

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В. Н. КАРАЗІНА

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ І ПСИХОТЕРАПІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему: **ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАПОБІГАННЯ БУЛІНГУ СЕРЕД
ЗДОБУВАЧІВ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ
ШКОЛИ**

Студентки 2-го курсу групи ЗПС-62
другого (магістерського) рівня вищої освіти
освітньо-професійної програми «Психологія»
за спеціальністю 053– ПСИХОЛОГІЯ
ПЕТРЕНКО О. А.

Керівник к. мед. н., доц. кафедри психологічного
консультування і психотерапії
ФЕДОСЄЄВ В.А.

Чотирьохрівнева шкала оцінювання _____
Кількість балів: _____

Члени комісії _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

(підпис) (прізвище та ініціали)

(підпис) (прізвище та ініціали)

м. Харків – 2025 рік

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ БУЛІНГУ	6
1.1. Теоретичні підходи до визначення феномену булінгу	6
1.2. Причини виникнення булінгу, його наслідки, види та структура	14
1.3. Психологічні особливості виникнення булінгу серед здобувачів середньої ланки освіти Нової української школи	23
Висновки до розділу 1	31
РОЗДІЛ 2. ОПИС ПРОЦЕДУРИ ТА МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ...	33
2.1. Мета та завдання дослідження	33
2.2. Характеристика вибірки дослідження	34
2.3. Опис методик та методів дослідження	35
Висновки до розділу 2	36
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ БУЛІНГУ СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	38
3.1. Аналіз діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки ...	38
3.2. Результати методики визначення рівня шкільної тривожності Філіпса	42
3.3. Аналіз результатів стилів конфліктної поведінки за тестом Томаса ...	46
3.4. Рекомендації щодо запобігання булінгу серед учнів базової ланки ...	49
Висновки до розділу 3	52
ВИСНОВКИ	55
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	59
АНОТАЦІЇ	65
ДОДАТКИ	67

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасному освітньому просторі «Нової української школи» серед учнів 5–9 класів загострюється проблема булінгу як форми системного насильства, що руйнує психологічний комфорт і підриває мотивацію до навчання. Перехідний вік (10–14 років) характеризується інтенсивним формуванням особистісної самосвідомості, соціальної ролі й прагненням до визнання в учнівському середовищі. Відсутність ефективних психологічних стратегій саморегуляції та навичок конструктивної комунікації часто провокує агресивні прояви, які посилюють дисбаланс у шкільному колективі і можуть призводити до хронічного стресу в жертв та стресорного перенавантаження в агресорів і спостерігачів.

Питання булінгу та його аспектів досліджували наступні вчені: D. Olweus окреслив поширеність та базові механізми шкільного булінгу й підходи до інтервенцій; C. Salmivalli довела групову природу булінгу, описавши ролі учасників і запровадивши програму KiVa; K. Rigby показав зв'язок булінгу з психологічним благополуччям і запропонував практичні стратегії його зниження; P. Smith розробив інструменти вимірювання та концептуалізував кібербулінг у шкільному контексті; D. Espelage емпірично висвітлила роль норм ровесників, агресії та клімату школи у підтриманні булінгу; S. Swearer інтегрувала багаторівневі моделі профілактики з урахуванням індивідуальних і контекстуальних факторів ризику; R. Thornberg проаналізував моральну дезангажованість і мотиваційні детермінанти поведінки свідків.

Незважаючи на досвід розробки загальних антивіктимологічних програм, підходи до профілактики булінгу, адаптовані до конкретних особливостей середньої ланки НУШ, залишаються недостатньо вивченими. Існуючі соціально-педагогічні ініціативи нерідко обмежуються одноразовими просвітницькими заходами без системного вбудовування у навчальний процес, що призводить до низької стійкості отриманих знань і навичок у дітей. Це створює потребу в розробці комплексних методик, які б враховували вікову психологію підлітків, зміну сприйняття «Я» і механізми міжособистісних конфліктів у середовищі однолітків.

Таким чином, дослідження психологічних аспектів запобігання булінгу саме серед здобувачів середньої ланки освіти НУШ є важливим кроком до створення безпечного та підтримуючого шкільного середовища. Результати цієї роботи можуть слугувати теоретичною базою для впровадження цілісних превентивних програм, спрямованих на розвиток емпатії, навичок асертивної поведінки та позитивної взаємодії між учнями, а отже – на підвищення якості навчального процесу та збереження психічного здоров'я молоді.

Об'єкт дослідження: булінг як соціально-психологічний феномен.

