виникненню або долати вплив уже наявних групових чинників булінгу. Педагог-психолог та викладачі можуть організовувати профілактичну діяльність, спираючись на ідеї вітчизняних педагогів і психологів щодо колективу та способів його розвитку [9].

Колектив як форма організації міжособистісних взаємин дозволяє запобігти формуванню булінг-структур шляхом їх заміщення на структуру колективної взаємодії. Просоціальна колективна діяльність групи формує такі риси взаємин, як доброзичливість, взаємна відповідальність, взаємодопомога, активність тощо.

Для визначення змісту і структури профілактики булінгу можна використовувати метод моделювання, що розглядається як «відтворення

характеристик певного об'єкта на іншому спеціально створеному об'єкті, який називається моделлю» [35].

Модель діяльності класного керівника спрямована на допомогу підліткам у самостійному подоланні впливу індивідуальних та групових чинників, які сприяють виникненню булінгу в освітньому середовищі, а також на покращення взаємин між однолітками та розвиток згуртованого колективу.

Суб'єктами цієї діяльності є класний керівник, підлітки – потенційні учасники булінгу, та група як соціальна група. Студенти, що проявляють девіантну поведінку, а також вся група виступають суб'єктами власного саморозвитку. Викладач займає позицію супроводу цього процесу, допомагаючи організовувати діяльність учнів, спрямовану на вирішення проблем, пов'язаних із булінгом [39].

Важливою складовою моделі діяльності класного керівника з профілактики булінгу можуть бути ідеї педагогів-гуманістів щодо організації виховання дітей, погляди вітчизняних педагогів на процеси розвитку колективу, а також ключові положення зарубіжних дослідників булінгу [32].

Основні принципи, на які має спиратися класний керівник у процесі профілактики булінгу [3]:

- ✓ орієнтація на внутрішні ресурси та потенційні можливості особистості;
- ✓ акцент на здатність дитини самостійно долати труднощі;
- ✓ принцип спільності, співробітництва, взаємодопомоги;
- ✓ забезпечення безпеки, захист здоров'я, прав і людської гідності;
- ✓ принцип розвитку колективу;
- ✓ принцип паралельної дії.

Метою запропонованої моделі профілактики булінгу є сприяння студентам підліткового та юнацького віку в попередженні та подоланні індивідуальних і групових чинників виникнення цькування [20].

Етапи реалізації моделі є типовими для педагогічного процесу загалом і включають такі стадії: діагностичну, програмну, діяльнісну та рефлексивну.

На діагностичному етапі передбачається активна участь студенту у процесі самоусвідомлення: виявлення в собі агресивних, конформних дій. Класний керівник разом із педагогом-психологом допомагають учню зрозуміти причини девіантної поведінки та складнощі у взаємодії з оточенням. На цьому етапі доцільно використовувати методи самоспостереження, самоаналізу, самозвіту [12].

Класний керівник у співпраці з психологом здійснює діагностику девіантної поведінки потенційних учасників булінгу та визначає групові характеристики групи, що можуть сприяти формуванню ситуацій цькування. Застосовуються такі методи, як анкетування, проєктивні методики, психолого-педагогічний консиліум, соціометрія.

Разом із класом класний керівник має виявити наявність конфліктів у колективі, визначити їх учасників і причини за допомогою групової рефлексії. Результатом цього етапу є соціально-педагогічний діагноз, на основі якого планується подальша робота.

На етапі проєктування студенти мають усвідомити наявність проблем і важливість їх вирішення. Разом з класним керівником і психологом визначається напрям і способи подолання проблем, які виявлено. Доцільно використовувати методи самоприйняття, моделювання власної особистості. Класний керівник і психолог допомагають підліткам обрати індивідуальну або групову програму профілактики [1].

Під час класної години класний керівник формулює правила поведінки в колективі, визначає напрямки колективної діяльності, ініціює спільні заходи просоціального характеру, розподіляє ролі та обов'язки між учнями. На цьому етапі доцільно використовувати методи дискусії, мозкового штурму, проєктної діяльності.

Діяльнісний етап передбачає активну участь підлітків у програмах та заходах, спрямованих на профілактику булінгу, побудову позитивних

стосунків з однолітками, засвоєння стратегій розв'язання конфліктів. Ці заходи проводять класний керівник і педагог-психолог. Їх головне завдання – виховання у потенційних «агресорів» моральних і гуманістичних цінностей, толерантності, розуміння власних емоцій та вміння їх соціально прийнятно реалізовувати.

Під час роботи з потенційними «жертвами» булінгу класний керівник і педагог-психолог мають створити необхідні умови для формування адекватної самооцінки, зниження рівня тривожності, розвитку емоційної стійкості та комунікативних навичок. Працюючи зі «свідками» булінгу, слід розвивати просоціальну активність і соціальну відповідальність. На цьому етапі можна застосовувати такі методи, як бесіда, виховні ситуації, тренінг, ігри, метод соціальної проби.

Класний керівник має організовувати спільну колективну діяльність, створювати умови для самовизначення особистості в групі та підтримувати сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі підлітків. Під час роботи з групою можуть застосовуватись метод перспективних ліній, методика колективної творчої діяльності (КТД), тренінги на згуртування групи та виявлення лідерів. На цьому етапі клас має розвивати як формальні, так і неформальні стосунки, створюючи необхідні умови для формування позитивного мікроклімату [30].

Робота з кожним окремим потенційним учасником булінгу і з колективом у цілому взаємопов'язані, оскільки дії одного суб'єкта завжди перебувають у полі уваги інших.

На етапі рефлексії всі учасники профілактики здійснюють діагностику і співвідносять отримані результати із запланованими: наскільки сформовані соціальна та комунікативна компетентності. Після цього складається план подальших дій, визначаються нові цілі. Потенційні «агресори», «жертви» і «свідки» використовують методи самоспостереження, самоаналізу, самозвіту. Класний керівник і педагог-психолог можуть застосовувати метод рефлексивного щоденника, а також групову рефлексію з усією групою.

Запропонована модель педагогічної підтримки потенційних учасників булінгу в освітньому середовищі, що ґрунтується на ідеях згуртування колективу та педагогіки підтримки, принципово відрізняється від традиційних підходів до профілактики булінгу. Її головна відмінність полягає у максимальній індивідуалізації виховної роботи, орієнтації на ситуацію «тут і зараз», а також на особистість кожного підлітка та групи в цілому [5, 6].

Модель педагогічної підтримки має чітку структуру, розкриває зміст діяльності кожного суб'єкта профілактики булінгу – охоплює класного керівника, який взаємодіє з педагогом-психологом, і всіх учасників булінг-ситуації. Вона ґрунтується на науково обґрунтованій, спланованій і цілеспрямованій системі взаємодії студентів, класного керівника та всього колективу. Педагогічна підтримка потенційних учасників булінгу дозволяє не лише запобігти булінгу, а й створити умови для самореалізації всіх членів колективу у спільній діяльності.

Таким чином, розглянули методи профілактики булінгу. Профілактика реалізується як у межах усього освітнього закладу, так і в межах кожної окремої групи. Особлива увага приділяється потенційним учасникам ситуацій булінгу. У ході індивідуальної роботи з підлітком необхідно знайти до кожного свій підхід, разом з ним з'ясувати причини виникнення ситуацій цькування та розробити стратегії поведінки в конфліктних обставинах [31].

Профілактична робота проходить у три етапи. Діагностика – анкетування, опитування, соціометрія. Профілактика – класні години на відповідні теми (булінг, толерантність тощо), тренінги на згуртування, бесіди, виховні ситуації, метод соціальної проби. Рефлексія – групова рефлексія з групою.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ БУЛІНГУ В ОСВІТНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

2.1. Організація та методика дослідження булінгу в освітньому середовищі закладів професійно-технічної освіти

Організація дослідження булінгу в закладах професійно-технічної освіти (ЗПТО) базується на необхідності вивчення реального стану соціально-психологічного клімату в учнівських колективах, виявлення рівня поширеності булінгу, його форм, суб'єктів та впливу на емоційний стан і поведінкові реакції здобувачів освіти. Дослідження передбачає комплексний підхід із застосуванням кількох взаємопов'язаних методів, що дозволяє отримати об'єктивні та валідні результати для подальшого розроблення ефективної системи профілактики.

Мета дослідження полягає у виявленні характеру, особливостей, динаміки та чинників прояву булінгу в середовищі учнів ЗПТО, а також у визначенні ефективних напрямків психопрофілактичної та корекційної роботи в навчальному закладі.

Дослідницький процес у межах вивчення феномену булінгу в освітньому середовищі закладів професійно-технічної освіти передбачає поетапну організацію, де кожен етап має свою логіку, цілі, завдання та методичне забезпечення. Загальна структура дослідження охоплює три ключові етапи: теоретико-аналітичний, констатувальний (емпіричний) та формувальний.

Перший етап передбачає теоретичне обґрунтування проблематики булінгу, аналіз основних наукових підходів до його розуміння, визначення понятійного апарату, типології форм цькування та їхніх психологічних

наслідків. У межах цього етапу було опрацьовано праці зарубіжних і вітчизняних дослідників, таких як Д. Олвеус, Р. Хазлер, А. Бандура та ін. Особливу увагу приділено працям, що висвітлюють соціально-психологічні чинники булінгу в підлітковому середовищі, ролі учасників булінгу, механізми формування агресивної поведінки та особливості соціалізації в колективах професійної освіти. На основі опрацьованих джерел було сформульовано гіпотезу дослідження, визначено мету, завдання, об'єкт, предмет і методологічні підходи.

Другий етап полягав у практичному зборі емпіричних даних щодо проявів булінгу у середовищі учнів закладів професійно-технічної освіти. Першочергово було обрано відповідні психодіагностичні інструменти. Діагностичне обстеження проводилось у кількох групах здобувачів освіти на I-III курсах. Результати дослідження дозволили визначити поширеність різних форм булінгу (словесного, фізичного, соціального, кібербулінгу), виявити категорії учнів, які найчастіше виступають у ролі агресора, жертви або спостерігача, а також встановити зв'язки між індивідуально-психологічними характеристиками особистості та участю в булінгу. Констатувальний етап став підґрунтям для наступного – формувального.

Третій етап мав практико-орієнтований характер і був спрямований на подолання виявлених проблем у взаєминах між студентами. На основі аналізу результатів діагностики було створено комплексну програму профілактики булінгу, яка включала тематичні тренінги, класні години, індивідуальні та групові консультації, розвиток емоційного інтелекту, формування навичок ненасильницької комунікації, просоціальної поведінки, емпатії та саморегуляції. До програми були залучені педагоги, майстри виробничого навчання, психологи, а також батьки учнів. У рамках реалізації програми проводився моніторинг її ефективності: повторне застосування діагностичних методик, порівняльний аналіз результатів до і після втручання, якісне оцінювання змін у поведінці та соціальній атмосфері.

Для проведення дослідження нами були використані наступні методики:

1. Методика «Опитувальник ризику булінгу», розроблена А. А. Бочавер, В. Б. Кузнєцовою, Е. М. Біанкі, П. В. Дмитрівським, М. А. Завалишиною, Н. А. Капорською та К. Д. Хломовим, є інструментом діагностики ризику включення дитини або підлітка до ситуацій булінгу у шкільному чи іншому освітньому середовищі. Методика ґрунтується на багатокомпонентному підході до розуміння феномену булінгу, що передбачає вивчення різних ролей учасників: жертви, агресора, спостерігача, нейтрала та захисника. Її метою є виявлення потенційного ризику потрапляння дитини до будь-якої з цих ролей, що дозволяє проводити подальші профілактичні та корекційні заходи.

Опитувальник складається з набору тверджень, які відображають різні поведінкові та емоційні аспекти, пов'язані з булінгом. Респондентам пропонується оцінити ступінь згоди з кожним твердженням за шкалою від 1 до 5 балів, де 1 – «ніколи», а 5 – «дуже часто». Завдяки цьому вдається кількісно зафіксувати не лише досвід участі в булінговій ситуації, а й ставлення до неї, суб'єктивне переживання, соціальні реакції та рівень тривожності.

Особливістю методики є її спрямованість на виявлення не лише відкритих форм булінгу (фізичних чи вербальних атак), але й прихованих – соціальної ізоляції, ігнорування, психологічного тиску. Крім того, методика дозволяє виявити рівень соціальної чутливості дитини, її здатність до емпатії, а також ступінь пасивності чи активності у конфліктних ситуаціях.

Методика містить уніфікований ключ для інтерпретації результатів. Розробниками передбачено поділ тверджень за п'ятьма основними шкалами: «Жертва», «Агресор», «Спостерігач», «Захисник» і «Нейтрал». Підсумовування балів за відповідними пунктами дозволяє визначити, до якої з ролей найбільш ймовірно належить респондент. Оцінювання проводиться кількісно, а також у поєднанні з якісним аналізом найбільш виражених

тверджень, з якими респондент погодився. Це дає змогу не лише класифікувати підлітка за поведінковою роллю, а й глибше зрозуміти його внутрішній досвід, потенційну вразливість або схильність до девіантної поведінки.

Застосування опитувальника можливе як в індивідуальному, так і в груповому форматі. Його використання рекомендоване психологам, соціальним педагогам, класним керівникам у межах системи психопрофілактики та психокорекції в освітньому середовищі. Методика має високу валідність і надійність, що підтверджується результатами апробації у школах, ліцеях та закладах професійно-технічної освіти.

2. Опитувальник на виявлення рівня агресивності Басса-Дарки є одним із найбільш відомих і широко використовуваних психодіагностичних інструментів для вивчення агресивної поведінки особистості. Його розробка базується на багатофакторній концепції агресії, згідно з якою агресивність є багатовимірним утворенням, що включає не лише фізичні чи словесні дії, але й внутрішні емоційні та мотиваційні компоненти. Методика була створена Арнольдом Басом (А. Н. Buss) і Арнольдом Даркі (А. Durkee) як засіб комплексної оцінки агресивних і ворожих проявів людини. Її використання дозволяє виявити рівень агресивності в цілому, а також структуру агресивної поведінки за окремими складниками.

Опитувальник складається з 75 тверджень, на які респондент повинен дати відповідь «так» або «ні», орієнтуючись на власний досвід, думки та поведінкові реакції. Кожне твердження відповідає одному з восьми видів агресивних або ворожих проявів, а також одному індикатору брехні. Після обробки відповідей формується профіль агресивності особистості, що включає наступні вісім шкал:

Фізична агресія – тенденція до використання фізичної сили проти інших (удари, штовхання, тілесне насильство).

Вербальна агресія – виражається у словесних конфліктах, схильності до суперечок, критики, грубощів.

Негативізм – опозиційна, пасивно-агресивна поведінка, відмова від співпраці, схильність до протиставлення себе іншим.

Образа – почуття заздрості, ображеності, підозрілості, схильність вбачати у діях інших зневагу або несправедливість.

Підозрілість – рівень ворожого ставлення до оточення, очікування недоброзичливості, недовіра.

Роздратування – схильність до імпульсивної агресії, нестійкості настрою, нестриманості в реакціях.

Індиректна (непряма) агресія – агресивні дії, що здійснюються опосередковано (плітки, саботаж, ігнорування).

Почуття провини – внутрішня спрямованість агресії, схильність до самозвинувачення, сорому, каяття, тривоги.

Окремо розраховується шкала брехні (L-шкала), що дозволяє оцінити ступінь соціальної бажаності відповідей. Високі бали на цій шкалі можуть свідчити про прагнення респондента постати в кращому світлі, що потенційно впливає на достовірність результатів.

Інтерпретація результатів передбачає оцінку за кожною шкалою у вигляді сирих балів, які потім можуть бути переведені у стенові або Т-бали для порівняння з нормативними вибірками. Високі показники свідчать про вираженість відповідного виду агресивності, середні – про нормальний рівень, а низькі – про пригніченість або відсутність відповідної поведінкової тенденції.

3. Методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі (також відома як методика діагностики міжособистісного поведінкового профілю, інтерперсональна діагностика) є одним із класичних і водночас найбільш широко вживаних інструментів для аналізу структури міжособистісної поведінки людини. Її автором є американський психолог Тімоті Лірі (Timothy Leary), який у своїй теорії поєднав ідеї психоаналізу, соціометрії та

гуманістичної психології. Методика була створена для оцінки того, як індивід сприймає себе у стосунках з іншими людьми, а також як його поведінка може виглядати з точки зору оточення.

Ключовим концептуальним підґрунтям методики є модель міжособистісної поведінки, яка поділяє її на вісім основних типів, організованих у коло (інтерперсональний круг). Ці типи об'єднані двома головними вимірами: домінантність–підпорядкування (вісь Y) і дружелюбність–агресивність (вісь X). Відповідно, модель утворює вісім основних секторів, що відображають різні стилі міжособистісної поведінки:

Авторитарний тип (домінуючо-доброзичливий) – впевнений у собі, відповідальний, лідер.

Егоїстичний тип (домінуючо-агресивний) – владний, критичний, схильний до маніпуляцій.

Агресивний тип (агресивно-недоброзичливий) – ворожий, мстивий, конфліктний.

Підозрілий тип (підпорядковано-недоброзичливий) – замкнений, обережний, недовірливий.

Підлеглий тип (підпорядковано-поступливий) – слухняний, залежний, сором'язливий.

