МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

УМАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціально-психологічної освіти та фізичної культури

Кафедра психології

Допущено до захисту

«_____» _____ 2026 р.

Зав. кафедри, канд. психол. н., професор

_____Борис ЯКИМЧУК

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Виконала: студентка 4 курсу, П/41 групи

освітньо-професійної програми «Психологія»

спеціальності 053 «Психологія»

Короленко Валерія Олександрівна

Науковий керівник:

канд. психол. н., доцент

Якимчук Ірина Павлівна

Умань – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП……..……3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ БУЛІНГУ……..…6
1.1. Поняття булінгу в психології……....6
1.2. Психологічні теорії агресії та насильства……...….9
1.3. Причини та фактори виникнення булінгу……..12
1.4. Учасники булінгу та їх психологічні характеристики……..……16
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БУЛІНГУ
В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ…….20
2.1. Особливості прояву булінгу в закладах освіти…….20
2.2. Психологічні наслідки булінгу……..…….22
2.3. Гендерні та вікові особливості булінгу…….…….25
2.4. Кібербулінг як сучасна форма булінгу……..….29
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ
ОСОБЛИВОСТЕЙ БУЛІНГУ…….…….37
3.1. Організація та методи дослідження……37
3.2. Аналіз та інтерпретація результатів……..….40
3.3. Рекомендації щодо профілактики булінгу…….45
ВИСНОВКИ……..…….49
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……..…52
ДОДАТКИ…….…….56

ВСТУП

У сучасних умовах розвитку суспільства проблема булінгу в освітньому середовищі набуває особливої значущості, що зумовлено зростанням проявів агресивної поведінки серед учнівської молоді та ускладненням міжособистісної взаємодії. Освітній заклад виступає важливим соціальним інститутом, у якому формується особистість дитини, її ціннісні орієнтації та моделі поведінки. Наявність булінгу порушує безпечне освітнє середовище, негативно впливає на психоемоційний стан учнів, їхню навчальну діяльність та соціалізацію. Особливої уваги потребує вивчення психологічних особливостей цього явища, що дозволить розробити ефективні підходи до його профілактики та подолання.

Проблема булінгу є предметом численних досліджень у вітчизняній та зарубіжній психології. Засновником системного вивчення булінгу вважається Д. Ольвеус, який визначив його основні характеристики, структуру та ролі учасників. Вагомий внесок у дослідження агресивної поведінки зробили А. Бандура, який обґрунтував теорію соціального научіння, та Л. Берковіц, який розробив концепцію фрустрації-агресії. Значну увагу груповим процесам у булінгу приділила С. Салміваллі, яка досліджувала роль спостерігачів у підтримці або припиненні агресії [37; 38].

У вітчизняній науці проблему булінгу та міжособистісної взаємодії досліджували Л. Орбан-Лембрик, В. Москаленко, Т. Титаренко, які аналізували соціально-психологічні аспекти агресії, конфліктів та особистісного розвитку [18; 23].

Попри значну кількість наукових праць, недостатньо вивченими залишаються питання психологічних особливостей учасників булінгу саме в умовах сучасного освітнього середовища, впливу вікових чинників, а також ефективних засобів профілактики. Це зумовлює необхідність подальших досліджень.

Об’єкт дослідження – булінг в освітньому середовищі.

Предмет дослідження – психологічні особливості булінгу.

Мета роботи – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості булінгу в освітньому середовищі.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до визначення сутності булінгу та визначити основні причини та фактори його виникнення в освітньому середовищі.
2. Визначити основні причини та фактори виникнення булінгу в освітньому середовищі та охарактеризувати психологічні особливості учасників булінгу.
3. Дослідити психологічні наслідки булінгу для його учасників.
4. Провести емпіричне дослідження психологічних особливостей булінгу серед учнів та розробити практичні рекомендації щодо профілактики булінгу.

У роботі використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження:

- теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел;
- емпіричні: анкетування, психодіагностичне тестування, спостереження;
- статистичні: методи кількісної та якісної обробки емпіричних даних.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні та систематизації наукових знань про психологічні особливості булінгу, уточненні його сутності, причин і наслідків у контексті освітнього середовища.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів, педагогів та соціальних працівників з метою розробки та впровадження програм профілактики булінгу, формування безпечного освітнього середовища та психологічної підтримки учнів.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Уманського ліцею № 3 Уманської міської ради Черкаської області. У дослідженні взяли участь учні 6–8 класів. Загальна чисельність вибірки становила 54 учні.

Основні положення та результати дослідження були обговорені на засіданні кафедри психології Уманського національного університету, а також представлені на IX Всеукраїнських психологічних читаннях «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів», які відбулись 14 травня 2026 року на базі Уманського національного університету.

Кваліфікаційна робота відповідає вимогам до наукових робіт, визначених положенням про кваліфікаційні роботи, та складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи становить 59 сторінок. Основний зміст викладено на 51 сторінці. Робота включає 5 таблиць. Список використаних джерел налічує 41 найменування.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Поняття булінгу в психології

У сучасній психологічній науці булінг розглядається як складне, багатовимірне соціально-психологічне явище, що виникає у процесі міжособистісної взаємодії та відображає специфічну форму агресивної поведінки в групі. Його дослідження перебуває на перетині соціальної, вікової та педагогічної психології, що зумовлює різноманітність підходів до визначення цього феномену.

Класичне визначення булінгу належить Ден Ольвеус, який трактував його як систематичну агресивну поведінку, спрямовану на завдання шкоди особі, що перебуває у менш вигідному становищі та не здатна ефективно себе захистити. У його підході ключовими є три критерії: повторюваність дій, дисбаланс сил та навмисність агресії [18].

Вітчизняні психологи розширюють це визначення, акцентуючи увагу на соціальному контексті та груповій динаміці. Зокрема, І. Кон розглядає булінг як форму тривалого психологічного насильства в освітньому середовищі, що підтримується груповими нормами та неформальною ієрархією. Вона підкреслює, що булінг не існує ізольовано, а є результатом взаємодії індивідуальних рис учасників і соціального клімату колективу.

Подібної позиції дотримується Олена Литвиненко, яка визначає булінг як деструктивний спосіб самоствердження, що реалізується через приниження іншого. У її роботах акцент зроблено на мотиваційній складовій поведінки агресора, зокрема потребі у владі, контролі та соціальному визнанні.

Т. Марценюк розглядає булінг у ширшому соціокультурному контексті, підкреслюючи його зв’язок із гендерними стереотипами, дискримінацією та нормами насильницької поведінки, що відтворюються у суспільстві [19].

Зокрема, у працях Л. Найдьонова (у межах соціально-когнітивного підходу) розглядається булінг як результат засвоєння агресивних моделей поведінки через соціальне навчання, підкреслює роль медіа, сім'ї та освітнього середовища у формуванні толерантності до насильства та нормалізації агресії [18; 23].

З позицій вікової та педагогічної психології Т. Марценюк трактує булінг як соціально зумовлену практику домінування, що відображає ширші суспільні нерівності (гендерні, статусні, культурні). У її підході булінг постає не лише як індивідуальна девіація, а як механізм відтворення соціальної ієрархії [19].

У межах діяльнісного підходу О. Савченко розглядає булінг як викривлену форму міжособистісної взаємодії, що виникає в умовах дефіциту соціально-комунікативних навичок і моральної регуляції поведінки. Він акцентує увагу на педагогічних умовах профілактики булінгу через формування емпатії та культури спілкування [29].

Психодинамічний аспект булінгу частково відображено у працях І. Беха, в яких дослідник пов'язує агресивну поведінку з внутрішніми конфліктами особистості, потребою у самоствердженні та компенсації почуття неповноцінності [3].

Окрему увагу варто приділити роботам О. Литвиненко. Науковець пропонує розглядати булінг як деструктивну стратегію соціальної взаємодії, що виконує функцію самоствердження агресора через приниження іншого. В цих дослідженнях виділяється роль шкільного середовища як каталізатора або стримуючого чинника цього явища.

Таким чином, у сучасній науковій думці можна виділити кілька основних підходів до тлумачення булінгу:

1. Соціально-поведінковий підхід (Д. Ольвеус) — булінг як повторювана агресія з дисбалансом сил [18];
2. Соціально-когнітивний підхід (Л. Найдьонова) — булінг як результат навчання агресії [23];

3. Соціокультурний підхід (Т. Марценюк) — булінг як прояв соціальної нерівності [19];
4. Діяльнісний підхід (О. Савченко) — булінг як деформація взаємодії [29];
5. Психодинамічний підхід (І. Бех) — булінг як прояв внутрішніх конфліктів особистості [3].

Таким чином, у сучасних дослідженнях булінг визначається не лише як індивідуальна агресія, а як системне явище, що формується в межах соціальної групи та підтримується її нормами.

Аналіз наукових підходів дозволяє виокремити низку ключових ознак булінгу:

1. Систематичність — агресивні дії мають повторюваний характер і не є одноразовим конфліктом.
2. Дисбаланс сил — жертва перебуває у слабшій позиції (фізично, психологічно або соціально).
3. Навмисність — агресор усвідомлює свої дії та їх наслідки.
4. Тривалість впливу — булінг має пролонгований характер і може спричиняти довготривалі психологічні наслідки.
5. Соціальна залученість — присутність спостерігачів, які можуть підтримувати, ігнорувати або засуджувати ситуацію.

Вітчизняні автори також наголошують на важливості ролі групи. Зокрема, у дослідженнях українських педагогічних психологів підкреслюється, що пасивна позиція свідків часто сприяє закріпленню булінгу як «норми» взаємодії.

Булінг проявляється у різних формах, які можуть поєднуватися між собою:

1. Фізичний булінг — включає пряме застосування сили (удари, штовхання, підніжки), а також пошкодження або привласнення особистих речей. Найчастіше спостерігається у молодшому та середньому шкільному віці.

2. Вербальний булінг — реалізується через словесні образи, приниження, погрози, насмішки, поширення образливих прізвиськ. Цей вид є одним із найпоширеніших і часто недооцінюється через відсутність фізичних слідів.
3. Соціальний (реляційний) булінг — проявляється у навмисному виключенні особи з групи, ігноруванні, поширенні чуток, маніпулюванні соціальними зв'язками. За даними українських досліджень, саме ця форма часто має найбільш тривалі психологічні наслідки.
4. Кібербулінг — здійснюється за допомогою цифрових технологій (соціальні мережі, месенджери, форуми). Він характеризується анонімністю, широкою аудиторією та неможливістю «вийти» із ситуації, що посилює його травматичний вплив.

За спостереженнями Л. Найдьонова, кібербулінг підсилює традиційні форми булінгу, розширюючи аудиторію та зменшуючи контроль з боку дорослих [23].

Як зазначає О. Хомич, кібербулінг створює ефект постійної присутності агресії в житті жертви, що значно підвищує рівень тривожності та психологічного виснаження [34].