Покірно-доброзичливий тип – лояльний, підтримуючий, співчутливий.

Альтруїстичний тип (доброзичливо-кооперативний) – турботливий, привітний, співпрацюючий.

Лідерський тип (доброзичливо-домінуючий) – оптимістичний, активний, впевнений.

Методика передбачає заповнення опитувальника з 128 тверджень, які розподілені порівну між 8 типами поведінки (по 16 тверджень на кожен тип). Респондент оцінює, наскільки кожне твердження відповідає його звичній поведінці або самосприйняттю у міжособистісних стосунках. Варіанти відповіді зазвичай: «так», «іноді», «ні» (оцінюються в балах 2, 1, 0

відповідно), або використовуються інші шкали залежно від варіанту адаптації методики.

Після обробки відповідей складається інтерперсональний профіль особистості, де видно вираженість кожного типу міжособистісної поведінки. Результати представляються як графік (полярна діаграма), де кожен сектор показує ступінь вираженості відповідного типу. Це дозволяє візуально оцінити домінантні форми поведінки, а також загальну спрямованість (наприклад, схильність до домінування, агресивності або співпраці).

4. Авторська анкета «Вплив освітнього середовища на схильність до булінгу» призначена для вивчення того, як різні аспекти шкільного середовища можуть впливати на участь учнів у ситуаціях булінгу – як у ролі агресора, жертви, спостерігача чи захисника (Додаток Д). Вона побудована з урахуванням ключових соціально-психологічних чинників: емоційного клімату класу, рівня підтримки з боку педагогів, характеру взаємин між учнями, ступеня безпеки й обізнаності з механізмами захисту. Анкета є анонімною і рекомендована для використання серед учнів середнього та старшого шкільного віку, а також студентів закладів професійно-технічної освіти.

Перший розділ анкети містить запитання загального характеру, які дозволяють здійснити первинну стратифікацію вибірки: вік, стать, клас або курс, тип навчального закладу. Ці змінні важливі для подальшого порівняльного аналізу та виявлення закономірностей у різних категоріях учнів.

Другий розділ є основною частиною анкети і представлений у форматі шкали Лікерта. Респондентам пропонується оцінити 15 тверджень, які описують різні аспекти шкільного середовища, за п'ятибальною шкалою: від 1 («повністю не згоден») до 5 («повністю згоден»). Твердження охоплюють теми загального психологічного клімату в класі, ставлення вчителів до учнів, реакцію на конфлікти, рівень підтримки, поширеність конфліктів і знущань, обізнаність із можливими діями у разі булінгу, а також власний досвід учня

як свідка або учасника таких ситуацій. Деякі пункти відображають позитивні риси середовища, інші – ризикові, що дозволяє виявити як захисні, так і провокативні фактори.

Третій розділ анкети передбачає два відкритих запитання. Перше з них стосується можливих змін у шкільному середовищі, які, на думку респондента, могли б знизити ризик булінгу. Друге – спрямоване на з'ясування, які форми підтримки з боку школи (психологічної, соціальної, адміністративної) є найбільш цінними та дієвими в очах учнів. Ці відповіді надають якісну інформацію, що дозволяє глибше зрозуміти потреби й очікування учнівської молоді.

Таким чином, проведене дослідження дозволило не лише діагностувати прояви булінгу в середовищі ЗПТО, але й розробити дієві психолого-педагогічні заходи для запобігання цьому деструктивному явищу, сприяючи створенню безпечного освітнього простору.

2.2. Аналіз результатів дослідження проявів булінгу серед учнів ЗПТО

У дослідженні, проведеному серед 53 студентів закладу професійно-технічної освіти (ЗПТО), було використано «Опитувальник ризику булінгу», розроблений А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецовою, Е.М. Біанкі, П.В. Дмитрівським, М.А. Завалишиною, Н.А. Капорською та К.Д. Хломовим. Метою дослідження було виявлення потенційного ризику включення підлітків у ситуації булінгу через різні поведінкові ролі: жертви, агресора, спостерігача, захисника або нейтрала. Опитування дозволило визначити, які соціально-психологічні ролі переважають у респондентів та які поведінкові тенденції є домінантними в освітньому середовищі ЗПТО.

Аналіз результатів засвідчив, що найбільша частка учасників дослідження – 35,8%, що становить 19 осіб із загальної вибірки – має підвищений ризик потрапляння до ролі спостерігача у ситуаціях булінгу. Цей показник свідчить про домінування пасивної позиції серед студентів у контексті міжособистісних конфліктів. Роль спостерігача характеризується тим, що особа, навіть усвідомлюючи наявність несправедливості або агресії стосовно інших, не виявляє активної поведінкової реакції: не втручається, не захищає жертву, не повідомляє дорослим або іншим авторитетним особам про випадки булінгу. Така позиція часто обумовлена низьким рівнем соціальної активності, страхом стати наступною мішенню агресора, відсутністю навичок втручання або ж внутрішнім конфліктом між емпатією і прагненням уникнути особистої загрози. Пасивне спостереження, навіть якщо не є проявом ворожості, може мати негативні наслідки: воно створює ілюзію прийнятності насильства в очах агресора, а також закріплює в групі норму толерування жорстокої або принизливої поведінки. Таким чином, висока частка спостерігачів у колективі є тривожним індикатором – вона свідчить про потенційне підґрунтя для розповсюдження булінгу, а також про необхідність цілеспрямованого впливу на розвиток соціальної відповідальності, емпатійного мислення й активної громадянської позиції серед молоді. Профілактичні заходи мають бути орієнтовані не лише на припинення агресивної поведінки, а й на формування навичок підтримки однолітків та готовності до втручання в конфліктну ситуацію з метою її конструктивного розв’язання (рис. 2.1).

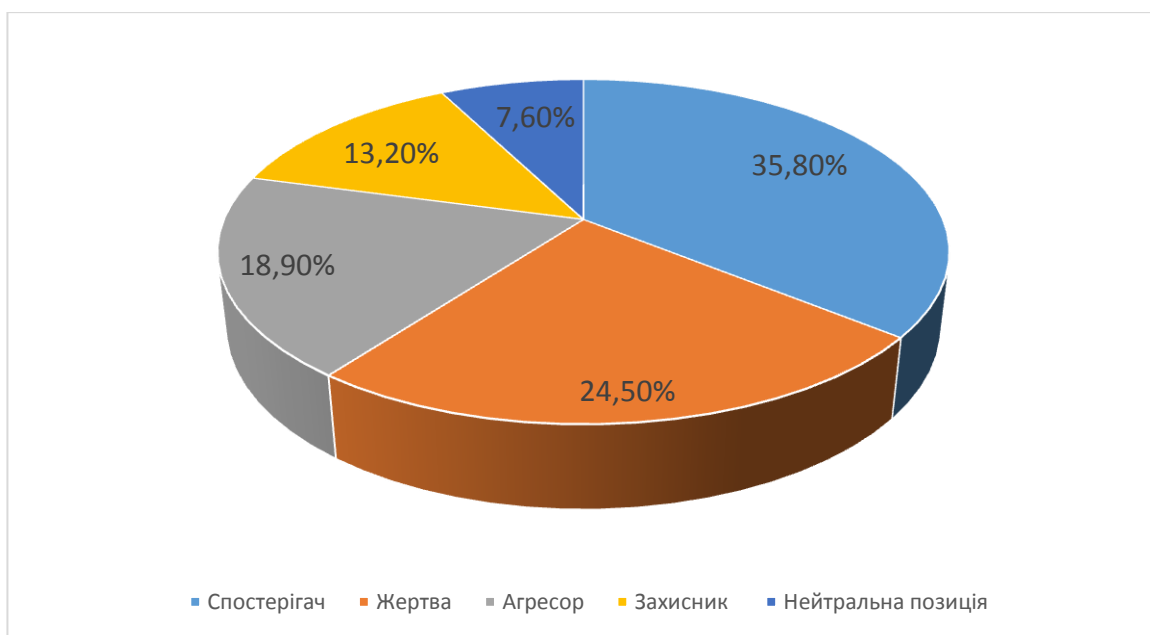


Рис. 2.1. Результати діагностики за методикою «Опитувальник ризику булінгу» А.А. Бочавер

До ролі жертви було віднесено 24,5% студентів, що становить 13 осіб зі всієї вибірки. Ці респонденти набрали високі бали за шкалами, які відображають емоційний дискомфорт, підвищену тривожність, відчуття соціальної ізоляції та пригніченості у навчальному середовищі. Такий психологічний профіль вказує на вразливість та незахищеність у міжособистісних взаємодіях, а також на знижені ресурси для подолання стресових ситуацій, пов'язаних із соціальним тиском. Часто такі студенти є мішенню для агресивної поведінки через свої особистісні риси – підвищену чутливість, невпевненість, уникнення конфліктів, а також через відсутність підтримки з боку однолітків або дорослих. У групі вони можуть займати маргіналізоване становище, відчувати відторгнення або небажану увагу, що лише посилює їх психоемоційну напругу. Ця категорія студентів потребує психологічного супроводу, індивідуальної підтримки, а також формування у колективі культури поваги, взаємодопомоги та толерантного ставлення до відмінностей.

Водночас роль агресора була виявлена у 18,9% респондентів, що становить 10 осіб. Ці учасники виявили високі показники за шкалами, які характеризують домінантну, контролюючу та іноді агресивну поведінку в

соціальних контактах. Поведінкові патерни цієї категорії студентів часто включають схильність до використання сили – фізичної або психологічної – для досягнення статусу, контролю над іншими чи підтвердження власної значущості. Зазначена роль часто супроводжується низьким рівнем емпатії, відсутністю співпереживання, знеціненням потреб інших та байдужістю до наслідків своєї поведінки. Для таких респондентів характерна також знижена соціальна чутливість, що ускладнює для них ідентифікацію меж допустимого у стосунках з однолітками. Наявність агресивної ролі майже у кожного п'ятого учасника дослідження підкреслює актуальність впровадження корекційно-виховних програм, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту, емпатії, асертивної поведінки та конструктивних способів вирішення конфліктів. Така робота повинна включати як індивідуальні консультації, так і групові тренінги в межах психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу.

Роль захисника, яка передбачає активну протидію проявам булінгу та підтримку постраждалих, була виявлена у 13,2% студентів, що становить 7 осіб із загальної кількості учасників. Ці респонденти продемонстрували високий рівень емпатії, здатність до співпереживання та чітко виражене почуття моральної відповідальності за соціальну атмосферу у групі. Вони схильні до справедливого вирішення конфліктів, відкриті до допомоги іншим і часто виступають ініціаторами конструктивної взаємодії. Така позиція є важливою у формуванні безпечного освітнього середовища, оскільки саме захисники відіграють роль морального посередника, який може зупинити агресора або підтримати жертву у складній ситуації. Їхня присутність у колективі сприяє зміцненню соціального контролю зсередини та створює позитивний приклад для інших учасників освітнього процесу. Проте їхня кількість є відносно невеликою, що свідчить про необхідність посилення виховної роботи, спрямованої на формування альтруїстичних настанов, розвиток моральної рефлексії та навичок соціальної підтримки серед широкого кола студентів.

Натомість нейтральна позиція, яку займають 7,6% учасників дослідження (4 особи), вказує на схильність до емоційного дистанціювання від конфліктних ситуацій, що виникають у навчальному середовищі. Такі студенти зазвичай демонструють низький рівень емоційної включеності, не виявляють помітної ініціативи ні у підтримці жертви, ні у захисті агресора. Їхня поведінка відзначається байдужістю, прагненням не втручатися у соціальні взаємодії, що мають ознаки напруги чи ризику. Така соціальна пасивність може бути наслідком психологічного захисту від перевантаження, внутрішньої тривожності, невпевненості або негативного досвіду попередніх конфліктів. У навчальному колективі це може призводити до дефіциту позитивних соціальних взаємозв'язків, зниження групової згуртованості та формування атмосфери взаємної байдужості. Саме тому робота з такими студентами повинна бути орієнтована на поступове включення їх у соціально активні форми навчання, розвиток навичок комунікації та підвищення впевненості у власних силах через позитивний досвід взаємодії.

Отримані результати вказують на значну варіативність соціальних ролей у контексті булінгу серед студентів ЗПТО. Превалювання ролі спостерігача й наявність значної частки потенційних жертв потребують впровадження системної профілактичної роботи, спрямованої на розвиток емпатії, навичок асертивної поведінки, формування колективної відповідальності та створення безпечного освітнього середовища. Крім того, виявлення агресивних тенденцій у майже п'ятій частині респондентів підкреслює необхідність цілеспрямованих психокорекційних програм із залученням практичних психологів.

Опитувальник на виявлення рівня агресивності Басса–Дарки дозволяє діагностувати структуру агресивної поведінки за вісьмома окремими шкалами. Результати дослідження у процентному співвідношенні продемонстрували різний ступінь вираженості окремих форм агресивності серед учасників, що дає змогу зробити висновки про емоційно-поведінкові особливості студентської молоді.

Найвищі показники агресивної поведінки серед студентів були зафіксовані за шкалою роздратування, яка виявилася підвищеною у 37,7% респондентів, тобто у 20 із 53 опитаних осіб. Це свідчить про те, що значна частина студентів демонструє схильність до частих і неконтрольованих емоційних спалахів, дратівливості, збудливості й низької стресостійкості. Роздратування, як специфічна форма агресивної реакції, відображає нестабільність емоційної сфери, труднощі у внутрішньому регулюванні афекту та швидку реакцію на фрустрацію чи невдачі. Такі студенти легко піддаються зовнішнім подразникам, втрачають терпіння у повсякденному спілкуванні, часто виявляють нетерпимість до думки інших, що у свою чергу провокує конфлікти. Високий рівень роздратування потенційно є ризиковим фактором для розвитку інших форм агресивної поведінки, а також деструктивного впливу на міжособистісні стосунки в навчальному колективі. Це свідчить про нагальну потребу у формуванні навичок емоційної саморегуляції, підвищенні усвідомлення власного емоційного стану та вмінні справлятися з емоційним напруженням конструктивними способами (рис. 2.2).

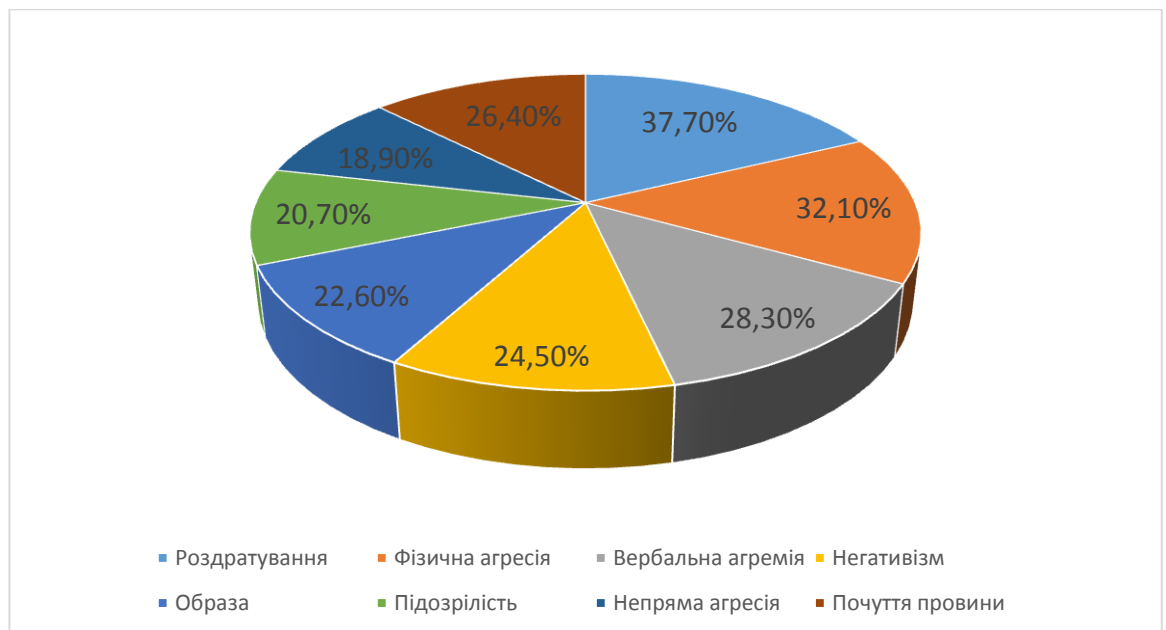


Рис. 2.2. Результати діагностики за методикою діагностики рівня агресивності Басса–Дарки

Другою за частотою виявлення стала фізична агресія, яку продемонстрували 32,1% учасників дослідження (17 осіб). Цей показник є індикатором схильності до використання фізичної сили як способу вирішення конфліктів чи досягнення бажаного результату. Така поведінка охоплює не лише безпосереднє насильство, а й загрозливу позу, агресивну жестикуляцію, демонстративне штовхання, або інші форми фізичного тиску на співрозмовника. Наявність такої тенденції серед третини вибірки студентів є тривожним сигналом, оскільки фізична агресія становить безпосередню загрозу для соціального добробуту в групі та може порушувати норми безпечного освітнього простору. Це вимагає впровадження просвітницьких програм щодо ненасильницького вирішення конфліктів, а також цілеспрямованої виховної роботи зі студентами, які виявляють подібні схильності. Зниження рівня фізичної агресії є важливою умовою створення позитивного мікроклімату у ЗПТО та формування культури поваги, відповідальності й самоконтролю.