Отже, булінг є не лише формою індивідуальної агресивної поведінки, а складним соціально-психологічним феноменом, що формується під впливом групових процесів, культурних норм і особистісних характеристик учасників. Його розуміння потребує комплексного підходу, який враховує як індивідуальні, так і соціальні чинники.

1.2. Психологічні теорії агресії та насильства

Для глибшого розуміння природи булінгу як соціально-психологічного явища доцільно звернутися до основних теоретичних підходів, що пояснюють механізми виникнення агресії та насильницької поведінки. У сучасній психології агресія розглядається як багатофакторний феномен, що формується

під впливом біологічних, психічних і соціальних чинників, а її прояви, зокрема у формі булінгу, потребують комплексного міждисциплінарного аналізу.

Одним із найвпливовіших напрямів є теорія соціального научіння, розроблена А. Бандурою [23]. Відповідно до цієї теорії, агресивна поведінка формується через спостереження, імітацію та підкріплення моделей поведінки. Емпіричним підтвердженням цього є експеримент із «лялькою Бобо», який засвідчив, що діти схильні відтворювати агресивні дії, які вони спостерігають у поведінці дорослих. Таким чином, агресія значною мірою засвоюється у процесі соціалізації, що має безпосереднє значення для пояснення поширення булінгу в освітньому середовищі [18].

Важливим доповненням є когнітивно-неоасоціативний підхід Л. Берковіц, який розвинув концепцію «фрустрація — агресія». Згідно з нею, агресивна поведінка виникає як реакція на фрустрацію — ситуацію неможливості задоволення значущих потреб. Негативні емоції, зокрема гнів, активізують агресивні реакції, особливо за наявності відповідних зовнішніх стимулів [23].

Психоаналітичний підхід З. Фрейда трактує агресію як прояв внутрішніх інстинктивних сил, зокрема інстинкту смерті (танатосу), тоді як етологічний підхід К. Лоренц підкреслює її біологічну зумовленість та адаптивну функцію. Водночас сучасні дослідження доводять, що навіть за наявності біологічних передумов вирішальну роль у прояві агресії відіграє соціальне середовище [23].

Серед сучасних інтегративних концепцій важливе місце посідає загальна модель агресії, запропонована К. Андерсон та Б. Бушман, яка пояснює агресію як результат взаємодії особистісних характеристик і ситуаційних факторів, включаючи соціальні норми та контекст взаємодії [18].

Особливе значення для розуміння булінгу мають соціально-психологічні механізми формування агресії. Зокрема, С. Салміваллі доводить, що булінг є груповим процесом, у якому важливу роль відіграють спостерігачі [37; 38]. Виділення ролей учасників (агресор, помічники, захисники тощо)

дозволяє зрозуміти, як групові норми можуть підтримувати або, навпаки, стримувати агресію.

Соціально-когнітивний аспект агресії також розкритий у працях А. Бандури через механізм моральної дезангажованості, що пояснює, як індивіди виправдовують насильницьку поведінку. У свою чергу, дослідження С. Аш демонструють вплив групового тиску на поведінку особистості, що має безпосереднє відношення до підтримки булінгу в колективі. Подібні висновки підтверджуються й експериментом Ф. Зімбардо, який засвідчив значущість соціальних ролей і ситуаційних факторів у прояві агресії.

У вітчизняній психології важливу роль у поясненні агресії відіграють дослідження Л. Найдьонова, в яких увага акцентується на впливі медіасередовища, та І. Бех, який підкреслює значення морального розвитку особистості [3; 23].

Теоретичні положення знаходять підтвердження у сучасних емпіричних дослідженнях українських науковців. Так, у праці О. В. Лісовець «Дитина-жертва булінгу як об’єкт соціально-педагогічної допомоги» проаналізовано психологічні особливості жертв булінгу, їх емоційні стани та поведінкові реакції, що дозволяє конкретизувати наслідки агресивної взаємодії. У дослідженні О. Ворощук «Прояви та шляхи ефективної профілактики булінгу в підлітковому середовищі» підкреслюється роль соціального середовища — сім’ї, школи та групи однолітків — у формуванні агресивної поведінки [8; 17].

Емпіричні дані, отримані С. Стельмах у роботі «Проблема булінгу: результати емпіричного дослідження», свідчать про поширеність булінгу серед учнівської молоді та необхідність комплексного підходу до його профілактики [31].

Актуальність проблеми підтверджується також у дослідженні Л. Зеленської та М. Васильєвої, де показано, що прояви булінгу характерні не лише для шкільного, а й для студентського середовища [10].

У працях Ю. Левченка та В. Андросюка, Ю. Суденко булінг розглядається як системне соціально-правове явище, що виникає на основі

соціальної нерівності та міжособистісних відмінностей. Узагальнення сучасних досліджень свідчить про значний вплив булінгу на психоемоційний стан, самооцінку та навчальну успішність здобувачів освіти [2; 13; 22; 32; 33].

Отже, аналіз психологічних теорій та емпіричних досліджень дозволяє зробити висновок, що агресія як основа булінгу має комплексну природу та формується під впливом індивідуальних, когнітивних, соціальних і культурних чинників. Розуміння агресії як багаторівневого феномену створює теоретичне підґрунтя для подальшого дослідження булінгу та розробки ефективних стратегій його профілактики в освітньому середовищі.

1.3. Причини та фактори виникнення булінгу

Виникнення булінгу в освітньому середовищі зумовлене складною системою взаємопов’язаних чинників, що охоплюють індивідуально-психологічний рівень, сімейний контекст і особливості освітнього середовища. Сучасні дослідження переконливо доводять, що булінг не може бути пояснений однією причиною, а є результатом багаторівневої взаємодії факторів, які підсилюють один одного.

Так, у роботах українських дослідників (зокрема Л. Гаврищак, С. Мащак) булінг визначається як явище, що має як суб’єктивні (особистісні), так і об’єктивні (соціальні) причини, які взаємодіють у межах конкретної групи [9].

Подібний підхід підтримує Г. Поліщук, яка пропонує класифікацію причин булінгу на внутрішні та зовнішні, підкреслюючи їх системний характер [27]. Це дозволяє перейти від спрощеного розуміння булінгу як індивідуальної агресії до його трактування як соціально зумовленого процесу.

До індивідуально-психологічних чинників належать особливості особистості, емоційної сфери та поведінкових реакцій.

Сучасні емпіричні дослідження українських авторів (О. Плющ, І. Полілуєва) доводять, що ключовими психологічними предикторами булінгу є:

- підвищений рівень агресивності;
- низький рівень емпатії;
- незбалансована або занижена самооцінка [26].

Водночас результати різних досліджень дозволяють уточнити ці висновки. Наприклад:

- агресори частіше мають завищену самооцінку та потребу домінування;
- жертви — занижену самооцінку, тривожність і соціальну ізольованість;
- спостерігачі — схильність до конформізму та уникання відповідальності.

Критично важливо, що ці характеристики не є ізольованими. Як показують дослідження, агресивність сама по собі не завжди призводить до булінгу — вона реалізується лише за наявності сприятливих соціальних умов.

Крім того, сучасні дослідження підкреслюють роль когнітивних викривлень: агресори часто інтерпретують нейтральні ситуації як ворожі. Це пояснює, чому одна й та сама ситуація може викликати різні реакції у різних дітей.

Таким чином, індивідуально-психологічні фактори є не причиною самі по собі, а радше передумовою, яка реалізується у взаємодії з середовищем.

Сім’я є ключовим агентом первинної соціалізації, тому її вплив на формування агресивної поведінки є визначальним.

У більшості досліджень (зокрема О. Ворощук, Ю. Левченко) наголошується, що авторитарний стиль виховання, фізичні покарання, емоційна холодність, конфліктність у сім’ї суттєво підвищують ризик формування агресивної поведінки [8; 13; 22].

Проте важливо зазначити, що результати досліджень не є однозначними. Наприклад, частина дітей із неблагополучних сімей не стають агресорами, а навпаки — жертвами, деякі агресори походять із зовні благополучних сімей, але з високим рівнем тиску та очікувань.

Це дозволяє зробити критичний висновок: сімейні фактори діють опосередковано — через формування моделей поведінки, рівня саморегуляції та способів реагування на конфлікти.

Згідно з даними загальнонаціонального дослідження, підтриманого Міністерством освіти і науки України (2023–2024), значна частина учнів зазначає, що агресивна поведінка однолітків пов'язана з проблемами в сім'ї, відсутністю уваги з боку батьків, досвідом насильства або приниження.

Таким чином, сім'я може виступати як фактор ризику, так і фактор захисту, залежно від характеру взаємодії.

Освітнє середовище є тим простором, у якому булінг безпосередньо реалізується, тому його роль є критичною.

Дослідження (О. Кормило, Г. Поліщук) показують, що ключовими факторами є несприятливий психологічний клімат, відсутність чітких норм і правил, ігнорування проблеми педагогами, слабка система реагування на конфлікти [12; 27].

Водночас сучасні дослідження дозволяють уточнити ці положення. Порівняльний аналіз показує певні закономірності. Так, у школах із чіткою антибулінговою політикою рівень булінгу значно нижчий; навіть за наявності агресивних учнів булінг не набуває системного характеру, якщо група його не підтримує; ключовим фактором є позиція дорослих — не стільки контроль, скільки послідовність реакції.

Особливо важливими є результати досліджень кібербулінгу. У сучасній роботі О. Романова (2025) підкреслюється, що цифрове середовище розширює аудиторію агресії, забезпечує анонімність, робить булінг безперервним у часі.

Це якісно змінює саму природу булінгу, оскільки стирає межі між шкільним і позашкільним простором.

Порівняння сучасних досліджень дозволяє зробити кілька принципово важливих висновків:

1. Жоден фактор не є визначальним сам по собі. Агресивність, сімейні проблеми або недоліки шкільного середовища не обов’язково призводять до булінгу без їх поєднання.
2. Булінг є результатом взаємодії рівнів:

- індивідуального (риси особистості);
- мікросоціального (сім’я);
- мезосоціального (школа);
- макросоціального (культура, медіа).

3. Ключову роль відіграє соціальне підкріплення. Навіть за наявності агресивних тенденцій булінг не розвивається без підтримки або мовчазної згоди групи.
4. Сучасні дослідження зміщують акцент з пошуку «проблемної дитини» на аналіз середовища. Це принципово змінює підходи до профілактики.

Теоретичний аналіз проблеми булінгу дозволяє зробити висновок, що це складне соціально-психологічне явище, яке характеризується систематичністю, нерівністю сил та навмисністю агресивної поведінки. Булінг має різні форми прояву та є багатофакторним явищем, що формується у результаті взаємодії індивідуально-психологічних характеристик, сімейних умов і особливостей освітнього середовища. Найбільш ефективне розуміння цього феномену можливе лише в межах системного підходу, який враховує взаємозв’язок усіх рівнів впливу.

Отримані теоретичні положення становлять основу для подальшого емпіричного дослідження психологічних особливостей булінгу в освітньому середовищі та створюють наукове підґрунтя для розробки комплексних програм профілактики булінгу, спрямованих не лише на окрему особистість, а на зміну соціального середовища в цілому.