Високий рівень вербальної агресії був виявлений у 28,3% студентів. Ці респонденти характеризуються схильністю до використання словесних форм агресії як основного засобу вираження незадоволення, роздратування чи емоційного напруження. Серед характерних ознак – підвищений тон голосу, грубість у спілкуванні, сарказм, словесне приниження або звинувачення. Така форма агресії нерідко проявляється у фрустрованих ситуаціях, коли особа не може досягти бажаного результату або стикається з опором. У цих випадках словесна агресія стає своєрідним «клапаном» для емоційного розвантаження. Проте подібна поведінка може значно погіршувати міжособистісні стосунки в навчальному колективі, провокувати ескалацію конфліктів та формувати атмосферу психологічного напруження. Частота виявлення вербальної агресії серед студентів вказує на необхідність роботи в напрямку розвитку конструктивної комунікації, культури мовлення, емпатії та навичок асертивного спілкування, що дозволяють висловлювати власні почуття без порушення прав інших.

Підвищені результати за шкалою негативізму були зафіксовані у 24,5% респондентів, тобто у 13 осіб. Негативізм як прояв агресивної поведінки зазвичай носить пасивно-опозиційний характер і виражається у формі свідомої неучасті, ігнорування вимог, відмови підкорятися правилам або ухилення від колективної діяльності. Ця поведінкова модель свідчить про наявність внутрішнього протесту проти зовнішнього контролю, авторитету або очікувань з боку дорослих чи групи. Вона нерідко формується як реакція на почуття утисненості, втрати суб'єктності або попередній негативний досвід взаємодії в ієрархічних структурах. Такі студенти часто займають позицію дистанціювання, демонструють незалежність у формі опору й можуть мати труднощі з інтеграцією у навчальне середовище. Їхня поведінка хоча й не має яскраво вираженого деструктивного характеру, однак негативно впливає на групову згуртованість, дисципліну та комунікацію. Тому педагогічна робота з цією категорією студентів має бути спрямована на розвиток внутрішньої мотивації до участі в колективному житті, формування довіри до соціального оточення та посилення відчуття власної значущості через залучення до позитивної взаємодії.

Образа як форма емоційної агресії була характерною для 22,6% учасників дослідження, що становить 12 осіб із 53. Ці студенти схильні до частого переживання почуття несправедливості, ображеності, заздрості або внутрішнього незадоволення стосунками з оточенням. У поведінковому та емоційному плані така агресія не завжди проявляється відкрито, однак створює значне внутрішнє напруження. Особа з високим рівнем образливості схильна до гіперчутливості до критики, легко інтерпретує нейтральні або навіть доброзичливі дії як приниження чи ігнорування. У колективному середовищі це може виливатися у пасивно-агресивні реакції, відчуження, зниження залученості до соціальних контактів або підсвідоме провокування конфліктів. Така форма агресії вказує на низьку емоційну стійкість, схильність до драматизації та потребу в підвищенні здатності до емоційного самоконтролю, прийняття критики й розвитку впевненості у власній

соціальній значущості. Робота з такими студентами повинна включати елементи емоційного самопізнання, тренінги адаптивних стратегій реагування та підвищення толерантності до неоднозначних соціальних ситуацій.

Підозрілість як прояв ворожості була виявлена у 20,7% студентів, тобто у 11 осіб. Такий показник свідчить про виражену недовіру до соціального оточення, схильність до приписування іншим негативних намірів, очікування прихованої агресії, брехні або зневаги. У структурі міжособистісних відносин це часто проявляється у формі закритості, небажання відкрито спілкуватися, уникнення участі у спільних заходах або агресивної настороженості у відповідь на навіть незначну соціальну напругу. Студенти з підвищеною підозрілістю зазвичай формують захисну модель взаємодії – вони намагаються попередити можливі загрози, але водночас ізолюють себе від повноцінної участі у соціальному житті. Це створює передумови для міжособистісного непорозуміння, конфліктів і почуття відчуженості. У перспективі така позиція може призводити до хронічної соціальної тривоги та формування стійкого негативного образу оточення. Психокорекційна робота у цьому випадку має бути спрямована на зниження соціального напруження, формування довірливих контактів, розвиток рефлексії й вміння реалістично оцінювати наміри інших людей.

Рівень непрямой агресії серед студентів виявився підвищеним у 18,9% респондентів, що становить 10 осіб із загальної вибірки. Така форма агресії характеризується тим, що особа уникає відкритого протистояння або конфлікту, натомість вдається до опосередкованих, латентних способів вираження невдоволення, наприклад через ігнорування, поширення пліток, сарказм, демонстративну відмову від участі в спільних справах чи пасивний саботаж. Непряма агресія часто виявляється у поведінці, яка не є очевидно агресивною, однак має руйнівний вплив на міжособистісні стосунки, атмосферу довіри та психологічний комфорт у колективі. Вона може виникати як результат пригнічення емоцій, страху перед прямим вираженням

агресії або зниженого рівня комунікативних навичок. Такий тип поведінки формує підґрунтя для прихованої напруги в групі, соціальних конфліктів і недовіри, оскільки не завжди легко ідентифікувати джерело напруженості. Це свідчить про потребу у розвитку відкритої, чесної комунікації, формуванні навичок асертивного спілкування та емоційної грамотності.

Особливої уваги заслуговує підвищений рівень почуття провини, який спостерігався у 26,4% студентів (14 осіб). Цей показник свідчить про виражену внутрішню спрямованість агресії – замість того, щоб направляти негативні емоції на зовнішній об'єкт, особа звертає їх на себе. Студенти з високим рівнем почуття провини часто відчують самозвинувачення, моральну незручність навіть у дрібних ситуаціях, тривогу щодо правильності власних дій та нездатність відпустити минулі помилки. Така внутрішня агресія може супроводжуватися зниженням самооцінки, емоційним виснаженням і високою чутливістю до оцінки з боку інших. У довготривалій перспективі вона може бути маркером психологічної вразливості, підвищеного ризику депресивних станів або психосоматичних порушень. Високий рівень почуття провини часто є результатом надмірного внутрішнього контролю, жорсткої моральної установки або впливу авторитарного середовища. Для корекції такого стану необхідна робота над формуванням здорової самооцінки, розвитком самоприйняття та внутрішнього діалогу без надмірного самозасудження, що є важливою частиною профілактики емоційного вигорання серед молоді.

Загалом результати дослідження засвідчують, що майже кожен другий студент має підвищені показники хоча б за однією з форм агресивності, що потребує системної психопрофілактичної роботи у ЗПТО. Особливу увагу доцільно приділити розвитку навичок саморегуляції, емоційного інтелекту, зниженню рівня тривожності та формуванню позитивного соціального клімату в освітньому середовищі.

2.3. Аналіз впливу освітнього середовища та міжособистісної взаємодії на схильність до булінгу

Для виявлення впливу освітнього середовища та міжособистісної взаємодії на схильність до булінгу були використані дві методики. У межах дослідження міжособистісної поведінки студентів закладу професійно-технічної освіти (ЗПТО) було використано методику діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі.

Найбільша частка респондентів, а саме 26,4% (14 осіб), продемонстрували альтруїстичний тип міжособистісної поведінки, що свідчить про яскраво виражену доброзичливість, готовність до взаємодопомоги, турботу про інших і соціальну відкритість. Ці студенти схильні підтримувати гармонійні стосунки в групі, виявляти емпатію, уважність до потреб оточення та здатність до співпереживання. Їхня поведінка спрямована на створення безпечного, емоційно комфортного простору, у якому кожен може відчувати себе прийнятим і почутим. Вони рідко вступають у конфлікти, часто виступають посередниками або миротворцями у ситуаціях напруги, а також демонструють високий рівень соціальної відповідальності. Така міжособистісна позиція позитивно впливає на мікроклімат у колективі, сприяє згуртованості групи та формуванню взаємоповаги. Водночас ці респонденти можуть мати певні труднощі в ситуаціях, де потрібне відстоювання власних кордонів або асертивність, що потребує розвитку навичок впевненої комунікації без втрати чуйності.

На другому місці за частотою виявлення опинився лідерський тип поведінки (доброзичливо-домінуючий), який був притаманний 20,8% студентів (11 осіб). Представники цього типу поєднують у собі високий рівень самоповаги, рішучість, оптимізм і здатність організовувати навколишніх. Вони активно включаються у соціальну взаємодію, беруть на себе ініціативу, виступають авторитетами у групі, часто мають задатки

природженого керівника. Такі особи здатні впливати на колектив позитивним чином — через власний приклад, впевненість і вміння згуртувати інших навколо спільної мети. Їхній стиль лідерства не заснований на примусі чи жорсткому контролі, а базується на доброзичливості, повазі та готовності до діалогу. Це дозволяє знижувати рівень соціальної напруги, підтримувати дисципліну без авторитаризму та сприяти розвитку довірчих міжособистісних зв'язків. Наявність у колективі таких особистостей є позитивним ресурсом для організації навчального процесу, реалізації групових проєктів та формування зрілої, відповідальної студентської спільноти.

Покірно-доброзичливий тип міжособистісної поведінки виявився характерним для 15,1% респондентів, тобто для 8 осіб із загальної кількості опитаних. Ці студенти, як правило, демонструють високу толерантність до інших, прагнуть зберігати гармонійні стосунки, уникають конфліктів і відкритого протистояння. Їм притаманна схильність до співпереживання, співчуття, поступливості, і вони легко йдуть на компроміс, навіть якщо це суперечить їхнім власним інтересам. Така поведінка базується на потребі в позитивному емоційному контакті, страху порушити соціальну рівновагу або бути відкинутим. Водночас ці респонденти не завжди здатні чітко відстоювати свої позиції, що може призводити до накопичення внутрішнього невдоволення чи психологічної втоми. Їхня поведінка часто реактивна, залежна від ініціативи оточення, і свідчить про потребу в зовнішньому схваленні, підтримці й емоційному визнанні. Такий тип взаємодії, хоч і не викликає гострих конфліктів, може ускладнювати самореалізацію студента та його здатність брати активну участь у спільній діяльності на рівноправних засадах. Для забезпечення їх особистісного зростання доцільно створювати умови для розвитку асертивності, самоповаги та навичок конструктивного самовираження (рис. 2.3).

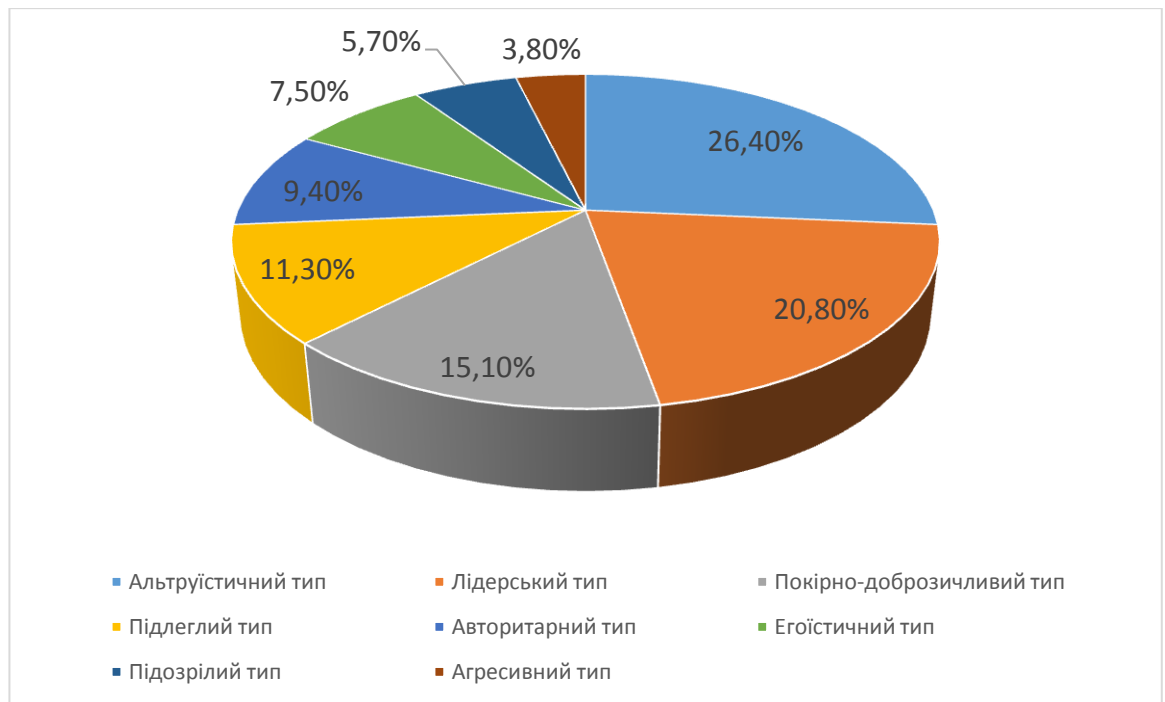


Рис. 2.3. Результати діагностики за методику діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі

Підлеглий тип міжособистісної поведінки було виявлено у 11,3% респондентів (6 осіб). Ці студенти характеризуються підвищеною залежністю від думки інших, пасивністю у соціальних взаємодіях, невпевненістю у власних силах та низькою ініціативністю. Вони рідко беруть на себе відповідальність, уникають прийняття рішень і часто погоджуються з більш активними членами групи, навіть якщо внутрішньо не поділяють їхніх поглядів. Високий рівень підпорядкованості може бути наслідком попереднього негативного досвіду, виховання у середовищі з авторитарними моделями взаємодії або внутрішнього страху перед помилкою чи соціальним осудом. Такі респонденти схильні до самознецінення, заниження власної значущості, що може негативно впливати на їхню академічну та соціальну активність. У колективі вони нерідко залишаються «в тіні», хоча можуть володіти значним потенціалом. Психологічна підтримка, розвиток навичок впевненої поведінки, формування позитивного «Я-образу» є важливими напрямками роботи з цією категорією студентів для забезпечення їх інтеграції в соціальне середовище та підвищення їхньої життєвої активності.

Авторитарний тип міжособистісної поведінки був притаманний 9,4% респондентів, що становить 5 осіб із 53. Цей тип поєднує риси домінування з елементами доброзичливості та відповідальності. Студенти, у яких виявлено цей стиль поведінки, прагнуть до лідерства, охоче беруть на себе організаційні функції, демонструють ініціативу в управлінні груповими процесами. Водночас їхня потреба у контролі не супроводжується агресивністю чи тиском – навпаки, вони здатні підтримувати інших, сприяти колективній згуртованості й ефективному розподілу обов'язків. Їхнє домінування ґрунтується на впевненості, послідовності, рішучості, і часто сприймається оточенням як природне лідерство, а не нав'язування своєї волі. Такі респонденти виступають стабілізаторами у соціальній взаємодії, здатними забезпечити дисципліну, структуру й спрямованість діяльності групи. Вони можуть бути особливо корисними в умовах організації проєктної роботи, де потрібна координація зусиль і чітке розподілення ролей. Проте для збереження позитивної соціальної динаміки важливо, щоб ці студенти не виходили за межі конструктивної домінантності й не пригнічували ініціативу інших.

Егоїстичний тип міжособистісної поведінки було виявлено у 7,5% студентів, тобто у 4 осіб. Цей тип поведінки характеризується високим рівнем впевненості в собі, вираженим прагненням до контролю над ситуацією та оточенням, а також схильністю до маніпулятивності у взаємодії. Такі студенти демонструють автономність, прагнення до самоствердження, але часто роблять це без урахування емоційного стану інших. Вони можуть виявляти критику, нетерпимість до слабкості, а їхні дії нерідко мотивовані особистою вигодою або потребою у домінуванні. Егоїстичний стиль поведінки часто супроводжується егоцентризмом, знеціненням чужої думки та схильністю до конфронтації у разі невизнання їхнього авторитету. У колективі такі особистості можуть викликати напруження, особливо у взаємодії з менш впевненими або покірними членами групи. Водночас у конструктивному контексті вони здатні виступати драйверами змін, лідерами

нових ідей або активними учасниками обговорень. Для гармонізації їхніх соціальних зв'язків доцільно спрямовувати їхню активність у межі взаємоповаги, розвивати емпатію, а також формувати розуміння цінності колективної взаємодії й відповідальності не лише за результат, але й за атмосферу в групі.

Підозрілий тип міжособистісної поведінки, який виявили 5,7% учасників дослідження (3 особи), свідчить про наявність характерних рис замкненості, соціальної настороженості та недовіри до оточення. Студенти з таким профілем рідко ініціюють контакт, обмежують спілкування лише формальними рамками й надають перевагу дистанції в міжособистісних стосунках. Їм притаманна обережність у взаємодії, підвищена чутливість до можливих ознак зневаги або подвійних намірів з боку інших. Часто вони інтерпретують нейтральні або навіть доброзичливі сигнали як загрозові чи лицемірні, що ускладнює встановлення довіри та психологічного контакту. Такі особи зазвичай не прагнуть до включення в групову активність, уникають обговорення особистих питань, неохоче відкриваються навіть у безпечних умовах. Їхня поведінка може формувати враження відчуженості або байдужості, хоча насправді вона є наслідком внутрішньої тривожності, потреби у захисті або негативного досвіду минулої взаємодії. Робота з цією категорією студентів має бути побудована на засадах поступового формування довірливого середовища, розвитку навичок емоційної відкритості, а також допомоги у подоланні соціальної тривоги й підвищенні впевненості у власній здатності будувати безпечні стосунки.