1.4. Учасники булінгу та їх психологічні характеристики

Булінг як складне соціально-психологічне явище не може розглядатися як ізольована форма агресивної поведінки однієї особи, оскільки він завжди функціонує як система взаємодії між кількома учасниками, кожен із яких виконує специфічну роль у груповій динаміці. У сучасній психологічній науці, зокрема у працях українських дослідників Л. Гаврищак, С. Мащак, О. Ворощук, Л. Найдьонової та інших, наголошується, що булінг є не лише індивідуальним проявом агресії, а передусім соціальним процесом, який підтримується системою групових взаємин, норм і очікувань. У цьому контексті виділяють три основні групи учасників: агресора (булера), жертву та спостерігачів, однак кожна з цих ролей є внутрішньо складною та багатофункціональною [8; 9; 23].

Агресор або булер є центральною активною фігурою у структурі булінгу, оскільки саме він ініціює та підтримує агресивні дії. У сучасних українських дослідженнях (О. Літвінова, О. Плющ, І. Полілуєва) зазначається, що психологічний портрет агресора не є однозначним, однак має низку типових характеристик [16; 26]. До них відносять виражене прагнення до домінування, потребу у контролі над соціальною ситуацією, підвищену чутливість до статусних позицій у групі, а також тенденцію до використання агресії як інструменту досягнення соціальної переваги. Важливою характеристикою є також дефіцит або викривлення емпатії, коли емоційний стан іншої людини не викликає співпереживання або усвідомлюється вибірково.

У поясненні формування такої поведінки важливу роль відіграє теорія соціального научіння Альберт Бандура, згідно з якою агресія засвоюється через спостереження та наслідування моделей поведінки, особливо якщо вони отримують позитивне підкріплення у вигляді визнання, страху або соціального статусу. Це дозволяє зрозуміти, чому у шкільних колективах агресивна поведінка може закріплюватися і повторюватися.

Українські дослідження Л. Найдьонової доповнюють цей підхід, підкреслюючи, що агресор часто використовує булінг як спосіб компенсації внутрішньої невпевненості, емоційної нестабільності або недостатнього рівня соціального визнання. У підлітковому віці особливо значущим є фактор групового статусу, тому агресивна поведінка може виступати інструментом здобуття популярності або страхового авторитету. Водночас емпіричні дослідження свідчать, що агресори не завжди мають занижену самооцінку, як це традиційно вважалося; навпаки, у частини з них вона може бути завищеною, але нестійкою та залежною від зовнішньої оцінки [17; 23].

Жертва булінгу є другим ключовим учасником системи і характеризується підвищеною психологічною вразливістю, яка формується під впливом як індивідуальних особливостей, так і соціального контексту. У дослідженнях українських науковців, зокрема О. В. Лісовець, О. Ворощук та С. Седих, встановлено, що жертви булінгу зазвичай мають підвищений рівень тривожності, емоційну чутливість, знижену самооцінку, труднощі у соціальній адаптації та схильність до уникнення конфліктних ситуацій. Вони часто демонструють соціальну ізоляцію або обмежене коло спілкування, що додатково підвищує їхню вразливість у групі однолітків [8; 17; 30].

Водночас сучасні підходи у психології наголошують на тому, що жертву не слід розглядати як причину булінгу, оскільки це призводить до викривленого розуміння явища. Як підкреслює Л. Найдьонова, певні індивідуальні особливості можуть лише підвищувати ризик віктимізації, але не визначають сам факт виникнення булінгу [23].

Емпіричні дослідження також демонструють, що тривалий вплив булінгу призводить до серйозних наслідків для психічного здоров’я, серед яких формування хронічної тривожності, зниження навчальної мотивації, розвиток депресивних станів, соціальна дезадаптація та формування стійкого почуття безпорадності.

У роботах Седих і Мишко наголошується, що ці наслідки можуть зберігатися навіть після припинення булінгу, впливаючи на подальший розвиток особистості [30].

Особливої уваги потребує група спостерігачів, які часто залишаються поза фокусом поверхневого аналізу, але насправді відіграють ключову роль у підтримці або припиненні булінгу. У сучасних дослідженнях, зокрема роботах С. Салміваллі, булінг розглядається як груповий процес, у якому саме реакція свідків визначає, чи буде агресія посилюватися або зупинятися [37;38].

Українські дослідники (О. Ворощук, Л. Гаврищак, С. Мащак) підкреслюють, що спостерігачі можуть виконувати різні ролі, включаючи активну підтримку агресора, пасивне спостереження або захист жертви, однак у більшості випадків переважає пасивна позиція, яка фактично створює умови для нормалізації агресії [8; 9].

З позицій соціальної психології така пасивність пояснюється явищем дифузії відповідальності, коли індивід у групі зменшує власну готовність до втручання, очікуючи дій від інших. У результаті формується ситуація, коли агресивна поведінка не отримує соціального осуду, що сприяє її закріпленню. Дослідження демонструють, що активне залучення спостерігачів до протидії булінгу є одним із найефективніших методів його зменшення, оскільки зміна групових норм безпосередньо впливає на поведінку агресора.

Порівняльний аналіз психологічних характеристик усіх учасників булінгу дозволяє зробити висновок про їхню взаємозалежність і функціональну єдність. Агресор реалізує потребу у домінуванні та соціальному визнанні, жертва займає позицію соціальної та психологічної вразливості, а спостерігачі формують нормативне середовище, яке або підтримує, або стримує агресію. Таким чином, булінг не може бути пояснений через характеристики лише одного учасника, оскільки він є результатом складної групової взаємодії.

Отже, сучасні українські дослідження дозволяють розглядати булінг як багаторівневу соціально-психологічну систему, у якій кожен учасник виконує

функціонально значущу роль, а їх взаємодія визначає як виникнення, так і динаміку та тривалість агресивних проявів у шкільному середовищі. Саме тому ефективна профілактика булінгу повинна бути спрямована не лише на окрему особистість, а на зміну всієї системи соціальних взаємин у колективі.

Булінг в освітньому середовищі має складну структуру та проявляється через різні форми агресії. Він супроводжується значними психологічними наслідками для всіх учасників, впливає на розвиток особистості та соціальний клімат у колективі. Особливу увагу слід приділяти віковим та гендерним особливостям, а також зростанню кібербулінгу як сучасної форми агресивної поведінки.

РОЗДІЛ 2
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БУЛІНГУ ТА ЙОГО НАСЛІДКИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

2.1. Особливості прояву булінгу в закладах освіти

Освітнє середовище у сучасній психологічній науці розглядається як складна багаторівнева соціальна система, у якій одночасно функціонують формальні та неформальні структури взаємодії. У межах цієї системи відбувається інтенсивне формування соціальних ролей, статусів, групових норм та моделей поведінки, які безпосередньо впливають на характер міжособистісних відносин між учнями. Саме ця складність і динамічність освітнього простору створює умови, за яких булінг може набувати не епізодичного, а системного, повторюваного та тривалого характеру.

Українські дослідники соціально-психологічних аспектів освітнього середовища, зокрема Л. Найдьонова, О. Ворощук, С. Мащак, наголошують, що булінг у шкільному колективі рідко виступає як одноразовий акт агресії [8; 23].

У більшості випадків він функціонує як стійка соціальна модель взаємодії**,** яка закріплюється через повторювані сценарії поведінки, підтримується груповими нормами та відтворюється у процесі щоденної комунікації.

Зокрема, у дослідженнях Л. Найдьонової, проведених у межах аналізу медіа та освітнього середовища, встановлено, що в класах із недостатньо сформованою культурою безпеки та слабкою педагогічною підтримкою агресивні моделі поведінки частіше сприймаються учнями як допустимий або навіть ефективний спосіб досягнення соціального статусу [23].

Важливою характеристикою булінгу в освітньому середовищі є його систематичність і тривалість у часі**,** що принципово відрізняє його від ситуативних конфліктів між учнями. Якщо конфлікт зазвичай має взаємний

характер і обмежений у часі, то булінг характеризується повторюваністю дій, спрямованістю на одну й ту саму особу та асиметрією сил. Саме цей дисбаланс робить жертву психологічно вразливою та позбавленою можливості ефективного самозахисту.

Окрему складність у виявленні булінгу становить його прихований характер**,** особливо у випадках соціального (реляційного) булінгу та кібербулінгу. Українські дослідження О. Ворощук показують, що значна частина випадків психологічного насильства не фіксується педагогами через відсутність фізичних ознак або відкритих конфліктів. Соціальна ізоляція, ігнорування, поширення чуток або маніпуляція соціальними зв'язками часто залишаються поза увагою дорослих, хоча мають глибокі психологічні наслідки для жертви [8].

Значну роль у розумінні механізмів булінгу відіграє концепція групової динаміки**,** розроблена у сучасній соціальній психології. У цьому контексті важливими є дослідження Сальми Салміваллі, яка довела, що булінг у шкільному середовищі є не індивідуальним, а груповим процесом, у якому беруть участь різні категорії учасників. Вона виділила ролі ініціатора агресії, активних помічників, підбурювачів, пасивних спостерігачів і захисників жертви. Така структура свідчить, що булінг підтримується не лише діями агресора, а й реакціями оточення [37; 38].

Емпіричні результати, реалізованої під керівництвом Салміваллі, демонструють, що зміна групових норм і підвищення активної позиції спостерігачів дозволяє зменшити рівень булінгу в освітніх закладах на 30–50%. Це свідчить про те, що саме соціальне середовище є ключовим фактором підтримки або припинення агресивних практик у школі [37; 38].

Окремим аспектом є роль педагогів та адміністрації закладів освіти. Українські науковці Л. Гаврищак і С. Мащак підкреслюють, що ефективність реагування на булінг значною мірою залежить від рівня підготовленості педагогів до його виявлення та втручання [9].

У випадках, коли вчителі займають пасивну позицію або недооцінюють значення неформальних конфліктів, булінг має тенденцію до закріплення як «нормальної» моделі взаємодії у класі.

Дослідження Л. Найдьонової також вказують на те, що педагогічна байдужість або несвоєчасне реагування створює умови для формування так званої «культури терпимості до насильства», коли учні перестають сприймати агресію як соціально неприйнятну поведінку. Навпаки, у закладах освіти, де активно впроваджуються програми профілактики булінгу, формується більш високий рівень психологічної безпеки та довіри між учасниками освітнього процесу [23].

Таким чином, аналіз сучасних досліджень дозволяє зробити висновок, що булінг у закладах освіти є багатофакторним і системним явищем, яке формується під впливом взаємодії індивідуальних особливостей учнів, групових процесів та педагогічного середовища. Його прояви визначаються не лише поведінкою окремих осіб, а й загальною соціально-психологічною атмосферою класу та школи в цілому. Саме тому ефективна профілактика булінгу повинна передбачати комплексний підхід, що включає роботу з груповою динамікою, формуванням ненасильницьких норм взаємодії та підвищенням професійної готовності педагогів до реагування на прояви агресії.

2.2. Психологічні наслідки булінгу

Булінг як стійка форма соціальної агресії має не лише ситуативний емоційний вплив, а й формує системні та довготривалі психологічні наслідки, які охоплюють когнітивну, емоційну та поведінкову сфери особистості. У сучасних українських дослідженнях (зокрема у працях С. Седих, І. Мишко, О. Лісовець, Л. Літвінової) підкреслюється, що вплив булінгу виходить далеко за

межі міжособистісного конфлікту та може суттєво деформувати процеси соціалізації, самооцінки та формування особистісної ідентичності [16; 17; 30].

З позиції сучасної психології булінг розглядається як хронічний стресовий фактор, який активує механізми постійної психологічної напруги. На відміну від одноразових стресових подій, тривале перебування в ситуації булінгу призводить до формування стану так званої «соціальної загрози», коли дитина або підліток постійно очікує повторення агресії.

Найбільш глибокі та довготривалі наслідки булінгу спостерігаються у його жертв. Українські дослідники О. Лісовець, С. Седих та І. Мишко зазначають, що систематичне цькування призводить до формування стійкого негативного образу «Я», що проявляється у зниженій самооцінці, почутті соціальної неповноцінності та втраті впевненості у власних можливостях [17; 30].

Особливо характерним є розвиток хронічної тривожності, яка має не ситуативний, а генералізований характер. Дитина або підліток перебуває у стані постійного очікування загрози, що призводить до емоційного виснаження, труднощів концентрації уваги та зниження навчальної мотивації. У дослідженнях О. Лісовець підкреслюється, що жертви булінгу частіше уникають соціальних контактів і демонструють тенденцію до ізоляції навіть поза межами школи [17].

Українські психологи також фіксують високий ризик розвитку депресивних станів, які можуть супроводжуватися апатією, зниженням інтересу до навчання та загальною втратою життєвої активності. У більш тяжких випадках можливі прояви психосоматичних розладів (головний біль, порушення сну, соматизована тривога) [30].

Довгострокові дослідження показують, що пережитий у дитинстві булінг може мати наслідки у дорослому житті. Зокрема, у працях Л. Літвінової зазначається, що колишні жертви часто мають труднощі у формуванні довірливих міжособистісних стосунків, схильність до соціальної тривожності та знижений рівень самоприйняття [16].

Хоча булінг часто розглядається через призму страждань жертви, не менш важливими є наслідки для самого агресора. Українські дослідники (Л. Літвінова та ін.) підкреслюють, що участь у булінгу формує у дитини або підлітка закріплену модель домінантно-агресивної поведінки, яка поступово стає основним способом взаємодії з оточенням [16].

У процесі повторюваної агресивної поведінки відбувається зниження рівня емпатії, тобто здатності розуміти емоційні стани інших людей. Це супроводжується емоційною десенсибілізацією до страждання іншого, що в майбутньому може сприяти розвитку антисоціальних форм поведінки.

Л. Літвінова наголошує, що агресори частіше демонструють ризик девіантної поведінки у підлітковому та дорослому віці, включаючи порушення соціальних норм, конфліктність у міжособистісних стосунках та схильність до використання насильства як інструменту досягнення цілей []16.

Крім того, у дослідженнях українських психологів зазначається, що агресори часто мають помилкове закріплення соціального статусу, коли агресія помилково сприймається як ознака сили або лідерства, що ускладнює їхню подальшу соціальну адаптацію.

Окрему та недостатньо досліджену групу становлять спостерігачі булінгу. Українські науковці (Л. Найдьонова, О. Ворощук) підкреслюють, що навіть пасивна присутність при актах насильства має значні психологічні наслідки [8; 23].

Одним із найпоширеніших є формування внутрішнього морального конфлікту, який проявляється у почутті провини, сорому або безсилля. Дитина усвідомлює неправомірність насильства, але не завжди має ресурси або соціальну підтримку для його припинення.

Дослідження Л. Найдьонової показують, що тривале перебування у ролі пасивного спостерігача сприяє формуванню толерантності до насильства, коли агресивні дії починають сприйматися як «звичайна частина шкільного життя». Це особливо небезпечно, оскільки нормалізація агресії знижує ймовірність втручання та сприяє відтворенню булінгу в майбутньому [23].

Крім того, у роботах О. Ворощук зазначається, що спостерігачі часто демонструють підвищений рівень тривожності та страху опинитися у ролі жертви, що негативно впливає на загальний психологічний клімат у класі [8].

Таким чином, результати сучасних українських досліджень дозволяють зробити висновок, що психологічні наслідки булінгу мають комплексний і системний характер, охоплюючи всіх учасників процесу:

- жертва переживає тривалі емоційні травми, зниження самооцінки та соціальну дезадаптацію;
- агресор закріплює деструктивні моделі поведінки та ризик девіантного розвитку;
- спостерігачі формують толерантність до насильства або внутрішні моральні конфлікти.

Отже, булінг не є ізольованою проблемою окремої дитини, а виступає фактором, що деформує психологічний клімат усього освітнього середовища, впливаючи на всі рівні шкільної взаємодії.

2.3. Гендерні та вікові особливості булінгу

Булінг як складне соціально-психологічне явище має чітко виражену вікову та гендерну специфіку. Це зумовлено тим, що в різні періоди дитинства та підліткового віку відбуваються суттєві зміни у психічному розвитку особистості, формуванні самосвідомості, системи цінностей, механізмів соціальної взаємодії та способів регуляції поведінки. Одночасно гендерні особливості визначаються соціальними очікуваннями, культурними нормами та засвоєними моделями поведінки, які дитина отримує у процесі соціалізації.

Сучасні українські дослідження (Л. Літвінова, Л. Найдьонова, І. Мишко) підкреслюють, що прояви булінгу не є статичними, а суттєво змінюються залежно від віку учасників, рівня їхнього психоемоційного розвитку та гендерних ролей, які вони засвоюють у шкільному середовищі. Таким чином,

булінг не може розглядатися як універсальне явище, оскільки його форми, інтенсивність та наслідки залежать від вікових та гендерних характеристик дітей і підлітків [16; 23].

Найбільш критичним періодом щодо виникнення, активізації та поширення булінгу є ранній підлітковий вік, який охоплює приблизно період від одинадцяти до чотирнадцяти років. У цей час відбуваються інтенсивні психологічні зміни, пов’язані з формуванням самосвідомості, розвитком критичного мислення, становленням самооцінки та пошуком власної соціальної ідентичності.

Українські дослідники Л. Найдьонова та Л. Літвінова наголошують, що саме у цьому віковому періоді різко зростає значущість групи однолітків. Якщо у молодшому шкільному віці основним джерелом авторитету є дорослий, то у ранньому підлітковому віці провідну роль починає відігравати думка ровесників. Оцінка з боку однолітків стає для дитини більш важливою, ніж оцінка вчителів або батьків, що значно підвищує її вразливість до соціального впливу групи [16; 23].

Унаслідок цього підлітки одночасно можуть опинятися як у ролі жертви, так і у ролі агресора. З одного боку, потреба у прийнятті групою однолітків може спонукати дитину до конформної поведінки та навіть до участі в агресивних діях, якщо такі дії підтримуються груповими нормами. З іншого боку, будь-яке відхилення від неформальних правил групи, пов’язане із зовнішністю, поведінкою, соціальним статусом, навчальною успішністю або індивідуальними особливостями, може стати підставою для систематичного цькування.

Українські дослідження також вказують на те, що саме у п’ятому–восьмому класах спостерігається найбільша інтенсивність проявів булінгу. У цей період діти ще не володіють достатньо сформованими механізмами емоційної саморегуляції, що проявляється у підвищеній імпульсивності, емоційній нестабільності та зниженій здатності до конструктивного

вирішення конфліктних ситуацій. Це створює сприятливе середовище для виникнення та закріплення агресивних форм взаємодії у класному колективі.

У старшому підлітковому віці характер булінгу поступово змінюється. Якщо на ранніх етапах розвитку переважають прямі форми агресії, такі як фізичні конфлікти або відкрите словесне приниження, то з віком дедалі більшого поширення набувають приховані форми соціального та психологічного тиску, включаючи ігнорування, маніпуляцію соціальними зв’язками, формування ізоляції та кібербулінг.

Гендерна специфіка булінгу проявляється насамперед у різних формах агресивної поведінки та способах соціальної взаємодії між учасниками. Українські дослідники Л. Літвінова та І. Мишко підтверджують загальну тенденцію, згідно з якою хлопці частіше вдаються до прямих форм агресії, тоді як дівчата частіше використовують непрямі або реляційні форми булінгу [16].

Для хлопців характерними є насамперед фізичні прояви агресії, такі як штовхання, бійки, фізичне приниження або загрози фізичної шкоди. Окрім того, у хлопчачих групах поширеною є відкрита вербальна агресія у вигляді образ, погроз та демонстрації домінування. Такі форми поведінки часто пов’язані з соціальними уявленнями про маскулінність, у межах яких сила, агресивність та домінування можуть помилково інтерпретуватися як ознаки соціального статусу або лідерства.

Для дівчат більш характерними є непрямі, соціально опосередковані форми агресії. До них належать соціальна ізоляція, виключення з групи, поширення чуток, формування негативного соціального образу однолітка, а також приховані форми психологічного тиску через маніпуляцію дружніми стосунками. Такі форми булінгу є менш помітними для дорослих спостерігачів, однак вони можуть мати не менш руйнівний вплив на психоемоційний стан дитини, оскільки безпосередньо впливають на її почуття прийняття, належності до групи та соціальної значущості.

Українські науковці зазначають, що реляційний булінг, характерний для дівчат, часто має більш тривалий характер і може спричиняти глибші емоційні

переживання, ніж фізичні форми агресії. Це пояснюється тим, що соціальне відкидання безпосередньо впливає на базову потребу дитини у прийнятті та приналежності до групи.

У дослідженнях С. Салміваллі, які широко використовуються у вітчизняній психологічній науці, підкреслюється, що гендерні відмінності у булінгу проявляються не лише у формах агресії, а й у способах реагування на неї. Зокрема, хлопці частіше демонструють зовнішню байдужість або знецінення соціального відкидання, тоді як дівчата є більш чутливими до реляційної агресії та оцінки з боку групи однолітків [37; 38].

Українські дослідники, зокрема Л. Найдьонова, звертають увагу на те, що гендерні відмінності у поведінці значною мірою формуються під впливом соціальних очікувань, культурних норм та медіа-середовища. У суспільстві, де підтримуються стереотипи агресивної маскулінності або конкурентної жіночності, рівень булінгу може бути вищим, оскільки агресивна поведінка частково нормалізується як соціально прийнятна [23].

Важливо також зазначити, що гендерні ролі впливають на розподіл учасників за ролями у булінгу. Хлопці частіше виступають ініціаторами прямої фізичної агресії, тоді як дівчата частіше залучаються до соціальних маніпуляцій або виконують роль спостерігачів у ситуаціях реляційного конфлікту.