Агресивний тип поведінки, що був притаманний 3,8% респондентів (2 особи), є найменш поширеним серед досліджуваних, однак становить значний інтерес у контексті соціального функціонування групи. Цей тип поведінки характеризується високою конфліктністю, ворожістю, нетерпимістю до чужої думки та схильністю до критики, прямого протистояння або навіть вербальної агресії. Такі студенти, як правило, демонструють низьку стриманість у суперечках, схильність до імпульсивного

реагування та можуть використовувати сарказм, звинувачення або погрози як спосіб вираження незадоволення. Їхня поведінка часто є реакцією на внутрішній гнів, почуття фрустрації або потребу в утвердженні себе через опір. У навчальному колективі вони можуть провокувати напругу, порушувати стабільність соціального середовища та знижувати рівень психологічного комфорту групи. Проте за умови відповідної психолого-педагогічної підтримки такі респонденти можуть бути залучені до конструктивної діяльності, де їхня енергія буде спрямована у продуктивне русло. Робота з ними має включати розвиток саморефлексії, контроль емоцій, навчання альтернативним способам вираження незгоди, а також усвідомлення наслідків власної поведінки для інших.

Для оцінки взаємозв'язку між результатами методики «Опитувальник ризику булінгу» та методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі, доцільним є використання t-критерію Стьюдента як способу порівняння середніх балів за шкалами булінгу у різних групах студентів, сформованих відповідно до їхніх домінантних типів міжособистісної поведінки.

Таблиця 2.1

Результати порівняння шкал ризику булінгу та міжособистісних типів поведінки (t-критерій Стьюдента)

Шкала булінгу	Порівнювані типи (Т. Лірі)	t-значення	p-рівень значущості
Жертва	Підлеглий vs Лідерський	3,91	< 0,01
Агресор	Агресивний vs Альтруїстичний	4,37	< 0,01
Спостерігач	Підозрілий vs Альтруїстичний	2,88	0,006
Захисник	Альтруїстичний vs Егоїстичний	3,25	0,002
Нейтрал	Підлеглий vs Лідерський	2,56	0,012

За результатами статистичного аналізу з використанням t-критерію Стьюдента, було детально вивчено взаємозв'язок між типами міжособистісної поведінки (за методикою Т. Лірі) та включеністю студентів у ситуації булінгу (за шкалами опитувальника ризику булінгу).

Найвищі середні значення за шкалою «Жерта» зафіксовано у респондентів із підлеглим та покірно-доброзичливим типом міжособистісної поведінки. Студенти, у яких домінують ці типи, характеризуються емоційною вразливістю, невпевненістю в собі, залежністю від соціального оточення, униканням конфліктів і труднощами у самовираженні. Вони часто не здатні захистити себе в ситуаціях соціального тиску, легко піддаються впливу сильніших або домінантних осіб, що робить їх більш уразливими до булінгової поведінки з боку інших.

Результати t-порівняння між групами підлеглий та «лідерський» тип поведінки показали наступне: $t = 3,91$, $p < 0,01$, що свідчить про статистично значущу різницю. Студенти з підлеглим типом поведінки мають значно вищі показники за шкалою «Жертва», ніж ті, хто має лідерські риси. Цей результат підтверджує, що низький рівень домінантності, недостатня впевненість у собі та залежність від думки інших є ключовими предикторами потрапляння у роль жертви. Водночас лідерський тип, що поєднує доброзичливість із внутрішньою силою, дає змогу не лише ефективно протистояти агресії, а й відігравати захисну функцію в колективі.

Найвищі бали за шкалою «Агресор» були зафіксовані у студентів з агресивним та егоїстичним типом поведінки. Ці респонденти демонструють високу потребу у домінуванні, недостатню емпатійність, схильність до контролю і, часто, зневагу до почуттів інших. У них чітко виражена готовність до використання як прямих (фізичних чи вербальних), так і непрямих (маніпулятивних) форм агресії. Їхня міжособистісна стратегія є конфронтаційною, що значно підвищує ризик їхньої участі в булінгу як ініціаторів агресивних дій.

У результаті t-порівняння між агресивним та альтруїстичним типом міжособистісної поведінки було отримано: $t = 4,37$, $p < 0,01$, що вказує на високо статистично значущу відмінність. Таким чином, агресивні респонденти мають значно вищі показники за шкалою «Агресор», ніж альтруїсти. Це підкреслює, що агресивна поведінка – як риса особистості –

безпосередньо корелює з підвищеною ймовірністю участі у булінгу як нападника.

Найвищі середні значення за шкалою «Спостерігач» були зафіксовані у студентів з підозрілим та егоїстичним типом міжособистісної поведінки. Ці респонденти, як правило, не схильні активно включатися в соціальні конфлікти, натомість займають осторонню позицію. Вони не проявляють ініціативи у захисті жертв і не втручаються у ситуації булінгу, навіть коли свідчать агресивні дії. Їм притаманна емоційна закритість, недовіра до соціального оточення, внутрішня настороженість, що знижує ймовірність активної взаємодії.

Результати t-порівняння між підозрілим і альтруїстичним типом виявили: $t = 2,88$, $p = 0,006$, що є статистично значущим. Це свідчить про те, що підозріливі респонденти істотно частіше займають позицію спостерігача, ніж альтруїсти. Така пасивна позиція, хоч і не є відкрито агресивною, може сприяти підтриманню культури мовчазної згоди в умовах булінгу, адже відсутність реакції часто сприймається як приховане схвалення агресора. Також це може бути проявом емоційного дистанціювання, низької емпатійності або страху за власну безпеку.

Найвищі показники за шкалою «Захисник» продемонстрували студенти з альтруїстичним та лідерським типом поведінки. Ці особи мають високий рівень емпатії, соціальної активності, відповідальності й готовності втручатися у конфлікт, щоби допомогти іншому. Вони схильні до захисту слабших, підтримки справедливості та створення безпечного соціального середовища.

При порівнянні між альтруїстичним та егоїстичним типами отримано: $t = 3,25$, $p = 0,002$, що підтверджує високу значущість різниці. Студенти-альтруїсти значно частіше включаються у активний захист жертв, тоді як егоїстичний тип є менш чутливим до потреб інших. Ці дані підкреслюють, що емпатія, готовність до взаємодії та орієнтація на благо іншого є

важливими предикторами просоціальної поведінки, що може бути базою для виховання культури протидії булінгу.

Найвищі значення за шкалою «Нейтрал» були характерні для респондентів із підозрілим та підлеглим типами міжособистісної поведінки. Ці студенти зазвичай не займають жодної з активних позицій – ні захисника, ні агресора, ні жертви. Вони емоційно відсторонені, часто не відчують відповідальності за дії, що відбуваються довкола, і воліють уникати втручання, щоб не наразитися на небезпеку або незручність.

Результати порівняння підлеглого і лідерського типів за цією шкалою: $t = 2,56$, $p = 0,012$, що підтверджує статистично значущу перевагу нейтральної позиції у підлеглих студентів. Такі респонденти рідко проявляють ініціативу у вирішенні соціальних конфліктів, що може бути пов'язано з низькою самооцінкою, страхом осуду, почуттям безсилля або відсутністю досвіду активної участі у груповій взаємодії. Цей нейтралітет, хоча й виглядає «нейтральним», фактично означає відмову від соціальної відповідальності, що також підтримує булінгову динаміку.

Аналіз шкали, що стосується загальної атмосфери в навчальному середовищі за авторською анкетой, дозволяє зробити висновки про рівень психологічного комфорту, згуртованості та емоційної безпеки студентів у груповій взаємодії.

Більшість опитаних – 62,3% респондентів, що оцінили атмосферу у своїй групі як доброзичливу, поставивши 4 або 5 балів за відповідним твердженням. Такий результат свідчить про те, що для значної частини студентів освітнє середовище є позитивним простором, де підтримуються взаємна повага, прийняття, толерантність і відкритість у спілкуванні. Відчуття психологічної безпеки сприяє формуванню довірчих стосунків, зниженню тривожності, а також створенню передумов для здорової соціалізації та розвитку особистісного потенціалу.

Проте, попри загальну позитивну тенденцію, 18,9% респондентів (10 осіб) повідомили про те, що у групі часто виникають конфлікти. Це вказує на

наявність прихованої або відкритої соціальної напруги в окремих учнівських колективах, яка, навіть у контексті загалом доброзичливого середовища, може призводити до загострення стосунків і підвищення ризику виникнення булінгу. Ці дані демонструють негомогенність соціального клімату та потребу в посиленні медіативної роботи й формуванні навичок ненасильницького спілкування серед учнів (рис. 2.4).

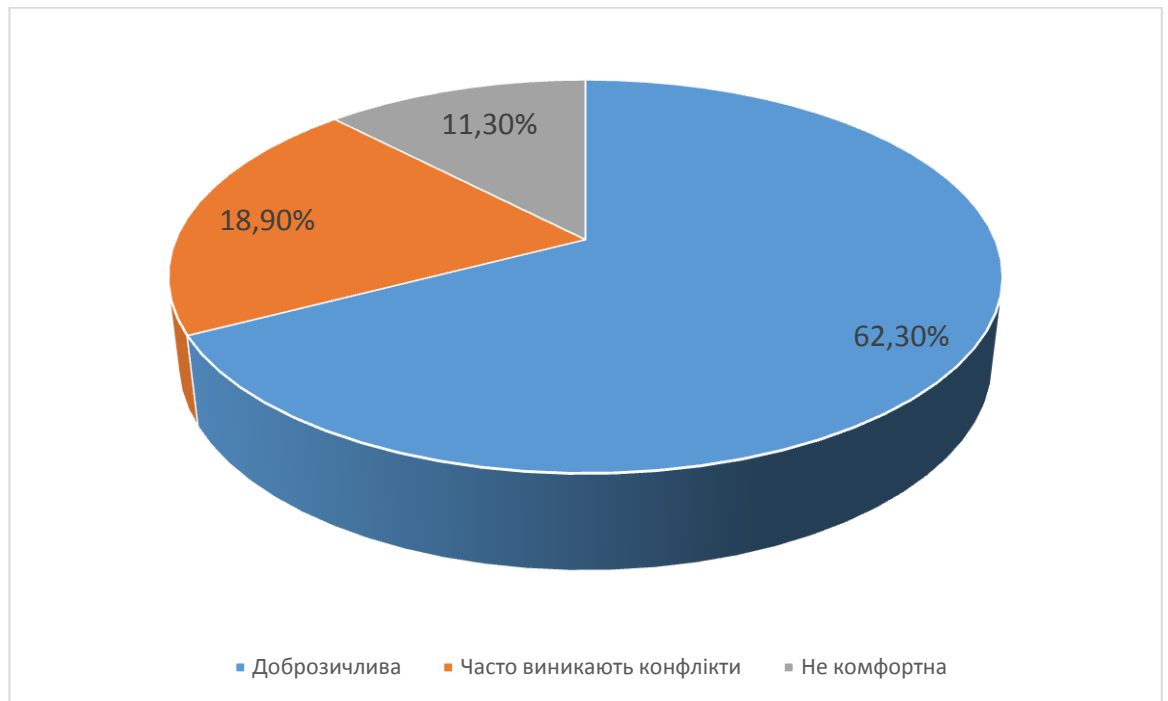


Рис. 2.4. Атмосфера в навчальному середовищі

Крім того, 11,3% студентів (6 осіб) зазначили, що не почувалися комфортно в навчальному середовищі, обравши найнижчі бали за відповідним пунктом анкети (1-2). Це свідчить про виражене відчуття психологічного дискомфорту, можливо, ізоляції або тривожності, що може бути наслідком соціального відторгнення, низького рівня прийняття з боку однолітків або особистісних особливостей, які ускладнюють адаптацію в колективі. Така категорія респондентів є потенційно вразливою до психологічного тиску або включення в роль жертви булінгу.

Аналіз розділу анкети, присвяченого позиції педагогів та адміністрації щодо булінгу, дозволяє оцінити не лише ставлення викладачів до учнів, а й ефективність їхніх дій у ситуаціях конфлікту, а також загальну позицію навчального закладу щодо протидії булінгу.

Більшість опитаних, а саме 69,8% студентів (37 осіб), погодилися з тим, що вчителі ставляться до учнів із повагою. Цей показник свідчить про наявність базового рівня професійної етики серед педагогічного складу та встановлення позитивних міжособистісних контактів між викладачами й студентами. Таке сприйняття створює умови для розвитку довіри в системі «викладач – студент» та може виступати захисним фактором у попередженні деструктивної поведінки (рис. 2.5).

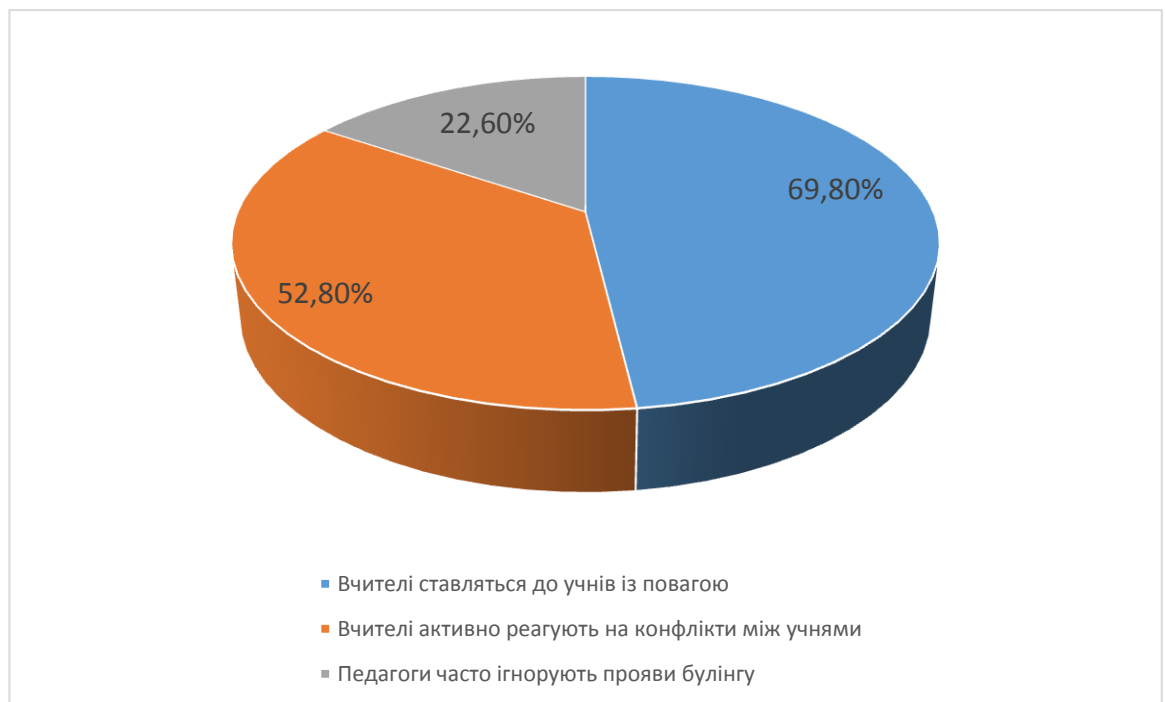


Рис. 2.5. Позиція педагогів і адміністрації щодо булінгу

Водночас лише 52,8% опитаних (28 осіб) вважають, що вчителі активно реагують на конфлікти між учнями, що свідчить про наявність значної частки студентів, які або не бачили таких втручань, або не вважають їх достатньо ефективними. Це може свідчити про пасивну або вибірккову поведінку з боку педагогів, недостатнє вміння виявляти приховані форми агресії, або ж про низький рівень обізнаності викладачів з алгоритмами реагування на булінг.

Особливо тривожним є той факт, що 22,6% респондентів (12 студентів) прямо зазначили, що педагоги часто ігнорують прояви булінгу або вважають їх «звичайною поведінкою». Це вказує на існування в навчальному середовищі толерантності до агресивної поведінки, знецінення переживань

постраждалих або інтерпретацію булінгу як «частини соціалізації», що є потенційно небезпечним підґрунтям для нормалізації насильства.

Щодо загальної позиції навчального закладу, то 56,6% студентів підтвердили, що встановлено чітку антибулінгову політику, що свідчить про наявність формалізованих механізмів, правил чи процедур, спрямованих на боротьбу з булінгом. Проте 17% опитаних (9 осіб) не змогли визначити, чи існує така позиція, що може свідчити про недостатню поінформованість студентів, формальність запроваджених заходів, або низьку видимість активності адміністрації в цьому напрямі.

Аналіз розділу, що стосується підтримки та залученості студентів у соціальне життя колективу, дає змогу оцінити рівень емоційної безпеки, доступність допомоги та відчуття причетності в освітньому середовищі. Ці показники є критично важливими для розуміння того, наскільки система взаємодії у закладі освіти сприяє запобіганню булінгу та подоланню наслідків психосоціального тиску.

Згідно з результатами анкетування, 60,4% респондентів (32 особи) повідомили, що знають, до кого звернутися у разі булінгу, тобто відчують наявність хоча б одного доступного й зрозумілого джерела допомоги. Цей показник демонструє певний рівень сформованості механізмів підтримки, що може включати класного керівника, психолога, куратора групи або іншого дорослого, якому студенти довіряють. Водночас, той факт, що майже 40% опитаних не змогли дати ствердну відповідь, свідчить про проблему інформованості та відсутність чіткого комунікаційного каналу, що критично важливо у випадках, коли швидке звернення за допомогою є необхідним.

Також 60,4% респондентів підтвердили, що класний керівник підтримує учнів у складних ситуаціях, що є позитивним показником емоційного клімату у групі та рівня залученості педагогів у життя своїх вихованців. Такий результат вказує на високий потенціал педагогічної підтримки, але водночас залишає простір для покращення – адже майже 40%

студентів або не відчують такої підтримки, або не мають досвіду звернення по неї.

Щодо горизонтальних зв'язків – 54,7% респондентів (29 осіб) вважають, що їхні однокласники готові підтримати у разі утисків. Це свідчить про відносно сприятливу соціальну структуру в групах, де більше половини студентів вбачають у своїх ровесниках джерело потенційної допомоги. Проте цей показник також підкреслює наявність майже половини студентів, які не впевнені в готовності одногрупників втрутитися, що вказує на обмежений рівень згуртованості або страх за власну безпеку у разі активного втручання.

Найбільш тривожним показником є те, що 21% респондентів (11 осіб) зізналися, що хоча б раз відчували себе ізольованими або виключеними з колективу. Це є прямим індикатором емоційної дезадаптації, що може бути як наслідком булінгу, так і його передумовою. Епізоди соціальної ізоляції негативно впливають на психологічний стан учнів, знижують мотивацію до навчання та підвищують ризики розвитку депресивних або тривожних симптомів. Такий досвід, особливо якщо він повторюється, є серйозним ризиком для виникнення стійкої дезадаптації в освітньому середовищі.

Результати дослідження щодо свідчень булінгу в навчальному середовищі демонструють серйозність і поширеність цієї проблеми серед студентів закладів професійно-технічної освіти. Найбільш показовим є той факт, що 66% опитаних (35 із 53 студентів) зазначили, що були свідками булінгу у своєму навчальному закладі. Такий високий показник свідчить про те, що ситуації психологічного або фізичного насильства не є поодинокими і мають тенденцію до регулярного виникнення. Булінг при цьому сприймається студентами як явище, яке має місце в межах освітнього простору і є частиною повсякденної взаємодії.

Ще більш тривожним є те, що 28,3% респондентів (15 осіб) прямо визнали, що у їхній групі є учні, яких регулярно ображають. Це свідчить про наявність стійких, повторюваних випадків булінгу, які можуть залишатися

непоміченими або непроговореними у формальній комунікації з педагогами. Наявність "мішеней" для систематичного приниження чи ізоляції говорить про глибше вкорінення агресивних практик у груповій динаміці та про певну нормалізацію насильства в очах студентів, які спостерігають або беруть участь у таких процесах.

Особливо вагомим є результат, згідно з яким 13,2% учасників опитування (7 осіб) відкрито зізналися у власній участі в знущаннях над іншими. Це означає, що понад десята частина студентів визнає свою причетність до активного булінгу, що є прямим свідченням не лише пасивної присутності насильства в середовищі, а й участі окремих осіб у його ініціації або підтримці. Цей факт може бути результатом недостатньої рефлексії на власну поведінку, толерантного ставлення до агресії, а також відсутності системної профілактичної роботи зі студентами щодо етичних норм та відповідальності за психоемоційний стан інших.

У відкритих відповідях анкети студенти продемонстрували достатній рівень усвідомлення проблеми булінгу та висловили конструктивні пропозиції щодо поліпшення освітнього середовища з метою його профілактики.

Передусім, однією з найчастіше згадуваних ініціатив була ідея регулярного обговорення теми булінгу під час класних годин. Студенти вважають, що відкритий діалог про причини, наслідки та особисту відповідальність кожного за формування безпечного середовища має стати невід'ємною частиною виховного процесу. Такі обговорення можуть сприяти підвищенню обізнаності, розвитку емпатії, руйнуванню толерантності до агресії, а також створити простір, у якому учні зможуть без страху висловити власні переживання або повідомити про конфліктні ситуації.

Іншою важливою пропозицією стало створення системи анонімного звернення, яка дозволила б учням повідомляти про випадки булінгу або власні емоційні труднощі без ризику осуду чи переслідування. Такий канал може бути реалізований як у фізичному форматі (наприклад, через спеціальні

скриньки довіри), так і в електронному (через онлайн-форми, чат-боти тощо). На думку студентів, анонімність значно підвищить готовність звертатися по допомогу у разі булінгу та сприятиме своєчасному реагуванню з боку педагогів і психологів.

Також значна кількість опитаних наголосила на потребі в активній участі психолога в житті студентських груп. Йдеться не лише про разові консультації, а про системну присутність фахівця у внутрішньому житті колективу, його участь у групових заходах, тренінгах, неформальному спілкуванні. Студенти зазначили, що часто відчують емоційну потребу в контакті з дорослим, який не оцінює, а підтримує, вислуховує і допомагає розібратися у складних стосунках.

Щодо форм підтримки, які вважаються найбільш ефективними, на першому місці були індивідуальні розмови з класним керівником або куратором. Багато учнів підкреслювали, що саме в особистому контакті з педагогом вони можуть відкрито обговорити свої переживання та отримати емоційну підтримку. Проте зауважували також, що така розмова буде корисною лише тоді, коли стосунки з педагогом є довірливими і заснованими на повазі.

На другому місці була психологічна підтримка, зокрема як через індивідуальні консультації, так і через групові психокорекційні заняття. Учні бачать в психологові не лише фахівця, що допомагає впоратися зі стресом, а й медіатора у складних ситуаціях, що виникають у міжособистісних відносинах.

Також важливою формою захисту та профілактики булінгу студенти назвали залучення до спільної діяльності: участь у волонтерських проєктах, тренінгах на розвиток комунікативних навичок, створення ініціативних груп. Такі заходи сприяють зміцненню соціальних зв'язків, підвищують згуртованість колективу і знижують ризик соціальної ізоляції окремих учасників.

Результати статистичного аналізу із застосуванням t-критерію Стьюдента підтвердили, що якість освітнього середовища та тип міжособистісної поведінки студентів мають прямий і достовірний вплив на їхню участь у ситуаціях булінгу.

Результати аналізу із застосуванням t-критерію Стьюдента виявили статистично значущу різницю у рівні включеності в роль жертви булінгу між студентами, які по-різному сприймають якість освітнього середовища. Зокрема, студенти, що оцінили навчальну атмосферу як негативну (1-2 бали за шкалами доброзичливості, педагогічної підтримки та реагування на конфлікти), мали середній бал за шкалою «жертва» – 4,1. Натомість студенти, які позитивно оцінили свій навчальний клімат (4-5 балів), демонстрували нижчий середній показник – 2,7.

Різниця між цими групами виявилася статистично достовірною: $t = 3,45$; $p < 0,01$, що свідчить про високий рівень впевненості у реальності виявленого ефекту.

Ці результати дозволяють зробити важливий висновок: негативне освітнє середовище значно підвищує ризик того, що студент потрапить в уразливу позицію, де він буде переживати приниження, емоційне виключення або відкриту агресію з боку однолітків. Відсутність психологічної безпеки, невтручання з боку дорослих та атмосфера соціальної байдужості формують умови, у яких булінг може виникати й укорінюватися без протидії.

Крім того, високий бал за шкалою «жертва» у цій підгрупі респондентів відображає не лише об'єктивну участь у ситуаціях булінгу, а й психоемоційне сприйняття себе як беззахисного, виключеного, незахищеного члена колективу. Такий досвід може мати довготривалий негативний вплив на самооцінку, емоційний стан та навчальну мотивацію студентів.

Аналіз показників за шкалою «захисник» виявив яскраво виражену відмінність у поведінкових тенденціях залежно від типу міжособистісної взаємодії респондентів, що були визначені на основі методики Т. Лірі.

Зокрема, респонденти з альтруїстичним та лідерським типами міжособистісної поведінки продемонстрували високий середній бал – 4,3 за шкалою «захисник», яка відображає готовність активно втручатися в ситуації булінгу з метою захисту жертви, підтримки справедливості та зниження соціального напруження в колективі.

Натомість респонденти, чия поведінка відповідає егоїстичному або підозрілому типам, мали значно нижчий середній бал – лише 2,6, що свідчить про меншу готовність або небажання активно реагувати на несправедливість у соціальному середовищі. Така позиція часто пов'язана з емоційним відстороненням, зосередженістю на власних інтересах, недовірою до оточення або страхом втратити власну безпеку.

Результати статистичного порівняння засвідчили високу достовірність цієї різниці: $t = 3,25$; $p = 0,002$, що вказує на статистично значущий зв'язок між типом міжособистісної поведінки та схильністю до просоціальної участі у випадках булінгу.

Цей факт підкреслює, що особистісні риси й соціальна орієнтація індивіда відіграють ключову роль у формуванні поведінкових реакцій у конфліктних або критичних ситуаціях. Ті, хто демонструє емпатію, відкритість, здатність до лідерства та взаємодії, з більшою ймовірністю стануть на захист слабших, виступаючи активними учасниками антибулінгової динаміки. У той час як особи з замкнутим або егоцентричним стилем поведінки – частіше залишаються пасивними спостерігачами або уникають участі в колективній підтримці.

Результати аналізу, проведеного за допомогою t-критерію Стьюдента, засвідчили виразну залежність між оцінкою освітнього середовища студентами та їх досвідом спостереження булінгу. Зокрема, середній бал за шкалою «свідчення булінгу» серед респондентів, які негативно оцінюють освітнє середовище (тобто поставили низькі бали за показниками доброзичливості, підтримки з боку педагогів та атмосфери в колективі),

склав 4,5. Натомість серед студентів із позитивним сприйняттям середовища цей показник був значно нижчим – 3,1.

Розрахунок t-критерію Стьюдента підтвердив статистичну значущість різниці між цими двома групами: $t = 2,97$; $p = 0,005$, що дозволяє з високим рівнем достовірності стверджувати, що виявлений зв'язок є реальним і не випадковим.

Ці дані вказують на чіткий психологічний і соціальний механізм: чим гірше студент відчуває себе в навчальному середовищі, тим частіше він фіксує прояви агресії, принижень або систематичного виключення когось із колективу. Вірогідно, у таких умовах знижується рівень згуртованості, підвищується толерантність до насильства, а педагогічний контроль є слабо вираженим або неефективним. Відповідно, булінг стає звичним або нерегульованим явищем, яке легко спостерігати, але важко зупинити в умовах загальної байдужості або безпорадності.

Крім того, варто враховувати, що сприйняття освітнього середовища та частота спостережень булінгу є не лише поведінковими, а й емоційними показниками. Студенти, які почуваються вразливо, емоційно напружено чи не отримують підтримки, мають вищу чутливість до соціальної несправедливості. Тому вони можуть частіше помічати агресивну поведінку, навіть якщо вона не є відкрито демонстративною.

Результати статистичного порівняння за допомогою t-критерію Стьюдента демонструють виразну різницю в рівні схильності до нейтральної позиції між студентами з різними типами міжособистісної поведінки. Зокрема, підлеглі особистості, для яких характерна покірність, емоційна залежність та занижена самооцінка, мали середній бал за шкалою «нейтрал» – 4,2, що свідчить про виражену тенденцію не втручатися в соціальні конфлікти та зберігати пасивну позицію. Натомість студенти з лідерським типом поведінки, які характеризуються впевненістю, ініціативністю та відповідальністю, продемонстрували значно нижчий середній бал – 2,8, що

свідчить про їхню активнішу участь у соціальних процесах і готовність до дій у ситуаціях несправедливості.

Значення t-критерію склало $t = 2,56$ при $p = 0,012$, що вказує на статистично значущу різницю між цими двома групами респондентів. Ці результати дозволяють зробити важливі висновки про поведінкові реакції студентів у контексті булінгу. Особи з підлеглим типом поведінки, як правило, уникають відкритого вираження власної думки, не ініціюють втручання в конфліктні ситуації та часто залишаються емоційно відстороненими навіть тоді, коли очевидна потреба у допомозі постраждалому. Їхній нейтралітет може бути наслідком внутрішньої тривожності, страху перед осудом або втратою статусу, а також зниженого відчуття власної значущості у колективі.

На противагу цьому, студенти з лідерською позицією демонструють більшу соціальну включеність і меншу схильність до бездіяльності у складних ситуаціях. Їхня поведінка частіше є асертивною, спрямованою на регуляцію групової динаміки, і може включати підтримку жертви, посередництво або ініціацію обговорення проблеми.

Отримані результати свідчать, що понад половина студентів ЗПТО сприймає освітнє середовище як загалом безпечне та доброзичливе, однак при цьому значна частина респондентів фіксує прояви булінгу, емоційної ізоляції та байдужості з боку дорослих. Це свідчить про двозначність сприйняття освітнього клімату, коли доброзичлива атмосфера не завжди супроводжується ефективною протидією агресії. Такі результати підкреслюють необхідність посилення реальної, а не лише декларативної антибулінгової політики закладу, розширення практик психологічної підтримки та розвитку просоціальних форм комунікації серед учнів.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗАПОБІГАННЯ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗПТО

3.1. Структура та зміст корекційної програми запобігання булінгу в освітньому середовищі ЗПТО

На основі узагальнених емпіричних даних про вплив освітнього середовища, міжособистісної взаємодії та типів поведінки на участь студентів у ситуаціях булінгу, розроблено структуровану корекційну програму запобігання булінгу в освітньому середовищі закладів професійно-технічної освіти (ЗПТО). Програма має профілактично-корекційний характер і спрямована на усунення чинників ризику, розвиток просоціальної поведінки, згуртування колективу та підвищення ефективності реагування на агресивні прояви.

Мета програми: формування безпечного, підтримувального та відповідального освітнього середовища, здатного запобігати проявам булінгу й ефективно протидіяти йому через розвиток емпатії, асертивності та групової згуртованості.

Завдання програми:

1. Підвищення рівня поінформованості студентів про сутність, форми, наслідки та правові аспекти булінгу.
2. Формування у студентів навичок конструктивного розв'язання конфліктів та емоційного саморегулювання.
3. Розвиток емпатії, просоціальної поведінки та активної життєвої позиції.
4. Подолання пасивності, байдужості, нейтральності в ситуаціях насильства.

5. Розвиток ефективної педагогічної та адміністративної взаємодії з учнями щодо виявлення, профілактики та реагування на булінг.

Цільова аудиторія: учні 1–3 курсів ЗПТО, класні керівники, психологи, соціальні педагоги, адміністрація закладу.

Таблиця 3.1

Структура корекційної програми запобігання булінгу в освітньому середовищі ЗПТО

Етап	Назва етапу	Тривалість	Зміст
1	Інформаційно-просвітницький	2 тижні	Тренінгові заняття про булінг, його форми, наслідки; перегляд і обговорення відео-кейсів; правова освіта.
2	Соціально-психологічний	4 тижні	Формування емпатії та навичок захисної поведінки: рольові ігри, мозкові штурми, техніки «зміни позиції», «Я-повідомлення».
3	Комунікативно-корекційний	4 тижні	Тренінги з розвитку асертивності, самоповаги, подолання пасивності; робота з лідерами та підлеглими; кейс-методи вирішення конфліктів.
4	Педагогічно-медіаційний	Постійно	Класні години «без мовчання», скринька довіри, щомісячні зустрічі з психологом, супровід ініціатив студентів.
5	Підсумковий	1 тиждень	Повторне діагностування, аналіз динаміки, обговорення ефективності, формування рекомендацій.

Інформаційно-просвітницький етап корекційної програми тривав протягом двох тижнів і був фундаментальним для формування у студентів усвідомленого ставлення до проблеми булінгу. Основна мета цього етапу – надати учасникам достатній рівень знань про явище булінгу, його прояви, механізми розгортання, наслідки для всіх учасників конфлікту (жертви, агресора, спостерігачів), а також сформувати критичне, неприйнятне ставлення до будь-яких форм насильства в освітньому середовищі.

Протягом цього періоду проводилися тренінгові заняття, які мали не лише інформативний, а й інтерактивний характер. Учасники обговорювали, що таке булінг, як його розпізнати в повсякденній взаємодії, які психологічні, соціальні та правові наслідки можуть настати у разі замовчування або толерування насильства. Значну увагу приділяли розмежуванню прямих і прихованих форм булінгу, таких як психологічне цькування, соціальна ізоляція, кібербулінг тощо.

Важливим компонентом цього етапу був перегляд і обговорення відеореєстрацій, створених на основі реальних або змодельованих ситуацій. Такий підхід дозволив студентам зануритися в контекст проблеми, емоційно включитися в аналіз, а також навчитися виявляти «неочевидні» форми агресії. Обговорення відеофрагментів відбувалося у малих групах і завершувався загальною дискусією, під час якої учасники формулювали власну позицію, вчилися слухати інших і конструктивно висловлювати думки.