Особливого значення набуває взаємодія вікових та гендерних чинників у формуванні булінгу. У ранньому підлітковому віці ці фактори проявляються найбільш чітко, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивне формування гендерної ідентичності, засвоєння соціальних ролей та моделей поведінки, характерних для певної культури.

Українські дослідники (Л. Літвінова) підкреслюють, що підлітки часто відтворюють у шкільному середовищі ті моделі поведінки, які вони засвоюють у сім’ї, медіа та соціальному оточенні. Це означає, що булінг не є виключно індивідуальною поведінкою окремих дітей, а формується як результат впливу ширших соціокультурних норм і цінностей [16].

Таким чином, гендерні та вікові особливості булінгу визначаються складною взаємодією психологічних, соціальних і культурних чинників. Найбільш вразливим періодом є ранній підлітковий вік, коли поєднуються емоційна нестабільність, висока значущість групи однолітків та активне формування соціальної ідентичності.

Гендерні відмінності проявляються у різних формах агресії: хлопці частіше використовують прямі фізичні дії та відкрите домінування, тоді як дівчата — опосередковані соціальні та психологічні механізми впливу. Водночас сучасні дослідження свідчать, що незалежно від форми прояву, булінг у всіх його варіантах може мати однаково серйозні психологічні наслідки для особистості.

Отже, ефективна профілактика булінгу повинна враховувати вікові закономірності розвитку дітей і підлітків, а також гендерні особливості формування соціальної поведінки, що виникають у процесі соціалізації.

2.4. Кібербулінг як сучасна форма булінгу

Кібербулінг є якісно новою та специфічною формою агресивної поведінки, що сформувалася внаслідок активної цифровізації суспільства, розширення комунікаційних технологій та перенесення значної частини соціальної взаємодії у віртуальний простір. На відміну від традиційних форм булінгу, які обмежені фізичним простором школи або безпосередньою міжособистісною взаємодією, кібербулінг виходить за межі навчального середовища та набуває безперервного характеру, супроводжуючи жертву у будь-який час доби.

Українські дослідники, зокрема Л. Найдьонова та О. Хомич, підкреслюють, що кібербулінг має низку принципово відмінних характеристик, які суттєво ускладнюють його виявлення, контроль та профілактику. Серед них особливо важливими є анонімність агресора, відсутність просторових і часових обмежень, а також потенційно необмежена

аудиторія, яка може бути залучена до процесу поширення образливого контенту [23; 34].

Анонімність у цифровому середовищі створює ситуацію зниження відповідальності за власні дії, що, у свою чергу, сприяє посиленню агресивних проявів. Особа, яка здійснює кібербулінг, часто не стикається з безпосередніми наслідками своєї поведінки, що знижує рівень емпатії та морального самоконтролю.

Відсутність просторових і часових обмежень означає, що жертва не має можливості «вийти» із ситуації насильства. Якщо у традиційному булінгу дитина могла частково дистанціюватися від агресора після закінчення навчального дня, то у випадку кібербулінгу негативний вплив продовжується постійно через соціальні мережі, месенджери та інші цифрові платформи.

Необмежена аудиторія значно посилює психологічний ефект булінгу, оскільки принизлива інформація може швидко поширюватися серед великої кількості користувачів, включаючи однокласників, вчителів та навіть сторонніх осіб. Це підсилює відчуття сорому, соціального виключення та втрати контролю над власною репутацією.

З позицій соціально-когнітивної теорії кібербулінг може бути пояснений через механізми соціального научіння та моральної дезангажованості. Віртуальне середовище значно знижує рівень соціального контролю, що сприяє ослабленню внутрішніх моральних заборон та норм поведінки.

Механізм моральної дезангажованості проявляється у тому, що агресори можуть виправдовувати свою поведінку через знецінення жертви, перекладання відповідальності на інших або сприйняття своїх дій як «жарту» чи «розваги». У цифровому середовищі ці механізми активізуються значно легше, ніж у реальній міжособистісній взаємодії, оскільки відсутній безпосередній емоційний контакт із жертвою.

Окрім того, у віртуальному просторі активно працює механізм наслідування моделей поведінки. Підлітки, спостерігаючи агресивні дії інших

користувачів у мережі, можуть сприймати їх як соціально прийнятні або навіть престижні, що підсилює ризик повторення подібної поведінки.

Емпіричні дослідження українських психологів (зокрема О. Хомич) свідчать, що кібербулінг має більш інтенсивний і тривалий психологічний вплив на особистість жертви порівняно з традиційними формами булінгу. Це пов’язано з тим, що цифровий контент має властивість зберігатися, копіюватися та повторно поширюватися, що унеможливлює повне «зникнення» травматичної ситуації [34].

У результаті формується так званий ефект постійної присутності агресії, коли жертва перебуває у стані безперервного очікування нових нападів або повторного поширення образливих матеріалів. Це призводить до підвищення рівня базової тривожності, емоційного виснаження та порушення відчуття безпеки.

Українські дослідники також зазначають, що кібербулінг часто супроводжується феноменом «подвійної травматизації», коли дитина одночасно переживає емоційний тиск як у реальному житті, так і у віртуальному середовищі. Це значно ускладнює процес психологічного відновлення.

Кібербулінг негативно впливає не лише на індивідуальний психологічний стан жертви, але й на загальний соціально-психологічний клімат у шкільному середовищі. Поширення агресивних повідомлень у цифровому просторі може призводити до формування атмосфери недовіри, страху та соціальної напруги серед учнів.

Окрім того, педагогічний контроль у випадку кібербулінгу є значно ускладненим, оскільки значна частина комунікації відбувається поза межами школи. Це створює додаткові труднощі для своєчасного виявлення проблеми та організації ефективного втручання.

Булінг в освітньому середовищі є складним багаторівневим соціально-психологічним феноменом, який формується під впливом взаємодії індивідуальних, групових, педагогічних та соціокультурних чинників. Його

прояви варіюються залежно від вікових особливостей учасників, гендерних ролей, рівня розвитку соціальних навичок та характеристик освітнього середовища.

Проведений аналіз показує, що наслідки булінгу мають системний характер і охоплюють не лише жертв, але й агресорів та спостерігачів, впливаючи на їхній емоційний стан, поведінкові моделі та подальшу соціальну адаптацію.

Особливого значення набувають вікові та гендерні особливості булінгу, які визначають специфіку його проявів та інтенсивність. Найбільш вразливим періодом є ранній підлітковий вік, коли поєднуються емоційна нестабільність, підвищена значущість групи однолітків та формування соціальної ідентичності.

Окрему увагу слід приділити кібербулінгу як сучасній формі насильства, що характеризується анонімністю, безперервністю та масштабністю впливу. Його психологічні наслідки є особливо глибокими через неможливість повного уникнення травматичного контенту.

Таким чином, результати аналізу свідчать про необхідність комплексного підходу до профілактики булінгу, який має включати роботу з усіма учасниками освітнього процесу, розвиток соціально-емоційних навичок учнів, підвищення психолого-педагогічної компетентності педагогів та формування безпечного освітнього середовища.

У сучасних психологічних дослідженнях проблеми булінгу в освітньому середовищі психодіагностика розглядається як ключовий інструмент емпіричного вивчення агресивних взаємодій у шкільних групах. Її основна мета полягає не лише у фіксації фактів участі у булінгу, а й у виявленні глибинних психологічних характеристик учасників, соціально-психологічних ролей у групі, а також у визначенні факторів ризику та захисних механізмів.

Комплексний підхід до психодіагностики булінгу передбачає поєднання методик, спрямованих на дослідження поведінкових проявів, емоційних станів, особистісних властивостей та соціометричного статусу учнів у групі.

Така багаторівнева діагностика дозволяє розглядати булінг як системне явище, а не як окремі випадки агресивної поведінки.

Однією з найбільш базових та широко використовуваних у міжнародній і вітчизняній практиці є методика діагностики булінгу, розроблена в межах досліджень Д. Ольвеуса. Вона є основою для багатьох адаптованих анкетних інструментів, що застосовуються в освітніх закладах.

Дана методика дозволяє визначити:

- роль учня у ситуаціях булінгу (жертва, агресор, спостерігач);
- частоту участі у булінг-взаємодіях;
- форми агресії або віктимізації;
- контекст виникнення ситуацій насильства.

Особливістю цього інструменту є його орієнтація на поведінкові індикатори, що дозволяє мінімізувати суб'єктивність оцінювання. В українських дослідженнях (зокрема у роботах, присвячених моніторингу шкільного насильства) ця методика використовується як первинний скринінговий інструмент для виявлення груп ризику та визначення рівня поширеності булінгу в класних колективах.

Для оцінки рівня та структури агресивної поведінки широко використовується опитувальник Басса–Даркі, який дозволяє диференціювати різні форми агресії та ворожості.

Методика діагностує такі компоненти:

- фізична агресія (пряме застосування сили);
- вербальна агресія (словесні образи, погрози);
- непряма агресія (плітки, маніпуляції, приховані дії);
- негативізм (опозиційність, протестна поведінка);
- роздратування (емоційна збудливість);
- підозрілість (ворожа інтерпретація дій інших);
- образливість (схильність до переживання образ);
- почуття провини (аутоагресивний компонент).

У контексті дослідження булінгу цей опитувальник є особливо цінним, оскільки дозволяє не лише зафіксувати наявність агресивної поведінки, але й визначити її психологічну структуру. Наприклад, у потенційних агресорів часто домінують показники фізичної та вербальної агресії, тоді як у жертв можуть переважати образливість, підозрілість і внутрішня напруга.

Для дослідження емоційного стану учасників булінгу застосовується методика Чарльза Спілбергера в адаптації Ю. Ханіна, яка дозволяє розмежувати ситуативну та особистісну тривожність.

Ситуативна тривожність відображає актуальний емоційний стан особи в конкретній ситуації, тоді як особистісна тривожність характеризує стійку схильність до переживання тривоги як риси особистості.

У контексті булінгу ця методика має особливе значення, оскільки дозволяє виявити:

- рівень емоційної напруги у жертв;
- схильність до підвищеної тривожності як фактор ризику віктимізації;
- реакції на соціальний стрес у шкільному середовищі.

Українські дослідження показують, що у дітей, які систематично зазнають булінгу, рівень як ситуативної, так і особистісної тривожності є статистично вищим порівняно з їхніми однолітками, які не мають досвіду віктимізації.

Методика С. Будассі використовується для визначення рівня та адекватності самооцінки особистості. Вона дозволяє оцінити, наскільки реальне уявлення людини про себе відповідає її ідеальному «Я».

У структурі діагностики виділяються:

- адекватна самооцінка;
- занижена самооцінка;
- завищена самооцінка.

У контексті булінгу ця методика є особливо інформативною, оскільки численні дослідження (зокрема роботи українських авторів, присвячені шкільній віктимізації) показують, що жертви булінгу найчастіше мають

занижену самооцінку, що підсилює їхню вразливість до повторного насильства.

З іншого боку, у частини агресорів може спостерігатися компенсаторно завищена самооцінка, яка використовується як психологічний механізм захисту та домінування.

Соціометричний метод Дж. Морено є одним із найбільш ефективних інструментів дослідження міжособистісних відносин у групі. Його застосування дозволяє виявити неформальну структуру класного колективу, систему симпатій і антипатій, а також соціальний статус кожного учня.

Основні показники соціометрії включають:

- соціометричний статус (лідер, прийнятий, ізольований, відкинутий);
- рівень згуртованості групи;
- характер взаємних виборів;
- наявність мікрогруп і соціальних ізоляцій.

У дослідженнях булінгу соціометрія має особливе значення, оскільки дозволяє виявити потенційних жертв (ізольованих або відкинутих учнів), а також осіб, які можуть займати центральне положення у групі та впливати на формування норм поведінки, включно з агресивними.

Українські дослідники підкреслюють, що низький соціометричний статус є одним із найсильніших соціальних предикторів ризику булінгу, оскільки такі учні часто стають об’єктами групового тиску.

Таким чином, психодіагностика булінгу ґрунтується на комплексному використанні взаємодоповнювальних методик, які дозволяють досліджувати явище на різних рівнях: поведінковому, емоційному, особистісному та соціальному.

Поєднання методики Ольвеуса, опитувальника Басса–Даркі, шкали Спілбергера–Ханіна, методики Будассі та соціометрії Дж. Морено забезпечує цілісне розуміння структури булінгу, ролей його учасників та психологічних механізмів залучення до агресивної взаємодії.

У результаті формується науково обґрунтована база для подальшої профілактичної та корекційної роботи в освітньому середовищі.

РОЗДІЛ 3
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

3.1. Організація та методи дослідження

Емпіричне дослідження психологічних особливостей булінгу в освітньому середовищі проводилося на базі Уманського ліцею № 3 Уманської міської ради Черкаської області. Вибір саме цього закладу освіти зумовлений його типовістю для загальноосвітніх шкіл міського типу, що дозволяє отримати репрезентативні дані щодо проявів булінгу в умовах звичайного освітнього середовища без спеціалізованого профілювання.

У дослідженні взяли участь учні 6–8 класів у кількості 54 осіб віком від 11 до 14 років. Така вікова категорія була обрана цілеспрямовано, оскільки саме ранній підлітковий вік, за даними сучасних психологічних досліджень, є найбільш сенситивним щодо виникнення та розвитку булінгових взаємодій. Вибірка є відносно однорідною за віковими та соціальними характеристиками, що забезпечує коректність порівняльного аналізу результатів та підвищує внутрішню валідність дослідження.

Емпіричне дослідження здійснювалося у три взаємопов’язані етапи, кожен з яких мав чітко визначену мету та зміст.

Перший етап – підготовчий.

На цьому етапі здійснювався теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми булінгу, уточнювалися основні поняття дослідження, визначалися психологічні характеристики учасників булінгу, а також здійснювався добір психодіагностичного інструментарію. Особлива увага приділялася відбору методик, які є валідними для підліткової вибірки та дозволяють комплексно дослідити як поведінкові, так і особистісні характеристики учасників освітнього процесу.

Другий етап – діагностичний.

На цьому етапі безпосередньо проводилося психодіагностичне обстеження учнів. Дослідження здійснювалося у груповій формі в умовах навчального класу. Перед початком роботи з учасниками було проведено короткий інструктаж, у якому пояснювалася мета дослідження, гарантувалася анонімність відповідей та підкреслювалася відсутність «правильних» або «неправильних» відповідей. Це дозволило мінімізувати соціально бажані відповіді та підвищити достовірність отриманих даних.

Третій етап – аналітичний.

На завершальному етапі здійснювалася обробка отриманих результатів, їх систематизація та інтерпретація. Аналіз даних дозволив виявити психологічні особливості учасників булінгу, рівень агресивності, тривожності, самооцінки, а також структуру міжособистісних відносин у класних колективах.

У межах емпіричного дослідження був використаний комплекс взаємодоповнювальних психодіагностичних методик, що дозволило отримати багатовимірну картину досліджуваного феномену.

До складу методичного інструментарію увійшли:

– методика діагностики булінгу (за підходом Дена Ольвеуса), спрямована на визначення ролі учнів у ситуаціях булінгу (жертва, агресор, спостерігач), а також частоти та форм участі у таких ситуаціях;
– опитувальник агресивності Басса–Даркі (Арнольд Басс, А. Даркі), який дозволяє діагностувати різні компоненти агресії, включаючи фізичну, вербальну, непряму агресію, а також рівень ворожості та емоційної напруженості;
– методика визначення рівня тривожності Чарльза Спілбергера в адаптації Ю. Ханіна, яка дає можливість розмежувати ситуативну та особистісну тривожність як важливі психологічні показники емоційного стану учнів;
– методика дослідження самооцінки С. Будассі, що використовується для визначення рівня та адекватності самооцінки як одного з ключових факторів психологічної вразливості або стійкості особистості;

– соціометрія Джекоба Морено, яка застосовувалася для аналізу структури міжособистісних відносин у класі, визначення соціометричного статусу учнів та виявлення неформальних групових структур.

Застосування саме цього комплексу методик є обґрунтованим, оскільки дозволяє дослідити булінг як багаторівневе явище, що включає поведінковий, емоційний, особистісний та соціальний компоненти.

Процедура дослідження була стандартизованою та проводилася у декілька послідовних етапів у кожному класі окремо.

На початковому етапі з учнями встановлювався психологічний контакт, пояснювалися загальні цілі дослідження, підкреслювалася конфіденційність та добровільність участі. Особливу увагу приділяли створенню атмосфери довіри, що є важливою умовою отримання достовірних емпіричних даних у роботі з підлітками.

Далі учасникам послідовно пропонувалися діагностичні методики у стандартизованому порядку. Спочатку проводилася анкета за методикою Ольвеуса, оскільки вона орієнтована на загальний досвід взаємодії у класі. Після цього застосовувалися опитувальники, спрямовані на вивчення особистісних характеристик (агресивність, тривожність, самооцінка). Завершальним етапом була соціометрія, яка потребує певного рівня емоційної включеності та розуміння міжособистісних зв’язків у групі.

У середньому час проведення повного діагностичного комплексу в одному класі становив один навчальний урок. Після завершення збору даних здійснювалася їх первинна перевірка на повноту та коректність заповнення.

Таким чином, організація емпіричного дослідження була побудована на принципах системності, поетапності та методологічної узгодженості. Використання комплексного психодіагностичного інструментарію дозволило отримати багатовимірні дані щодо психологічних особливостей булінгу в учнівському середовищі, що створює надійну емпіричну основу для

подальшого аналізу та інтерпретації результатів у наступних підрозділах роботи.

3.2. Аналіз та інтерпретація результатів

Отримані в ході емпіричного дослідження дані були піддані комплексному аналізу, який включав як кількісну обробку результатів психодіагностичних методик, так і якісну інтерпретацію в контексті соціально-психологічних особливостей шкільного середовища.

Аналіз результатів здійснювався поетапно: спочатку були визначені загальні тенденції розподілу учнів за ключовими психологічними показниками (роль у булінгу, рівень агресивності, тривожності, самооцінки та соціометричного статусу), після чого було проведено їх порівняння та встановлено взаємозв’язки між окремими змінними. Такий підхід дозволив не лише описати окремі характеристики, а й виявити системний характер досліджуваного явища.

Особливістю інтерпретації результатів є врахування того, що булінг у шкільному середовищі не є ізольованою поведінкою окремих осіб, а функціонує як груповий процес, який підтримується соціальними нормами, статусними відносинами та емоційним кліматом у класі. Саме тому аналіз даних проводився з урахуванням взаємозв’язку між індивідуальними психологічними характеристиками та груповою динамікою.

Окремі результати емпіричного дослідження представлені в таблицях 3.1 – 3.5:

Аналіз розподілу учнів за ролями у ситуаціях булінгу дозволяє зробити висновок про переважання пасивної позиції у групі.

Таблиця 3.1 Розподіл учнів за ролями у булінгу

Роль	**Кількість учнів**	**%**
Жертви	14	25,9%
Агресори	9	16,7%
Спостерігачі	31	57,4%
Усього	54	100%

Найбільшу частку становлять спостерігачі (57,4%), що свідчить про те, що більшість учнів не займають активної позиції у конфліктах, але при цьому є безпосередніми учасниками соціальної ситуації булінгу як свідки.

У психологічному контексті така структура групи є особливо значущою, оскільки саме поведінка спостерігачів (підтримка, мовчазна згода або ігнорування) може або посилювати, або знижувати інтенсивність булінгу. Таким чином, булінг у досліджуваному класі має виражений соціально-груповий характер, де агресивна взаємодія підтримується не лише безпосередніми учасниками, а й загальною позицією колективу.

Частка жертв (25,9%) є достатньо високою для шкільного класу, що свідчить про наявність стабільних або періодичних форм психологічного тиску. Наявність 16,7% агресорів вказує на те, що агресивна поведінка не є поодинокою, а має групову підтримку або принаймні не зустрічає достатнього соціального осуду.

Булінг у досліджуваному класі має системний характер і підтримується структурою групових взаємин, де значна частина учнів займає пасивну позицію, що фактично стабілізує ситуацію агресії.

Таблиця 3.2 Рівень агресивності учнів

Рівень агресивності	**Кількість**	**%**
Низький	12	22,2%
Середній	28	51,9%
Високий	14	25,9%
Усього	54	100%

Аналіз рівня агресивності показав переважання середніх значень, що є типовим для підліткового віку, однак наявність значної частки учнів із високим рівнем агресії (25,9%) є важливим діагностичним показником.

З психологічної точки зору агресивність у підлітковому віці може виконувати як захисну, так і домінантну функцію, однак у поєднанні з груповим тиском вона часто трансформується у стійку модель взаємодії з оточенням. Це означає, що учні з високим рівнем агресивності можуть виступати ініціаторами або активними учасниками булінгу, особливо в умовах слабкого контролю з боку дорослих.

Виявлений рівень агресивності створює потенційну основу для виникнення конфліктних та булінгових ситуацій у класному колективі.

Результати діагностики тривожності свідчать про те, що значна частина учнів перебуває у стані емоційного напруження.

Таблиця 3.3 Рівень тривожності учнів

Рівень тривожності	**Кількість**	**%**
Низький	10	18,5%
Середній	24	44,4%
Високий	20	37,1%
Усього	54	100%

Високий рівень тривожності (37,1%) є показником психологічного дискомфорту, який може бути як наслідком міжособистісних конфліктів, так і фактором, що підвищує вразливість до них.

З точки зору психологічної інтерпретації, підвищена тривожність часто пов’язана з очікуванням негативної оцінки з боку однолітків, страхом соціального відторгнення та невпевненістю у власних можливостях. Це особливо характерно для учнів, які мають досвід соціального тиску або булінгу.

Високий рівень тривожності у значної частини учнів свідчить про емоційно напружений клімат у класі, що може бути як наслідком, так і чинником булінгу.