Окремим блоком подавалася правова освіта, в межах якої студенти знайомилися з основними положеннями законодавства України щодо відповідальності за участь у булінгу, алгоритмами дій постраждалого, можливостями захисту своїх прав та механізмами звернення по допомогу. Роз'яснювалися правові наслідки як для неповнолітніх, так і для педагогів чи батьків, які можуть ігнорувати подібні ситуації.

Під час усього етапу використовувалися активні методи навчання – дискусії, інтелектуальні ігри, «живі лінії», тестування, які сприяли залученню

кожного учасника до обговорення, знижували напруження навколо теми насильства та дозволяли говорити про складне у доступній і психологічно безпечній формі.

Соціально-психологічний етап корекційної програми тривав чотири тижні і був одним із найважливіших компонентів, спрямованих на глибинну трансформацію соціальної поведінки учасників, розвиток їхньої емоційної чутливості, вміння співпереживати та активно діяти в ситуаціях соціальної несправедливості. Цей етап передбачав не лише інформаційний вплив, а й формування конкретних соціальних навичок, які допомагають запобігати булінгу або ефективно реагувати на нього.

Центральним завданням цього блоку було розвиток емпатії – здатності розуміти почуття іншої людини, виявляти емоційну підтримку, ставити себе на місце іншого. Учасники працювали над вмінням розпізнавати емоційний стан співрозмовника за вербальними та невербальними сигналами, вчилися помічати, коли людина знаходиться в уразливому положенні, та реагувати відповідно – не байдужістю чи нейтралітетом, а включенням і підтримкою. Для цього використовувалися рольові ігри, у яких студенти розігрували типові ситуації булінгу з різних позицій – жертви, агресора, спостерігача та захисника. Після кожної гри обов'язково проводилася рефлексія: як почувався кожен учасник у своїй ролі, які внутрішні бар'єри заважали діяти, як можна було змінити хід подій.

Ще одним важливим інструментом була техніка «зміни позиції», що передбачає тимчасовий перехід у роль іншого – наприклад, агресора в жертву, або навпаки – з метою глибшого усвідомлення наслідків своїх дій і відчуттів іншої сторони. Це сприяло розвитку моральної чутливості та зниженню толерантності до приниження чи соціального відторгнення.

Особливу увагу на цьому етапі приділяли формуванню навичок асертивної (захисної, але неагресивної) поведінки, яка дозволяє впевнено заявляти про власні кордони або підтримати того, хто зазнає тиску, без застосування сили чи ескалації конфлікту. Учасники навчалися

використовувати техніку «Я-повідомлення», яка дає змогу висловити власну позицію без обвинувачень і агресії. Наприклад: «Я почуваюся напружено, коли чую образливі слова – мені хочеться, щоб ми поважали одне одного».

Активно використовувалися й такі форми роботи, як мозкові штурми, під час яких група спільно шукає конструктивні способи втручання в ситуації булінгу, не ризикуючи власною безпекою, а також розробляли «модель ідеального колективу», в якому панує взаємопідтримка, повага та довіра.

Комунікативно-корекційний етап тривав чотири тижні та мав на меті глибинну перебудову міжособистісної взаємодії учасників, подолання негативних моделей спілкування, а також розвиток ключових психологічних якостей, які знижують ризик залучення до булінгу – як у ролі жертви, так і агресора чи байдужого спостерігача.

На цьому етапі проводився тренінг з розвитку асертивності – впевненої, самоповажної поведінки, яка дозволяє відстоювати свої права без порушення прав інших. Студенти вчилися говорити «ні» у ситуаціях тиску, конструктивно висловлювати власну думку, заявляти про свої потреби без агресії чи сорому. Це особливо актуально для тих, хто раніше демонстрував підлеглий, пасивний чи нейтральний тип міжособистісної поведінки. Через спеціальні вправи та обговорення учасники отримували досвід успішного самоствердження, що підвищувало їхню впевненість у власній соціальній компетентності.

Важливу роль відіграв блок подолання пасивності, який передбачав вивчення внутрішніх причин уникання конфліктів, страху втручання або мовчазної згоди з агресором. Через вправи на самоусвідомлення, аналіз ситуацій і відреагування внутрішніх обмежень учасники вчилися трансформувати свою поведінку із замкненої на проактивну. Особливу увагу приділяли темам особистих кордонів, права на власні емоції та відповідальності за мовчання у ситуаціях несправедливості.

Окремо організовувалася робота з лідерами та підлеглими – групами студентів, які за результатами діагностики продемонстрували відповідні

поведінкові стилі (за методикою Т. Лірі). Лідерам надавалася підтримка в усвідомленні власного впливу на групу, розвиток навичок відповідального лідерства, підтримки однолітків, модерації емоційного клімату. Підлеглі учасники, натомість, отримували вправи на підвищення самооцінки, подолання залежності від думки інших, вміння вчасно звертатися за допомогою або ставати на захист тих, хто в уразливому становищі.

У межах цього етапу також активно використовувалися кейс-методи – розбір конкретних конфліктних ситуацій, які могли б статися в освітньому середовищі (або вже відбувалися). Студенти вчилися аналізувати динаміку конфлікту, визначати ролі учасників, шукати альтернативні варіанти дій та формувати ефективні стратегії реагування. Це дозволило не лише тренувати логічне та емоційне мислення, а й виводити на усвідомлення соціальної відповідальності за колективне благополуччя.

Педагогічно-медіаційний етап був тривалим і безперервним компонентом корекційної програми, що передбачав системну роботу з учасниками освітнього процесу у форматі постійної підтримки, супроводу й превентивного втручання. Його мета полягала у створенні сталої культури ненасильства, відкритої комунікації та довіри в середовищі закладу професійно-технічної освіти (ЗПТО). На відміну від попередніх етапів, які мали визначену тривалість, педагогічно-медіаційний блок інтегрується в повсякденне життя закладу та реалізується на всіх рівнях взаємодії – між студентами, педагогами, адміністрацією та психологами.

Ключовим інструментом цього етапу було регулярне проведення класних годин у форматі «без мовчання». Це – тематичні зустрічі, що відбувалися в безпечному середовищі, де кожен студент міг висловитися, поділитися переживаннями, поставити запитання або розповісти про ситуації, які турбують. Вони проводилися у формі відкритого діалогу, колективного обговорення або тренінгових вправ, спрямованих на розв’язання реальних проблем. Така практика сприяла зниженню рівня

тривожності, нормалізації емоційного стану в групах та формуванню навички говорити про складне без страху осуду.

Важливим елементом постійної профілактики було створення та обслуговування «скриньки довіри» – фізичного або цифрового простору, куди студенти могли анонімно залишати повідомлення про випадки булінгу, конфлікти, свої емоційні труднощі або спостереження за змінами в поведінці одногрупників. Цей інструмент виконував дві функції: з одного боку, він забезпечував доступ до допомоги для тих, хто не готовий звернутися відкрито, з іншого – слугував системою раннього виявлення проблем для педагогів та психологів.

Ще одним обов'язковим компонентом були щомісячні зустрічі студентів з психологом. Ці зустрічі мали як груповий, так і індивідуальний характер і давали змогу студентам обговорити наболілі питання, отримати підтримку, пройти коротке анкетування або просто побути в просторі довіри. Психолог у межах цих зустрічей не лише здійснював супровід групи, а й виконував медіаційну функцію, допомагаючи врегулювати внутрішньо-групові напруження та відновлювати комунікацію між окремими учасниками колективу.

Окрему цінність на цьому етапі мала підтримка та супровід студентських ініціатив. Ідеться про сприяння участі молоді в організації антибулінгових флешмобів, створенні плакатів, інформаційних куточків, волонтерських груп або проєктів «рівний – рівному». Це дозволило студентам перейти з позиції пасивного спостерігача в активну позицію агента змін, посилило відчуття відповідальності за емоційний клімат у колективі та розвивало соціальні навички через реальну практику.

3.2. Аналіз результатів апробації корекційної програми запобігання булінгу в освітньому середовищі ЗПТО

Після завершення програми, на контрольному етапі, було повторно застосовано ті ж методику, що дозволило кількісно та якісно оцінити динаміку змін. Нижче наведено порівняльну характеристику результатів за ключовими шкалами.

У процесі порівняння результатів дослідження, проведеного за методикою «Опитувальник ризику булінгу» на констатуючому та контрольному етапах, було виявлено виразну позитивну динаміку змін за шкалами «Жертва» та «Агресор», що свідчить про ефективність упровадженої корекційної програми.

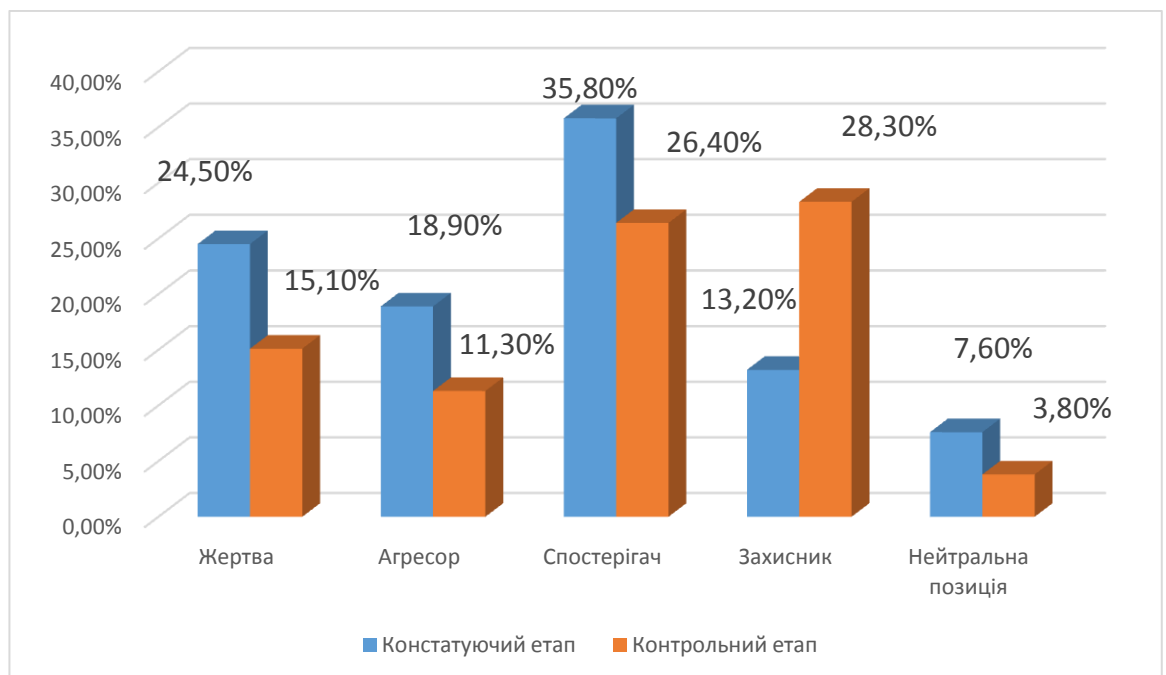


Рис. 3.1. Результати діагностики за методикою «Опитувальник ризику булінгу» А.А. Бочавер на контрольному етапі

За шкалою «Жертва» на констатуючому етапі 24,5% студентів (13 осіб) продемонстрували високий ризик потрапляння в уразливу позицію, характерну для жертви булінгу. Це виявлялося через виражене почуття соціальної ізоляції, підвищену тривожність, невпевненість у безпеці в навчальному середовищі, а також емоційну пригніченість. Ці показники свідчили про низький рівень психологічної захищеності у частини студентів і потребу в цілеспрямованому психокорекційному впливі.

На контрольному етапі після реалізації програми частка таких респондентів знизилася до 15,1% (8 осіб). Таким чином, загальне зниження склало 9,4%, що є статистично та соціально значущим результатом. Це свідчить про реальне зменшення почуття вразливості та емоційної небезпеки у студентів. Така динаміка безпосередньо пов'язується з ефективністю тренінгів із розвитку асертивності, формуванням навичок конструктивної комунікації, а також розширенням доступу до психологічної підтримки через скриньку довіри, особисті консультації та класні години «без мовчання».

За шкалою «Агресор» на констатуючому етапі 18,9% респондентів (10 осіб) виявили схильність до агресивної або домінантної поведінки, яка могла реалізовуватись як у формі фізичного чи словесного тиску, так і через приховану ворожість, знецінення або психологічний контроль. Цей показник свідчив про наявність у колективі ризикованих осіб, які потенційно можуть ініціювати або підтримувати булінгову поведінку.

На контрольному етапі цей показник зменшився до 11,3% (6 осіб), що становить зниження на 7,6%. Такий результат є показовим у контексті успішної реалізації соціально-психологічного блоку програми, що включав тренінги з розвитку емоційної регуляції, усвідомлення наслідків агресії, формування навичок співпереживання та самоконтролю. Активне опрацювання теми булінгу через відеокейси, обговорення, рольові ігри дозволило студентам переосмислити свої поведінкові реакції та розширити арсенал соціально прийнятних способів взаємодії.

За шкалою «Спостерігач» на констатуючому етапі 35,8% студентів (19 осіб) демонстрували пасивну поведінку в ситуаціях булінгу, схильність залишатися осторонь, не втручатися у конфлікти, не виявляти відкриту позицію. Така соціальна роль є однією з найпоширеніших у структурі булінгу, оскільки вона часто маскується під «нейтральність», але насправді сприяє закріпленню агресивної динаміки в колективі. Високий відсоток спостерігачів на першому етапі засвідчив недостатній рівень моральної включеності студентів у питання справедливості та колективної безпеки.

На контрольному етапі цей показник знизився до 26,4% (14 осіб), що свідчить про скорочення ролі пасивного свідка на 9,4%. Така динаміка є наслідком розвитку емпатії, соціальної відповідальності та включення у групову роботу, що реалізовувалась у межах програми через вправи на зміну перспективи, рольові ігри та обговорення етичних дилем. Учасники навчилися розпізнавати, що мовчання чи уникання конфлікту є не менш шкідливими, ніж відкрита агресія, та засвоїли моделі конструктивної реакції на прояви насильства.

Шкала «Захисник» виявила ще більш яскраву динаміку. Якщо на початку дослідження лише 13,2% студентів (7 осіб) демонстрували готовність активно виступити на захист постраждалих, то на контрольному етапі цей показник збільшився до 28,3% (15 осіб). Зростання на 15,1% є одним із найпоказовіших ефектів програми, що свідчить про успішне формування просоціальної активності, емпатійного включення та моральної зрілості студентів.

Це стало можливим завдяки цілеспрямованій роботі з такими компонентами, як асертивність, емоційна чутливість, вміння ідентифікувати насильство навіть у прихованих формах, а також через створення психологічно безпечного простору, в якому захист іншого не розцінюється як ризик, а як ціннісна норма. Студенти почали не лише ідентифікувати себе як потенційних помічників, а й діяти відповідно, що підтверджено їх самозвітами на контрольному етапі.

Не менш показовими є зміни за шкалою «Нейтрал», яка фіксує емоційну відстороненість, відсутність залученості у групову динаміку та уникання соціальної відповідальності. На початку дослідження 7,6% респондентів (4 особи) займали цю позицію. Після впровадження програми, цей показник знизився вдвічі – до 3,8% (2 особи). Зменшення цієї групи – це якісний зсув у напрямку зменшення емоційного відчуження в колективі. Учасники, які раніше займали пасивно-нейтральну позицію, почали або

активно включатися в захист, або принаймні відмовлятися від ролі «мовчазного стороннього спостерігача».

У сукупності, ці результати демонструють, що впроваджена програма суттєво посилила включеність студентів у підтримуючу міжособистісну взаємодію, зменшила пасивність, змінила соціальну структуру колективу на більш згуртовану та морально орієнтовану. Це підтверджує, що формування відповідальності, емпатії й навичок ненасильницького втручання є ключовими умовами профілактики булінгу в закладах професійно-технічної освіти.

На основі порівняльного аналізу результатів дослідження, проведеного за опитувальником на виявлення рівня агресивності Басса–Дарки, було встановлено істотні зміни у структурі агресивності студентів ЗПТО на контрольному етапі після реалізації корекційної програми.

На констатуючому етапі 37,7% студентів (20 осіб) за шкалою «Роздратування» продемонстрували високий рівень емоційної нестабільності, схильність до імпульсивних реакцій, спалахів гніву та нестриманості у конфліктних ситуаціях. Така емоційна збудливість часто ставала каталізатором відкритої чи прихованої агресії та порушувала конструктивну взаємодію в колективі.

На контрольному етапі цей показник знизився до 24,5% (13 осіб), що становить зменшення на 13,2%. Така позитивна динаміка свідчить про те, що учасники програми засвоїли базові навички емоційної саморегуляції, навчилися розпізнавати власні емоційні стани та впливати на їх інтенсивність. Значну роль у цьому відіграли практики усвідомлення емоцій (рефлексивні вправи, “емоційні термометри”), тренінги з самоконтролю та техніки зниження напруги, що були впроваджені на соціально-психологічному етапі програми.

На початку дослідження 32,1% респондентів (17 осіб) за шкалою «Фізична агресія» мали виражену тенденцію до використання сили або

фізичного тиску в конфліктних ситуаціях, що вказувало на низький рівень навичок мирного врегулювання проблем та високий ризик ескалації булінгу.