Аналіз самооцінки показує, що найбільша частка учнів має адекватний рівень (48,1%), однак третина вибірки демонструє занижену самооцінку, що є важливим психологічним маркером у контексті булінгу.

Таблиця 3.4 Рівень самооцінки

Рівень самооцінки	**Кількість**	**%**
Занижена	18	33,3%
Адекватна	26	48,1%
Завищена	10	18,6%
Усього	54	100%

Занижена самооцінка може проявлятися у невпевненості, труднощах у соціальній взаємодії та підвищеній чутливості до критики. У шкільному середовищі такі учні частіше стають об’єктами агресії через свою вразливість та обмеженість у захисних поведінкових стратегіях.

Наявність значної частки учнів із заниженою самооцінкою формує групу ризику щодо віктимізації та соціальної ізоляції.

Соціометричний аналіз дозволив виявити структуру міжособистісних відносин у класі. Результати соціометричного дослідження подані в таблиці 3.5 :

Таблиця 3.5 Розподіл соціометричних статусів

Статус	**Кількість**	**%**
Лідери	8	14,8%
Прийняті	20	37,0%
Ігноровані	15	27,8%
Відкинуті	11	20,4%
Усього	54	100%

Отримані результати свідчать про нерівномірний розподіл соціального статусу серед учнів. Майже половина вибірки належить до категорії ігнорованих або відкинутих (48,2%), що вказує на наявність значної групи соціально ізольованих учнів.

З точки зору соціальної психології, саме ця категорія учнів є найбільш уразливою до булінгу, оскільки вони мають обмежений доступ до підтримки однолітків і слабкі соціальні зв’язки у групі.

Соціальна структура класу є дисбалансованою, що створює передумови для формування і підтримки булінгових процесів.

Комплексний аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновок про наявність взаємопов’язаних психологічних і соціальних факторів, що впливають на виникнення булінгу в досліджуваному класі.

Зокрема, встановлено, що:

1) підвищена тривожність і занижена самооцінка характерні переважно для учнів, які виконують роль жертв;
2) високий рівень агресивності частіше зустрічається у потенційних агресорів;

3) низький соціометричний статус тісно пов’язаний із ризиком соціальної ізоляції;
4) домінування спостерігачів свідчить про групову природу булінгу та його підтримку через пасивність більшості учнів.

Таким чином, булінг у досліджуваному середовищі слід розглядати як системне явище, що формується внаслідок взаємодії індивідуально-психологічних особливостей учнів та соціальної структури класного колективу.

Отримані результати підкреслюють необхідність комплексного підходу до профілактики булінгу, який має включати роботу не лише з окремими учасниками, а й із груповою динамікою та психологічним кліматом у класі.

3.3. Рекомендації щодо профілактики булінгу

На основі проведеного емпіричного дослідження, а також з урахуванням сучасних наукових підходів до проблеми булінгу, доцільно розглядати профілактику цього явища як системний і багаторівневий процес, що передбачає комплексну взаємодію всіх учасників освітнього середовища: учнів, педагогів, батьків та адміністрації закладу освіти. Ефективність профілактичної роботи значною мірою залежить від її цілісності, послідовності та наукової обґрунтованості.

Отримані результати дослідження показали наявність значної частки учнів із високим рівнем тривожності, заниженою самооцінкою, а також достатньо високими показниками агресивності. Крім того, було встановлено, що значна частина учнів займає позицію спостерігачів, що підтверджує необхідність роботи не лише з агресорами і жертвами, а й із ширшим учнівським колективом. У зв’язку з цим профілактичні заходи мають бути спрямовані на формування безпечного психологічного середовища, розвиток соціально-емоційних компетентностей та зниження толерантності до насильства.

У роботі з учнями особливу увагу доцільно приділяти розвитку навичок асертивної поведінки, які дозволяють відстоювати власні межі без прояву агресії. Важливим компонентом є формування емоційного інтелекту, зокрема здатності розпізнавати власні емоції та емоції інших, адекватно їх виражати та регулювати. Не менш значущим є розвиток навичок ненасильницького спілкування, що передбачає вміння конструктивно вирішувати конфлікти, уникати образливих висловлювань і враховувати позицію співрозмовника. У контексті отриманих даних це особливо актуально для учнів із підвищеним рівнем агресивності та низькою самооцінкою.

Робота з педагогами повинна бути спрямована на підвищення їхньої психологічної компетентності у сфері розпізнавання та профілактики булінгу. Важливим є формування вмінь своєчасно виявляти ознаки цькування, зокрема приховані форми соціального та кібербулінгу. Педагоги мають володіти ефективними стратегіями реагування, які не лише припиняють агресію, а й сприяють відновленню безпечної атмосфери в класі. Особливу роль відіграє створення позитивного психологічного клімату, що базується на принципах взаємоповаги, підтримки та довіри. Це передбачає впровадження регулярних профілактичних занять, класних годин, тренінгів і групових обговорень.

У роботі з батьками ключовим завданням є формування усвідомлення їхньої ролі у попередженні булінгу. Важливо сприяти розвитку довірливих відносин між батьками і дітьми, що дозволяє своєчасно виявляти проблеми та надавати емоційну підтримку. Окрему увагу слід приділяти контролю за онлайн-активністю дітей, оскільки кібербулінг є однією з найпоширеніших сучасних форм агресії. Батькам доцільно надавати рекомендації щодо безпечної поведінки в Інтернеті, а також ознак, які можуть свідчити про участь дитини у ситуаціях булінгу.

Важливим напрямом профілактики є впровадження цілісних програм, які охоплюють усі рівні освітнього середовища. Такі програми мають включати діагностичний, просвітницький та корекційно-розвивальний

компоненти. Їх реалізація сприяє формуванню культури ненасильницької взаємодії та зниженню рівня агресії в учнівських колективах.

В межах рекомендацій нами була розроблена і реалізована міні-програма профілактики булінгу (корекційно-розвивальний тренінг).

Мета програми полягала **у** зниженні рівня агресивності, підвищенні емпатії, формуванні навичок конструктивної взаємодії та профілактики булінгу серед учнів.

Ми розробили 5 занять по 45–60 хвилин.

Заняття 1. «Знайомство та правила безпечної взаємодії»

Мета: формування довіри та безпечної атмосфери.

Вправи:

- «Моє ім’я і моя сильна сторона» – учні представляються та називають позитивну рису.
- «Правила групи» – спільне формування норм взаємодії (повага, не перебивати, не критикувати).
- Обговорення: що таке булінг і чому він виникає.

Заняття 2. «Емоції та їх розуміння»

Мета: розвиток емоційного інтелекту.

Вправи:

- «Впізнай емоцію» – робота з картками емоцій.
- «Коли я злюся…» – учні описують власні реакції на гнів.
- Міні-лекція про способи регуляції емоцій.

Заняття 3. «Я і мої кордони»

Мета: розвиток асертивної поведінки.

Вправи:

- «Так – Ні» – відпрацювання навичок відмови.
- Рольові ігри: як реагувати на образи.
- Обговорення: різниця між агресією та впевненістю.

Заняття 4. «Емпатія та підтримка»

Мета: формування здатності співпереживати.

Вправи:

- «Постав себе на моє місце» – аналіз ситуацій булінгу.
- «Лист підтримки» – написання слів підтримки умовній жертві.
- Групове обговорення ролі спостерігачів.

Заняття 5. «Разом проти булінгу»

Мета: закріплення навичок та формування групової відповідальності.

Вправи:

- «Що я можу зробити?» – пошук способів протидії булінгу.
- Створення «Кодексу класу проти булінгу».
- Рефлексія: що змінилося після занять.

Результати емпіричного дослідження підтверджують, що булінг є поширеним явищем серед учнів 6–8 класів і має виражені психологічні особливості. Виявлено взаємозв'язок між ролями у булінгу та такими характеристиками, як агресивність, тривожність, самооцінка та соціальний статус.

Таким чином, ефективна профілактика булінгу передбачає не лише індивідуальну роботу з окремими учнями, а й системний вплив на весь освітній простір. Запропонована міні-програма спрямована на розвиток ключових психологічних компетентностей, що дозволяють зменшити ризик агресивної поведінки та сприяють формуванню безпечного середовища. Її впровадження може бути ефективним інструментом у роботі практичного психолога закладу освіти.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено комплексне теоретичне узагальнення та емпіричне дослідження психологічних особливостей булінгу в освітньому середовищі, що дозволило не лише систематизувати наукові підходи до розуміння цього явища, а й конкретизувати його прояви, чинники та наслідки на основі реальних емпіричних даних.

У ході теоретичного аналізу встановлено, що булінг є складним, багатовимірним соціально-психологічним феноменом, який характеризується систематичністю агресивної поведінки, наявністю дисбалансу сил між учасниками та спрямованістю на приниження, ізоляцію або психологічне пригнічення особистості. Узагальнення наукових підходів (Д. Ольвеуса, А. Бандури, С. Салміваллі та сучасних українських дослідників) дозволило розкрити не лише сутність булінгу, але й механізми його формування через соціальне навчання, групову динаміку та вплив соціального контексту [37; 38].

З’ясовано, що виникнення булінгу зумовлюється комплексною взаємодією індивідуально-психологічних, сімейних та соціально-педагогічних факторів. Доведено, що вирішальне значення мають такі чинники, як рівень розвитку емпатії, особливості самооцінки, стиль сімейного виховання, а також психологічний клімат у класному колективі. Булінг не є ізольованим актом агресії, а функціонує як стійка модель взаємодії, що підтримується груповими нормами та ролями.

У результаті аналізу психологічних характеристик учасників булінгу встановлено, що агресори відзначаються підвищеним рівнем агресивності, прагненням до домінування та недостатнім розвитком емпатії; жертви характеризуються підвищеною тривожністю, заниженою самооцінкою, соціальною невпевненістю та труднощами у відстоюванні власних меж; спостерігачі, які становлять найбільшу частину учнівського колективу, відіграють ключову роль у підтримці або припиненні булінгу, оскільки їхня поведінка визначає соціальну «нормальність» агресії.

Емпіричне дослідження, проведене на базі Уманського ліцею № 3 Уманської міської ради Черкаської області серед учнів 6–8 класів (54 особи віком 11–14 років), підтвердило актуальність і поширеність проблеми булінгу в освітньому середовищі. Отримані кількісні результати засвідчили, що 57,4% учнів перебувають у ролі спостерігачів, 25,9% — у ролі жертв, а 16,7% — у ролі агресорів. Такий розподіл підтверджує домінування групового компонента булінгу та значущість роботи саме з позицією спостерігачів.

Аналіз результатів психодіагностичних методик дозволив виявити низку важливих закономірностей. Зокрема, встановлено, що 25,9% учнів мають високий рівень агресивності, що створює потенційний ризик агресивної поведінки. Водночас 37,1% досліджуваних продемонстрували високий рівень тривожності, що свідчить про загальне емоційне напруження у середовищі. Особливо значущим є той факт, що 33,3% учнів мають занижену самооцінку, що корелює з роллю жертви у булінгу. Дані соціометричного дослідження показали, що 48,2% учнів мають низький соціальний статус (ігноровані або відкинуті), що підвищує їхню вразливість до булінгу.