Після реалізації програми, на контрольному етапі, показник фізичної агресії знизився до 20,8% (11 осіб), тобто на 11,3%. Це свідчить про ефективне зниження частоти відкритих агресивних дій, що є результатом переорієнтації студентів на конструктивні способи вираження емоцій та незгоди, зокрема через навчання асертивному спілкуванню, відпрацювання моделей ненасильницької реакції та техніки «Я-висловлювань».

На констатуючому етапі 28,3% студентів (15 осіб) за шкалою «Вербальна агресія» вдавалися до словесної агресії – конфліктної лексики, грубощів, критики, сарказму або приниження у міжособистісному спілкуванні. Така форма є надзвичайно поширеною в підлітковому та юнацькому середовищі, особливо в умовах неструктурованих соціальних контактів.

Після реалізації програми, на контрольному етапі, рівень вербальної агресії знизився до 18,9% (10 осіб), тобто на 9,4%. Цей результат відображає успішність блоку з розвитку комунікативної культури, де студенти тренували навички ведення діалогу, розв'язання суперечок без образ, правильного висловлення емоцій і заперечень. Крім того, створення безпечного середовища для висловлення думок сприяло зменшенню потреби у демонстративному або провокативному вербальному тиску.

На констатуючому етапі 24,5% студентів (13 осіб) за шкалою «Негативізм» виявляли пасивно-агресивну форму поведінки, що проявлялася у внутрішньому протесті проти соціальних вимог, схильності до демонстративного ігнорування завдань, упертості, мовчазної опозиції. Така поведінка часто є реакцією на відчуття втрати контролю або неприйняття правил, і, як правило, проявляється через “тихий саботаж” у груповій роботі або емоційне відсторонення.

На контрольному етапі рівень негативізму знизився до 15,1% (8 осіб), що становить зменшення на 9,4%. Цей результат є індикатором зростання

соціальної гнучкості, прийняття правил і норм, а також підвищення готовності студентів до співпраці в навчальному колективі. Суттєву роль у цьому відіграли групові тренінги згуртованості, рефлексивні обговорення, робота над внутрішньою мотивацією, а також коригування комунікативних бар'єрів.

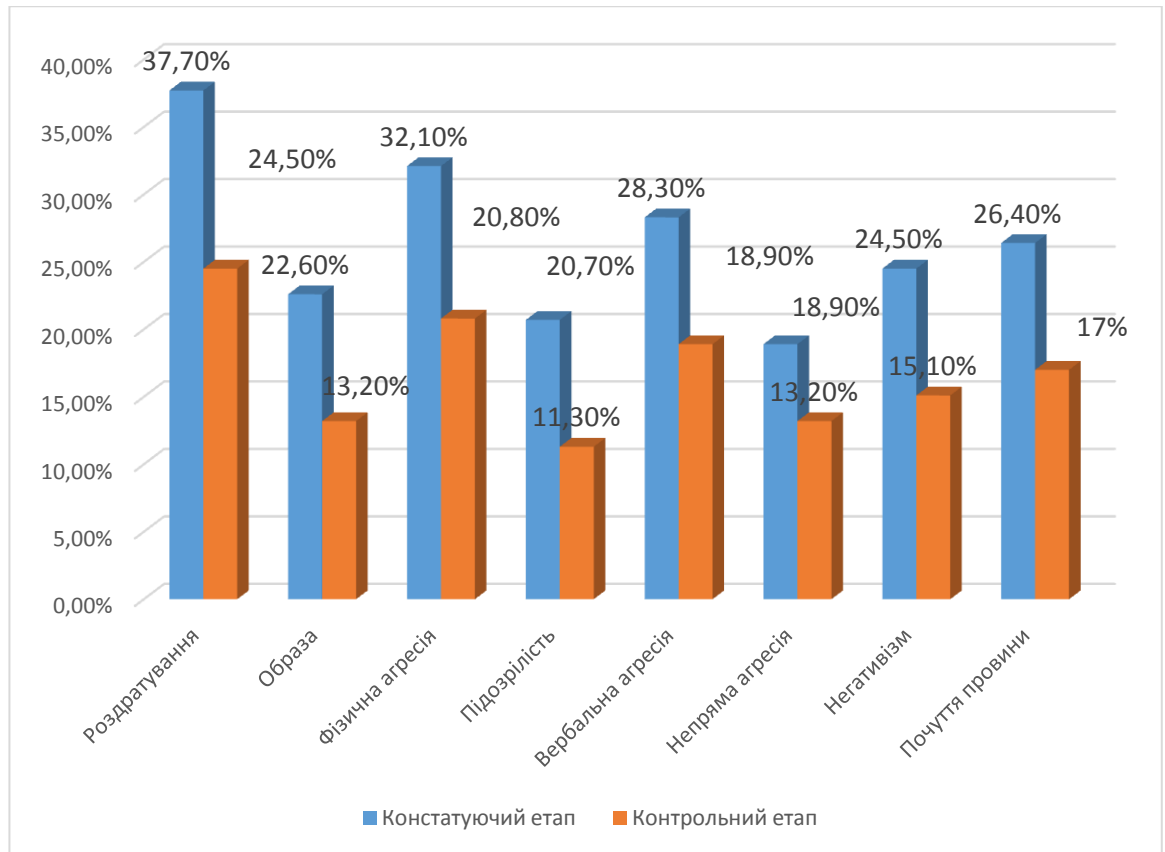


Рис. 3.2. Результати діагностики за методикою діагностики рівня агресивності Басса–Дарки на контрольному рівні

На констатуючому етапі 22,6% студентів (12 осіб) за шкалою «Образа» демонстрували високий рівень емоційної вразливості, постійне відчуття несправедливого ставлення, заздрості, ображеності. Такий тип агресії часто носить латентний характер і може зумовлювати формування у підлітка образу «жертви», схильного негативного мислення щодо оточення.

Після впровадження програми, на контрольному етапі, цей показник знизився до 13,2% (7 осіб), що також означає зменшення на 9,4%. Ця позитивна динаміка свідчить про стабілізацію емоційного фону, покращення самооцінки та зниження рівня суб'єктивного почуття несправедливості.

Групові вправи з техніками «Я-повідомлення», вправи на розвиток емпатії, емоційне самовираження у безпечному середовищі дали змогу учасникам переосмислити власні реакції, зменшити внутрішнє напруження та перестати проектувати ворожість на оточення.

На констатуючому етапі 20,7% студентів (11 осіб) за шкалою «Підозрілість» виявляли високий рівень недовіри до оточення, очікування ворожості, підозріле ставлення до слів і вчинків інших. Така поведінка зазвичай є результатом попереднього досвіду емоційного або соціального відторгнення, що формує захисну позицію відстороненості або агресивної пильності.

На контрольному етапі рівень підозрілості зменшився до 11,3% (6 осіб), тобто на 9,4%. Це свідчить про формування більш відкритого, довірливого стилю соціальної взаємодії, готовність до конструктивного діалогу і прийняття чужої позиції. Позитивні зміни були досягнуті завдяки тренінгам на розвиток довіри в групі, роботі в парах, відкритому обговоренню внутрішніх переживань та спільному вирішенню кейсів з етичними дилемами.

На констатуючому етапі 18,9% студентів (10 осіб) за шкалою «Непряма агресія» демонстрували схильність до опосередкованих форм агресії, таких як плітки, саботаж, ігнорування, приховане висміювання чи емоційна дистанція. Це свідчить про уникання прямого зіткнення, але наявність ворожості або внутрішнього конфлікту, який вивільнюється через непрямі дії.

На контрольному етапі рівень непрямой агресії знизився до 13,2% (7 осіб), що становить зменшення на 5,7%. Цей результат вказує на зниження прихованої напруги в міжособистісній взаємодії та перехід до відкритіших форм спілкування, де студенти вже не потребують “маскування” своєї незгоди агресивними методами. Зміни стали можливими завдяки тренінгам на розвиток комунікативної чесності, вправам із розпізнавання та вираження

емоцій, а також через моделювання ситуацій розв'язання конфліктів у відкритий і конструктивний спосіб.

На констатуючому етапі 26,4% студентів (14 осіб) за шкалою «Почуття провини» продемонстрували високий рівень самозвинувачення, внутрішньої тривоги, емоційного напруження, що часто супроводжується зниженим самосприйняттям і схильністю до самоагресії. Цей компонент агресивності відображає внутрішньо спрямовану форму конфлікту, коли студент переживає власну провину нерационально, навіть у ситуаціях, що цього не потребують.

На контрольному етапі частка таких респондентів зменшилася до 17% (9 осіб), що становить зниження на 9,4%. Це позитивна динаміка, яка свідчить про зміцнення самоповаги, зменшення тривожності й подолання внутрішніх суперечностей, які провокували деструктивні переживання. Такий ефект є результатом рефлексивних вправ, роботи над прийняттям себе, позитивного зворотного зв'язку від групи, а також створення атмосфери підтримки, де учасник міг відчувати безумовну цінність, незалежно від помилок чи недоліків.

Результати дослідження динаміки міжособистісної поведінки студентів ЗПТО за методикою Т. Лірі на констатуючому та контрольному етапах показали позитивні зрушення у бік просоціальних і конструктивних типів взаємодії, зокрема альтруїстичного, лідерського та покірно-доброзичливого.

На констатуючому етапі 26,4% студентів (14 осіб) виявили яскраво виражені альтруїстичні якості: готовність допомагати, емоційну відкритість, чуйність, спрямованість на співпрацю. Це свідчило про початкову наявність базових елементів просоціальної взаємодії.

На контрольному етапі частка студентів з цим типом поведінки зросла до 35,8% (19 осіб), тобто на 9,4%. Таке зростання є показником успішного впровадження елементів програми, спрямованих на розвиток емпатії, навичок підтримки та соціальної відповідальності. Студенти почали активніше включатися в життя колективу, демонструвати турботу не лише

про себе, а й про інших, брати участь у тренінгах, ініціативах, волонтерських проєктах. Зростання альтруїстичних рис також асоціюється зі зменшенням соціальної ізоляції та підвищенням згуртованості груп.

На початковому етапі дослідження 20,8% студентів (11 осіб) продемонстрували лідерські якості, зокрема впевненість, ініціативність, прагнення впливати на оточення конструктивним чином. Це були студенти з високим рівнем самооцінки, здатні організовувати взаємодію в колективі.

На контрольному етапі кількість таких учасників зросла до 26,4% (14 осіб) – збільшення на 5,6%. Це свідчить про формування зрілої, відповідальної позиції у соціумі, а не просто домінування. Учасники програми засвоїли навички лідерства без тиску, проявили здатність до ведення за собою, модерації групових процесів, підтримки слабших членів колективу. Така динаміка вказує на створення здорового лідерського ядра, яке може слугувати антибулінговим ресурсом у середовищі ЗПТО.

Цей тип поведінки був характерний для 15,1% студентів (8 осіб) на констатуючому етапі – це респонденти, які уникають конфліктів, орієнтовані на компроміс, підтримку, але часто мають залежну, неініціативну позицію.

На контрольному етапі частка цього типу зросла до 17% (9 осіб), тобто на 1,9%. Така помірна позитивна динаміка вказує на стабільність та поступову соціальну активізацію цієї групи. Завдяки груповим заняттям, атмосфері підтримки та підвищенню психологічної безпеки, ці студенти стали більш впевненими в соціальних контактах, хоча зберігають доброзичливо-компромісний стиль взаємодії (рис. 3.3).

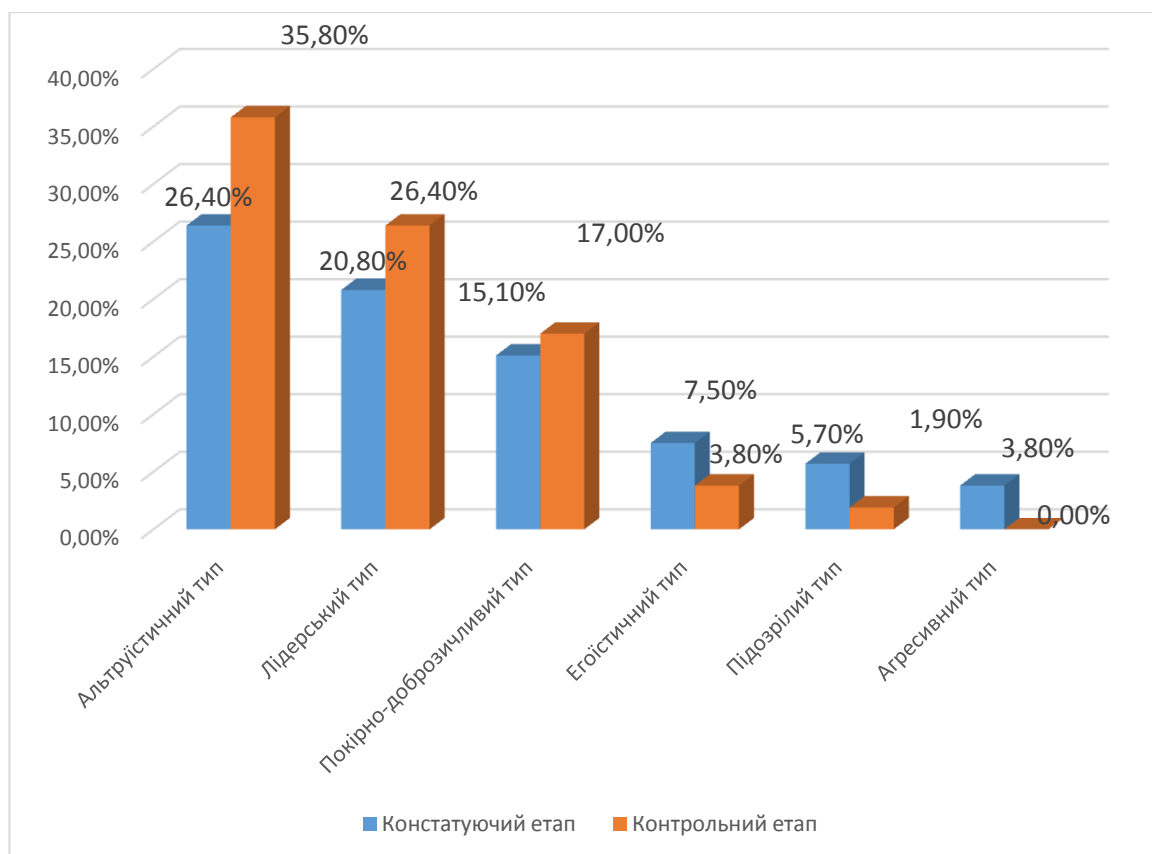


Рис. 3.2. Результати діагностики за методику діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі на контрольному етапі

На констатуючому етапі 9,4% студентів (5 осіб) продемонстрували риси авторитарного стилю поведінки: схильність до лідерства, відповідальності, але також – до контролю над іншими. Цей тип часто супроводжується високими вимогами до себе й до оточення, і хоча він не завжди є деструктивним, його надмірність може провокувати напруження.

На контрольному етапі показник залишився незмінним – 9,4%. Така стабільність свідчить про те, що риси авторитарного лідерства не трансформувались у агресивний тиск, а збереглися як структурна ознака відповідального управління, що не заважає згуртованості колективу. Студенти з цим типом поведінки могли відігравати роль стабілізаторів у групі, виступати організаторами чи координаторами, але вже без надмірної жорсткості.

На констатуючому етапі 7,5% студентів (4 особи) виявили високу самозосередженість, схильність до маніпуляцій, домінування з метою

отримання вигоди. Така поведінка часто спричиняє міжособистісні конфлікти, оскільки супроводжується ігноруванням потреб інших та недостатньою емпатією.

На контрольному етапі цей тип знизився до 3,8% (2 особи), що свідчить про зменшення егоцентричних проявів на 3,7%. Даний результат є позитивною тенденцією, що демонструє ефективність групової роботи та виходу учасників за межі виключно власних інтересів. Акцент у програмі на спільній діяльності, просоціальній мотивації та взаємопідтримці сприяв розширенню фокусу з «Я» на «Ми», що стало основою для трансформації міжособистісної поведінки.

На констатуючому етапі 5,7% студентів (3 особи) характеризувалися замкненістю, недовірою, емоційною обережністю, що ускладнювало формування соціальних контактів. Такі учасники уникали відкритості, сприймали соціальні сигнали як потенційно загрозливі, що могло призводити до ізоляції або пасивного спротиву.

На контрольному етапі кількість представників цього типу знизилася до 1,9% (1 особа) – зменшення на 3,8%. Ця зміна свідчить про подолання внутрішніх бар'єрів, емоційного дистанціювання та формування більш відкритої, довірливої позиції у соціумі. Завдяки вправам на розвиток емоційної безпеки, обговоренням переживань у колі довіри, ці студенти поступово відкрилися до соціальної взаємодії, що є важливою умовою для запобігання виключенню чи ізоляції в навчальному колективі.

На констатуючому етапі 3,8% студентів (2 особи) мали яскраво виражену ворожість, конфліктність, схильність до прямого тиску та критики. Це – найнебезпечніший тип у структурі міжособистісних стосунків, оскільки його прояви можуть бути основою для булінгу або його ініціації.

На контрольному етапі жоден студент не продемонстрував агресивного типу – показник зменшився до 0%. Це надзвичайно важливий результат, що підтверджує ефективність програми в нейтралізації джерел відкритого конфлікту, агресії та ворожого ставлення в колективі. За допомогою

тренінгів із саморегуляції, усвідомлення меж прийнятної поведінки та розвитку моральної рефлексії, студенти з агресивною позицією змогли переорієнтувати свою поведінку у більш соціально прийнятний напрям.

Аналіз динаміки деструктивних типів поведінки за методикою Т. Лірі показав якісне зменшення ворожості, недовіри, егоцентризму та агресії серед студентів ЗПТО. Особливо показовим є повне зникнення агресивного типу, що свідчить про глибоку переоцінку учасниками своїх соціальних ролей і відмову від деструктивної комунікації. Стабільність авторитарного типу без посилення тиску свідчить про використання лідерського потенціалу в конструктивному ключі. Таким чином, можна стверджувати, що програма сприяла виходу за межі конфліктних стратегій взаємодії та формуванню морально зрілої, підтримувальної соціальної структури у навчальному колективі.

ВИСНОВКИ

Булінг є систематичним проявом агресії, спрямованої на приниження, психологічне або фізичне домінування над іншою особою, і розглядається як багатогранне соціально-психологічне явище. У підлітковому та юнацькому середовищі він має особливо гостре вираження через вікову кризу, підвищену чутливість до соціального статусу та нестійку ідентичність. Основними формами булінгу є: фізичний (удари, штовхання), вербальний (образи, приниження), соціальний (ізоляція, ігнорування) та кібербулінг (агресія в онлайн-середовищі). Типологія ролей у ситуації булінгу включає агресора, жертву, спостерігача, нейтрала та захисника. Найбільш тривожними є випадки латентного, психологічного тиску та кібербулінгу, які залишаються невидимими для педагогів, але мають глибокі наслідки для особистості.

Виникнення та закріплення булінгової поведінки обумовлене сукупністю психосоціальних чинників, серед яких провідними є: негативний мікроклімат у колективі, відсутність ефективного педагогічного реагування на конфлікти, дефіцит емпатії, високий рівень тривожності й агресії в учнів, а також ігнорування просоціальної активності. Студенти, які перебували в середовищі, де конфлікти не вирішувались, а педагогічна позиція була невиразною, частіше опинялись у ролі жертви або спостерігача. І навпаки, підтримуюче, відкрито-реагуюче середовище сприяло зменшенню агресії та зростанню просоціальної залученості. Особливу роль відіграє тип міжособистісної поведінки: альтруїстичні, лідерські та покірно-доброзичливі особистості частіше включаються в допомогу іншим, тоді як підозрілі та егоцентричні – уникають втручання або провокують агресію.

Запорукою успішної профілактики булінгу є створення в навчальному закладі цілісного системного підходу, що поєднує інформаційно-

просвітницькі, соціально-психологічні, комунікативні та медіаційні елементи. Реалізація програми в ЗПТО продемонструвала, що ефективними є методи розвитку емпатії, асертивної поведінки, навичок саморегуляції, а також моделювання ситуацій булінгу з подальшим обговоренням. Статистично підтверджено зниження показників агресії (фізичної, вербальної, роздратування), зменшення ролі жертви, спостерігача та нейтрала, а також зростання готовності до захисту. Умовами стійкої профілактики виявились: безпечне комунікативне середовище, постійна участь психолога, активність класного керівника, можливість анонімного звернення та залучення студентів до створення правил взаємоповаги. Отже, саме психолого-педагогічне середовище, побудоване на довірі, підтримці й активній участі, є визначальним у зменшенні ризиків булінгу в закладах професійно-технічної освіти.

Дослідження, проведене на констатуючому етапі за комплексом методик (опитувальник ризику булінгу, опитувальник агресивності Басса–Дарки, методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі), виявило високий рівень залученості студентів до булінгових ситуацій у різних ролях – жертви, агресора, спостерігача чи нейтрала. Значна частина учасників також продемонструвала підвищені рівні агресивності (фізичної, вербальної, непрямої), емоційної нестійкості (роздратування, образа, почуття провини), а також деформовані міжособистісні установки, серед яких переважали пасивно-підлеглі, підозрілі чи егоцентричні моделі поведінки.

Такі результати вказували на дисфункційний психосоціальний клімат у колективі, що потребував комплексного втручання з метою зменшення агресії, підвищення емпатії, зміцнення моральної відповідальності та підтримки просоціальної поведінки.

Після впровадження цілісної корекційно-просвітницької програми, що включала діагностичний, соціально-психологічний, комунікативно-корекційний, інформаційно-правовий і педагогічно-медіаційний компоненти,

на контрольному етапі було зафіксовано позитивні кількісні та якісні зрушення:

Зменшилась кількість студентів у ролі жертви булінгу (з 24,5% до 15,1%) та агресора (з 18,9% до 11,3%), що вказує на зниження емоційної вразливості й конфліктності в колективі.

Зросла частка активних захисників (з 13,2% до 28,3%) та просоціальних особистостей з альтруїстичною або лідерською поведінкою, що свідчить про формування моральної залученості й підтримуючого мікросередовища.

Зменшилися прояви непрямой, вербальної та фізичної агресії, а також емоційно напружених форм (роздратування, образу, підозрілості), що підтверджує ефективність тренінгів емоційної регуляції та комунікативних практик.

Покращилися міжособистісні стосунки – частка конфліктних, егоїстичних і агресивних типів поведінки суттєво знизилась, а підозрілий і агресивний типи практично зникли.

Студенти стали більш відкритими до співпраці, підвищився рівень довіри, відповідальності та взаємної підтримки.

Отже, результати контрольного етапу свідчать про успішну реалізацію програми, що дозволила не лише зменшити кількісні показники ризикованої поведінки, а й якісно змінити структуру соціальної взаємодії в навчальному середовищі. Запропонована система заходів довела свою ефективність як інструмент профілактики булінгу, стабілізації емоційного стану учасників освітнього процесу та формування психологічно безпечного середовища у ЗПТО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеєнко Т. Ф. Булінг і мобінг: причини розвитку і шляхи профілактики. Особистість у просторі виховних інновацій : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Івано-Франківськ, 19 жовт. 2018 р.). Івано-Франківськ : НАІР, 2018. С. 19–25.
2. Андрєєнкова В. Л, Мельничук В. О, Калашник О. А. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід. : метод. посіб. Київ : «Агентство «Україна», 2019. 132 с.
3. Андрієнкова В. Л., Байдик К., Войцях Т. В. Запобігання та протидія проявам насильства : діяльність закладів освіти : навч.-метод. посіб. Київ : Нічога С. О., 2020. 196 с.
4. Андросюк В. Г., Суденко Ю. А. Проблема булінгу в сучасному юридико-психологічному просторі України. Часопис Київського університету права. 2019. № 1. С. 216–220.
5. Барліт О.О. Форми і методи подолання (мінімізації) соціально-педагогічної та психологічної проблеми булінгу в освітньому середовищі. Горизонти освіти, 2022. № 2 (35). С. 44 – 47
6. Берзіня О. О. Профілактика виникнення та подолання виявів булінгу в дитячому середовищі. Основи здоров'я. 2018. №7. С. 2–8.
7. Бойко-Бузиль Ю.А. Особливості прояву дитячого та учительського булінгу. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2020. № 1. С. 86-94
8. Бойчук П. М., Козігора М. А., Романюк А. М. Булінг як соціально-психологічне явищеу сучасному освітньому просторі. Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2021. №2(3). С. 10-16.

9. Бондар В., Лях Т., Нохріна І. Системний підхід до профілактики булінгу в закладі загальної середньої освіти. Ввічливість. Humanitas. 2023. №2. С. 3–11.
10. Бриндіков Ю. Соціально-педагогічна профілактика булінгу в підлітковому середовищі. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021 №40. С. 224-227.
11. Брухлей А. М. Булінг у підлітковому середовищі. Психолого-педагогічні координати розвитку особистості : зб. наук. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф. (1-2 червня 2023 р. Полтава). Полтава : Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2023. С. 34-38.
12. Булейко В. М. Організація виховної роботи у закладах освіти України з питань профілактики булінгу. Актуальні питання методики викладання загальноосвітніх дисциплін в умовах реформування ЗФПО: матер. Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Київ, 2 листопада 2021 року). Київ, 2022. С. 59-63.
13. Ведернікова А. О. Кримінологічна характеристика кібербулінгу та його видів. Інформація і право. № 3 (38). 2021. С. 99–108.
14. Гарасимів Т. З. Природні та соціальні детермінанти формування девіантної поведінки людини: філософсько-правовий вимір : монографія. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2022. 420 с.
15. Губко А. А. Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Психологічні науки. 2023. Вип. 114. С. 46-50.
16. Джуська А., Джуський В. Булінг – порушення права дитини на повагу до її гідності. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: юридичні науки. 2019. №30 (69)(2). С. 26–33.

- 17.Дорожко І. І., Малихіна О. Є., Туріщева Л. В. Насильство. Булінг. Проблема в запитаннях та відповідях : монографія. Харків : ВГ «Основа», 2019. 144 с.
- 18.Єрошкіна Т. В., Борисенко С. С., Макеєнко Д. С. Соціально-психологічні особливості студентської групи. The 4 th International scientific and practical conference – Modern science: problems and innovations. SSPG Publish, Stockholm, Sweden. 2020. P. 215-222.
- 19.Зеленська Л.Д., Васильєва М.В. Проблема запобігання та протидії булінгу в освітньому середовищі закладу вищої освіти (за результатами моніторингового дослідження). Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. №8.
- 20.Кашкарьова Л. Програма профілактики булінгу в закладах загальної середньої освіти. Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіт: зб. наук.ст. Бердянськ : Бердянський державний педагогічний університет, 2019. С. 188-195.
- 21.Кваша А. Булінг: поняття і сутність. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Вип. 45. С. 121-125.
- 22.Киричук І. С., Турчина І. С., Лимар Ю. М. Профілактика булінгу в шкільному середовищі. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. 2020. №3. С. 64-70
- 23.Кононова М.М., Перетятко Л.Г. Теоретичний аналіз психологічних особливостей підлітків – учасників булінгу та кібербулінгу. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2022. №3. С. 57-61.
- 24.Коржов Г. О., Єнін М. Н. Соціологічні виміри кібербулінгу: сутність, наслідки, стратегії подолання. Соціологія: теорія, методи, маркетинг. 2022. №4. С. 103-120.
- 25.Король А. Соціальні причини явища булінгу. Відновне правосуддя в Україні. 2019. № 1–2 (13). С. 84–93.

- 26.Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Булінг в освітньому середовищі: аналіз, шляхи подолання. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2019. № 1. С. 154–158.
- 27.Лалак Н. В., Пеняк В. В. Шкільний булінг як актуальна педагогічна проблема сьогодення. Молодий вчений. 2019. №1. С. 132-136.
- 28.Лапіна, М. Д., Аліпа В. Соціально-психологічні особливості булінгу в учнівському колективі. Вісник Приазовського державного технічного університету: Соціально-гуманітарні науки та публічне адміністрування. Маріуполь, 2019. Вип. 3. С. 26-30.
- 29.Легар Ю. Зупинимо булінг разом. Небезпека в смартфоні. Соціальний педагог. 2021. № 5/6. С. 12–25.
- 30.Лякішева А.В. , Смолянська Ю.В. Первинна соціальна профілактика булінгу в учнівському середовищі : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна / За ред. Л.П. Мельник, Т.Л. Опалюк. Вип. 39. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В, 2024. 228 с. С.88-94
- 31.Миронюк Т., Запорожець А. Удосконалення заходів протидії булінгу в Україні. Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ. 2019. № 3 (112). С. 21–28.
- 32.Молчанова А.Д. Зупинити жорстокість: Соціально-етичні проблеми відносин підлітків: психологічний супровід. Профтехосвіта. 2019. № 3. С. 2-6.
- 33.Найдьонова Л. А. Діагностика булінгу і кібербулінгу: методичні рекомендації. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. 2019. 94 с.
- 34.Носач Я. Упередження та профілактика булінгу серед дітей підліткового віку. Сучасна психологія: проблеми та перспективи: зб. наук.пр. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2021. С. 99-105.

35. Нохріна І. С. Соціально-педагогічна профілактика булінгу серед підлітків в закладах загальної середньої освіти. Актуальні проблеми сучасної психологічної науки: виклики сучасності : матеріали Всеукраїнської студентської інтернет-конференції (м. Житомир, 10 жовтня 2022р.). Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2022. С. 128-129
36. Підвальна Ю. В. Соціально-психологічні чинники як основа для формування поведінки жертви та булера. Збірник наукових праць Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. 2020. Вип. 185. С. 143–146.
37. Погорільська Н. І., Головіна А. О., Столяр А. О. Особливості особистісних рис учасників шкільного булінгу в підлітковому віці. Теорія і практика сучасної психології. 2019. Вип. 1 (1). С. 90–94.
38. Прібиткова Н. Булінг у закладах освіти: поняття, структура, причини та шляхи подолання. Сучасні проблеми правового, економічного та соціального розвитку держави. Харків. 2017. С. 58–61.
39. Проць О. Є., Романків Р. В. Протидія булінгу: правові аспекти захисту дітей від насильства. Науковий вісник Ужгородського національного університету. 2020. Вип. 60. С. 127–130.
40. Сергієні О. В., Варакута М. Л., Рубан І. А. Соціально-психологічна характеристика та профілактика булінгу як форми девіантної поведінки. Science, innovations and education: problems and prospects : the 6 th International scientific and practical conference (January 13-15, 2022, Tokyo, Japan). Tokyo : CPN Publishing Group, 2022. С. 468-477.
41. Соболев Є. Ю., Корнійченко А. О. Булінг в освітньому середовищі – детермінанти та форми. Наукові записки НДУ. 2020. №8. С. 4-9.
42. Сорочан Д. О. Булінг: поняття, історія існування, характеристика. Науковий вісник публічного та приватного права. 2019. №6. С. 12-19.

- 43.Стельмах С. С. Вікові аспекти виникнення булінгу серед дітей. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. 2016. Вип. 133. С. 204–207.
- 44.Хараджи М. В., Пархомович В. В. Особливості шкільного булінгу в підлітковому середовищі. Перспективи та інновації науки. 2022. №11. С.348-355.
- 45.Харитонова М. О. Профілактика булінгу в підлітковому середовищі в закладах загальної середньої освіти. Актуальні проблеми досліджень у галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти (19 травня 2023 року, м. Харків). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. С. 192-19
- 46.Шатирко Л.О. Психологічні виміри деструктивної взаємодії суб'єктів освітнього простору у проявах залякування та цькування. Психологія: теорія і практика: збірник наукових праць / ред. кол. : І.О. Корієнко (гол. ред.) та ін. Мукачево, 2019. Вип. 1(3). С.199-211.
- 47.Шевченко В. В., Яремчук В. Психологічні особливості булінгу серед учнів підліткового віку професійного училища. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. 2020. № 1 (20). С. 71–76.
- 48.Яковлева С. Д. Соціально-психологічний клімат групи та його вплив на суб'єктивне благополуччя студентської молоді. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. 2022. Випуск 1. С. 77-83.
- 49.Ячменьова Д. С. Профілактики булінгу серед підлітків у закладі загальної середньої освіти. Сучасні реалії та перспективи соціального виховання особистості в різних соціальних інституціях : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Харків, 25 листопада 2021р.). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2021. С. 125-126.

50. Cosma A, Molcho M, Pickett WITH. A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 2. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe; 2024. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

ДОДАТКИ

Додаток Д

Анкета «Вплив освітнього середовища на схильність до булінгу»

Анкета є анонімною. Отримані дані будуть використані виключно в наукових цілях. Будь ласка, відповідайте чесно.

1. Загальна інформація:

1.1. Ваш вік: _____

1.2. Стать:

☐ Хлопець ☐ Дівчина

1.3. Курс: _____

2. Ваше ставлення до освітнього середовища:

Оцініть кожне твердження за шкалою від 1 до 5, де 1 – повністю не згоден, 5 – повністю згоден.

№	Твердження	1	2	3	4	5
1	У нашому класі панує доброзичлива атмосфера.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Учителі ставляться до учнів із повагою.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Вчителі реагують на конфлікти між учнями.	☐	☐	☐	☐	☐

4	У нашому класі часто виникають конфлікти.	☐	☐	☐	☐	☐
5	У школі існує чітка позиція проти булінгу.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Я знаю, до кого звернутися у разі булінгу.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Мені комфортно перебувати в навчальному колективі.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Класний керівник підтримує учнів у складних ситуаціях.	☐	☐	☐	☐	☐
9	У класі є учні, яких постійно ображають.	☐	☐	☐	☐	☐
10	У школі є учні, які свідомо принижують інших.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Я відчував(ла) себе ізольованим(-ою) або виключеним(-ою) з колективу.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Учителі ігнорують прояви булінгу або вважають це «звичайною поведінкою».	☐	☐	☐	☐	☐
13	Мої однокласники готові підтримати, якщо мене ображають.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Я сам(-а) був(-ла) свідком випадків булінгу у школі.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Я коли-небудь сам(-а) брав(-ла) участь у знущаннях з інших.	☐	☐	☐	☐	☐

3. Відкриті питання (необов'язково, але дуже бажано):

3.1. Які зміни, на Вашу думку, слід внести в освітнє середовище, щоб запобігти булінгу? _____

3.2. Які форми підтримки з боку навчального закладу Ви вважаєте найбільш ефективними у складних ситуаціях? _____