Таким чином, отримані емпіричні результати повністю підтверджують висунуту гіпотезу про наявність взаємозв’язку між ролями у булінгу та психологічними характеристиками особистості. Булінг виступає не лише як поведінковий прояв, а як індикатор психологічного неблагополуччя як окремих учнів, так і групи загалом.

Важливим результатом дослідження стало обґрунтування необхідності системного підходу до профілактики булінгу. На основі отриманих даних було розроблено комплекс практичних рекомендацій, спрямованих на роботу з учнями, педагогами та батьками. Особливу увагу приділено формуванню емоційного інтелекту, розвитку асертивної поведінки, навичок ненасильницького спілкування та підвищенню психологічної компетентності дорослих.

Крім того, у межах роботи запропоновано міні-програму профілактики булінгу, що включає серію корекційно-розвивальних занять. Програма

спрямована на зниження рівня агресивності, підвищення емпатії, формування навичок саморегуляції та відповідальної поведінки у групі. Її структура відповідає виявленим проблемним зонам (висока тривожність, низька самооцінка, недостатній рівень емпатії) та орієнтована на активне залучення учнів до процесу змін. Важливо підкреслити, що реалізація такої програми дозволяє впливати не лише на окремих учасників булінгу, а й на групову динаміку загалом, що відповідає сучасним науковим підходам до профілактики цього явища.

Отже, результати дослідження підтверджують, що ефективна протидія булінгу можлива лише за умови комплексного, науково обґрунтованого підходу, який поєднує діагностику, профілактику та корекційно-розвивальну роботу.

Перспективи подальших досліджень полягають у більш глибокому вивченні ефективності впровадження розробленої програми профілактики булінгу, розширенні вибірки дослідження, а також у дослідженні впливу кібербулінгу на психологічний стан підлітків та розробці спеціалізованих інтервенцій для роботи з цифровими формами агресії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алєксєєнко Т. Ф. Явище мобінгу та булінгу в стосунках групи і особистості. Шлях освіти. 2012. № 2. С. 12-16.

2. Андросюк В. Г., Суденко Ю. А. Проблема булінгу в сучасному юридико-психологічному просторі України. 2019. 12 с.

3. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: наукові підходи та психологічні механізми формування. *Психологія і особистість*. 2016. № 2. С. 9–18.

4. Богдан В. М. Проблема шкільного булінгу серед підлітків. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. 2019. Т. 9. С. 212–219.

5. Бойчук П. М., Козігора М. А., Романюк А. М. Булінг як соціально-психологічне явище у сучасному освітньому просторі. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. № 3. С. 15–22.

6. Бугайчук А. Група підтримки. Як борються зі шкідливим булінгом у США та Канаді. Початкова освіта. 2019. № 8. С. 34–41.

7. Бухтіярова І., Приходько М., Стрельченко О. Адміністративна відповідальність за булінг: теоретико-правове дослідження. Київ, 2023. 156 с.

8. Ворощук О. Прояви та шляхи ефективної профілактики булінгу в підлітковому середовищі. *Освітній простір України*. 2019. Вип. 17. С. 107–114.

9. Гаврищак Л., Мащак С. Булінг як соціально-психологічне явище сьогодення. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. 2019. № 43. С. 32–39.

10. Зеленська Л. Д., Васильєва М. В. Проблема запобігання та протидії булінгу в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 8. С. 45–52.

11. Кваша А. С. Причини та наслідки булінгу в освітньому середовищі. У: *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи*. Запоріжжя, 2021. С. 42–44.

12. Кормило О. Явище булінгу в освітньому просторі. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. 2015. № 37. С. 78–84.

13. Левченко Ю. О. Соціальна та правова сутність булінгу. 2021. 18 с.

14. Легар Ю. Зупинимо булінг разом. Небезпека в смартфоні. Соціальний педагог. 2021. № 5/6. С. 12–25.

15. Лесик А. С., Сапранкова К. В. Явище булінгу як психолого-педагогічний феномен сучасного шкільного середовища. *Молодь і ринок*. 2023. № 5 (213). С. 137–142.

16. Літвінова О. В. Психологічні чинники підліткового булінгу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. № 4. С. 85–91.

17. Лісовець О. В. Дитина-жертва булінгу як об’єкт соціально-педагогічної допомоги. 2022. 78 с.

18. Лушпай Л.І. Шкільний буллінг як різновид суспільної агресії. Наукові записки Нац. ун-ту «Острозька академія». Серія: Філологічна. 2013. Вип. 33. С. 85.

19. Марценюк Т. Гендер і насильство в освіті: соціологічний вимір проблеми. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2016. № 3. С. 70–85.

20. Мар’яновська В. Булінг: вітчизняний та закордонний досвід. *Review of Transport Economics and Management*. 2020. № 18(2). С. 120–126.

21. Міхеєва Л., Чорний С. Особливості та прояви шкільного булінгу. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2024. № 1. С. 55–61.

22. Мотлях О., Андросюк В., Левченко Ю., Суденко Ю. Психологічні чинники протидії булінгу. Київ: НАВС, 2020. 164 с.

23. Найдьонова Л. А. Медіапсихологічні аспекти формування агресивної поведінки дітей та підлітків. Київ, 2017. 120 с.

24. Нечипорук Л., Петрук Л. Соціально-педагогічна робота щодо профілактики булінгу в шкільному середовищі. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 2024. № 1. С. 33–40.

25. Основи психологічного консультування (лекційний курс) : навч.-метод. посібник для студ. спец. «Практична психологія» / уклад.: Б. А. Якимчук, І. П. Якимчук. Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. 204 с.

26. Плющ О., Полілуєва І. Психологічні чинники формування схильності до булінгу в підлітковому віці. *Психологічний журнал*. 2026. № 16. С. 25–34.

27. Поліщук Г. В. Булінг як соціально-педагогічна проблема: причини виникнення і шляхи подолання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2023. № 2. С. 60–66.

28. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід. Методичний посібник. / Андрєєнкова В.Л., Мельничук В.О., Калашник О.А. – К.: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. – 132 с.

29. Савченко О. Я. Дидактичні та виховні аспекти формування соціальної поведінки учнів. 2018. 96 с.

30. Седих К., Мишко Н. Психологічні наслідки булінгу в освітньому середовищі. *Психологія і особистість*. 2022. № 2. С. 85–95.

31. Стельмах С. Соціально-психологічні аспекти булінгу в освітньому середовищі. 2018. 14 с.

32. Суденко Ю. А. Превенція булінгу в освітньому середовищі. 2020. 22 с.

33. Суденко Ю. А. Булінг як різновид насилля в закладах освіти. *Юридична психологія*. 2022. № 1. С. 45–52.

34. Хомич О. Вплив кібербулінгу на психічне здоров’я підлітків. *Психологічний часопис*. 2021. № 3. С. 112–118.

35. Якимчук Б.А. Індивідуально-типологічні особливості підлітків з асоціальною спрямованістю особистості. *Психологічний журнал*, (16), 85–90.

36. Якимчук, Б.А. Конфліктологічна компетентність як складова професійної підготовки майбутнього психолога. *Вісник Національного університету оборони України*, *49*(1), 130–135.

37. Salmivalli C. Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*. 2010. Vol. 15(2). P. 112–120.

38. Salmivalli C. Bullying prevention in adolescence: solutions and challenges. *Journal of Research on Adolescence*. 2021. Vol. 31(4). P. 1023–1046.

39. Salmivalli C., Voeten M. Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*. 2004. Vol. 28(3). P. 246–258.

40. Thornberg R., Wänström L. Bullying and its association with bystander behaviour: a multilevel analysis. *Social Psychology of Education*. 2018. Vol. 21. P. 1133–1151.

41. Thornberg R. et al. Moral disengagement and bullying. *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. P. 1752.

ДОДАТОК А

АНКЕТА ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ БУЛІНГУ

(за Ден Ольвеус, адаптована)

Інструкція: уважно прочитайте запитання та оберіть варіант відповіді.

1. Чи відчували ви, що вас ображають або принижують у школі?

- ніколи
- рідко
- іноді
- часто

2. Чи ставали ви об’єктом глузувань з боку однокласників?

- так / ні

3. Чи уникали ви відвідування школи через страх?

- так / ні

4. Чи брали ви участь у приниженні інших учнів?

- ніколи
- іноді
- часто

5. Чи спостерігали ви випадки булінгу?

- так / ні

6. Як ви зазвичай реагуєте на булінг?

- не втручаюсь
- підтримую жертву
- підтримую агресора

Обробка:

- визначається роль (жертва / агресор / спостерігач);
- підраховується частота проявів.

ДОДАТОК Б

ОПИТУВАЛЬНИК АГРЕСИВНОСТІ БАССА-ДАРКІ

(Арнольд Басс, А. Даркі)

Інструкція: дайте відповідь «так» або «ні».

(приклад фрагменту)

1. Я легко виходжу з себе.
2. Мене дратують люди.
3. Я можу вдарити людину, якщо вона мене образить.
4. Я часто сперечаюсь.
5. Іноді я відчуваю бажання щось зламати.

Шкали:

- фізична агресія
- вербальна агресія
- непряма агресія
- роздратування
- негативізм
- образа
- підозрілість
- почуття провини

Обробка:

підрахунок балів за ключем.

ДОДАТОК В

Методика визначення рівня тривожності

(Чарльз Спілбергер)

Інструкція: оцініть твердження за шкалою від 1 до 4.

1. Я відчуваю напруження.
2. Я хвилююся без причини.
3. Я почуваюся спокійно.
4. Я нервую.

Шкали:

- ситуативна тривожність
- особистісна тривожність

Інтерпретація:

- до 30 — низький рівень
- 31–45 — середній
- 46 і більше — високий

ДОДАТОК Г

МЕТОДИКА САМООЦІНКИ

(за Сергій Будассі)

Інструкція: розташуйте якості у порядку значущості та оцініть себе.

Показники:

- рівень самооцінки
- адекватність

Інтерпретація:

- занижена
- адекватна
- завищена

ДОДАТОК Д

СОЦІОМЕТРИЧНА КАРТКА

(за Дж. Морено)

Інструкція:

1. З ким ти хотів(ла) б працювати в групі? (3 особи)
2. З ким не хотів(ла) б працювати? (3 особи)

Обробка:

- підрахунок виборів;
- визначення статусу:
    1) лідер
    2) прийнятий

3) ігнорований
4) відкинутий

ДОДАТОК Е

ЗРАЗОК ТАБЛИЦІ ПЕРВИННИХ РЕЗУЛЬТАТІВ

№	Булінг	Агресія	Тривожність	Самооцінка	Статус
1	жертва	високий	високий	низька	відкинутий
2	спостерігач	середній	середній	адекватна	прийнятий
…	…	…	…	…	…