Предмет дослідження: психологічні особливості профілактики булінгу серед здобувачів освіти 5–9 класів Нової української школи.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні психологічних чинників булінгу (рівня агресії, шкільної тривожності та стилів конфліктної поведінки) серед здобувачів середньої ланки (5–9 класів) Нової української школи.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наявні теоретико-методологічні підходи до визначення феномену булінгу, його причин, видів і наслідків у контексті НУШ.
2. Визначити та обґрунтувати психодіагностичні інструменти для дослідження рівня агресії, шкільної тривожності й стилів конфліктної поведінки в учнів 5–9 класів як психологічних чинників ризику булінгу.
3. Провести емпіричне дослідження рівня агресії, шкільної тривожності й стилів конфліктної поведінки серед учнів 5–6 та 7–9 класів.
4. На основі результатів емпіричного дослідження розробити психологічні рекомендації щодо запобігання булінгу серед здобувачів базової середньої освіти в умовах Нової української школи.

Гіпотеза полягає в тому, що існують статистично значущі вікові відмінності в рівні та структурі агресії, шкільної тривожності й стилів конфліктної поведінки між учнями 5–6 та 7–9 класів; ці відмінності зумовлюють специфіку психологічних аспектів запобігання булінгу в умовах Нової української школи.

Характеристика вибірки. У дослідженні взяло участь 55 здобувачі середньої ланки Нової української школи (м. Харків), які навчаються у 5–9 класах: 27 учнів – 5-6 класи, 28 учнів – 7-9 класи.

Методи та методики дослідження. Теоретичні: аналіз наукових джерел, узагальнення, моделювання; емпіричні: методики Басса–Дарки (агресія), Філіпса (шкільна тривожність), Томаса (стилі конфліктної поведінки); аналітико-статистичні: порівняльний аналіз (за Вілкоксона-Манна-Уїтні), кореляційна (критерій χ^2 Пірсона) та факторна обробка даних з використанням Excel.

Практичне значення. Результати дослідження можуть бути використані практичними психологами, соціальними педагогами та класними керівниками закладів загальної середньої освіти для раннього виявлення учнів групи ризику щодо булінгу та розробки вікових психопрофілактичних заходів, спрямованих на запобігання булінгу в середній ланці Нової української школи.

Структура кваліфікаційної роботи: вступ, три розділи (1 – теоретичний, 2 – методологічний, 3 – емпіричний) і висновки до них, висновки, список використаних джерел, анотації українською й англійською мовами та додатки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ БУЛІНГУ

1.1. Теоретичні підходи до визначення феномену булінгу

Феномен булінгу в останні десятиліття привертає особливу увагу науковців, освітян та громадськості у зв'язку з його зростаючою поширеністю та руйнівними наслідками для психічного здоров'я здобувачів освіти. Булінг у шкільному середовищі є не лише окремим випадком насильства, а й показником дисфункціонального стану соціального клімату закладу освіти, порушення етичних норм взаємодії, а також кризи виховного потенціалу навчального середовища. Його актуальність посилюється в контексті гуманізації та демократизації освіти, що передбачають створення безпечного, інклюзивного та підтримувального простору для розвитку особистості.

За результатами досліджень ЮНЕСКО, понад третина учнів шкіл у світі зазнають різних форм насильства з боку однолітків, і в багатьох випадках це відбувається саме у формі систематичного цькування – булінгу. Це явище є багатокомпонентним і вимагає міждисциплінарного осмислення, що включає психологічні, соціальні, педагогічні, правові та культурні аспекти. Отже, обґрунтування феномену булінгу на теоретичному рівні є важливим завданням наукового дискурсу, адже лише комплексний підхід дає змогу не лише описати його механізми, а й розробити ефективні моделі превенції в межах Нової української школи.

Термін булінг походить від англійського слова *bully*, що в перекладі означає «здирати», «залякувати», «пригнічувати». Вперше термін «*bullying*» у його сучасному науковому значенні було введено в академічний обіг норвезьким психологом Даном Ольвеусом у 1970-х роках у контексті дослідження шкільної агресії [35]. Він описав булінг як форму тривалого насильства з боку одного або кількох учнів щодо іншого учня, який перебуває у вразливішому становищі, не може захистити себе й постійно

зазнає страждань.

На сучасному етапі булінг визначається як систематична агресивна поведінка, що має на меті завдати фізичної, психологічної або соціальної шкоди іншій особі. Визначальними критеріями булінгу є:

- Намір завдати шкоди – булінг завжди є умисним, на відміну від випадкового конфлікту;
- Повторюваність – агресивна дія відбувається неодноразово та протягом певного періоду часу;
- Асиметрія сил – жертва булінгу має обмежені ресурси для захисту (фізичних, соціальних або психологічних).

Згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, булінг – це форма насильства серед однолітків, що включає фізичну силу, словесні образи, соціальну ізоляцію, погрози чи інші прояви систематичної агресії [63].

У своїй класифікації видів булінгу дослідники також підкреслюють його багатовимірність. Зокрема, Р. Smith [48; 49] пропонує диференціювати булінг за формами прояву: фізичний, вербальний, соціальний (ізоляція, ігнорування), кібербулінг. Це свідчить про розширення простору впливу цькування – від традиційного фізичного шкільного простору до цифрових платформ.

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі поняття булінгу часто ототожнюється з термінами «шкільне насильство», «цькування», «агресивна поведінка» [2]. Проте все частіше відзначається потреба у точнішій дефініції з урахуванням міжнародного досвіду, особливо після ухвалення в Україні законодавчих норм, що регламентують протидію булінгу [3; 4].

Таким чином, дефініція булінгу об'єднує у собі характеристику процесу агресивного впливу, визначення його умов (тривалість, намір, дисбаланс сил) та наслідків (травматизація, дезадаптація), що уможлиблює міждисциплінарне осмислення явища та його наукове моделювання.

Психологічна наука розглядає булінг як складне багатокomпонентне явище, що виникає на перетині особистісних, міжособистісних та ситуативних факторів. У різних теоретичних школах булінг інтерпретується крізь призму агресивної

поведінки, емоційної дисфункції, порушень соціалізації або травматичного досвіду.

У межах психоаналітичного підходу, який започаткував З. Фройд, агресія є невід'ємною частиною внутрішніх потягів людини, зокрема деструктивного інстинкту Танатоса. Агресивна поведінка у формі булінгу може виступати як форма проєкції внутрішньої тривоги, фрустрації чи невирішених конфліктів у підсвідомості. Психоаналітики вважають, що булінг може бути захисним механізмом, спрямованим на зниження внутрішньої напруги через перенесення агресії на вразливішого суб'єкта [23].

Згідно з когнітивно-біхевіоральною теорією А. Bandura [11], булінг може бути результатом соціального навчання – тобто засвоєння моделей поведінки через спостереження за дорослими чи однолітками, які застосовують агресію і отримують за це винагороду (увагу, домінування, підпорядкування інших). У цьому контексті велике значення мають механізми підкріплення й наслідування. Бандура також увів поняття моральної дезангажованості (*moral disengagement*), яка дозволяє агресору раціоналізувати свої дії і знімати з себе відповідальність за насильство [10].

Діти, які демонструють булінг, можуть сприймати насильницьку поведінку як соціально допустиму або ефективну, особливо в середовищі з недостатнім наглядом з боку дорослих чи слабкою нормативною регуляцією. Дослідження показують, що агресори часто мають високий рівень когнітивних здібностей, але знижену емпатію, високий рівень ворожих атрибуцій та викривлене уявлення про соціальну справедливість [52].

Гуманістичні психологи, зокрема К. Роджерс, акцентували увагу на значенні емоційної підтримки та безумовного прийняття особистості. Згідно з цим підходом, булінг може виникати як наслідок емоційного голоду, браку позитивного досвіду спілкування, фрустрації базових потреб у прийнятті, безпеці, визнанні. Важливим є той факт, що як агресори, так і жертви булінгу часто мають низьку самооцінку, тривожність, відчуття безпорадності або неконтрольованості середовища [39; 41].

Також у межах соціально-когнітивного підходу розглядається роль переконань особистості щодо агресії. Наприклад, дитина може вважати, що прояв агресії – це єдиний спосіб утвердити себе або захистити власні межі. У цьому контексті важливим

є розвиток емпатійного мислення, моральної рефлексії та навичок ненасильницької комунікації.

Феномен булінгу в контексті соціологічної та соціально-психологічної парадигми розглядається як форма групової динаміки, що реалізується через інституційно або неформально підтримувану агресивну взаємодію між учасниками освітнього процесу. Йдеться не лише про індивідуальний акт насильства, а радше про соціальне явище, вкорінене у взаємодіях, ієрархіях, нормах і структурах групи. У цьому контексті особливої ваги набуває концептуалізація булінгу як способу підтримання влади та контролю в соціальних групах.

Одним із ключових положень соціологічного підходу є трактування булінгу як інструменту соціального домінування, що виконує функцію «розподілу ролей» у групі, встановлення субординації, закріплення статусу. Підліткове середовище часто характеризується жорсткою ієрархічною структурою, де лідери, користуючись перевагами (фізичними, соціальними, емоційними), встановлюють контроль над іншими шляхом залякування або ізоляції. З цієї перспективи булінг виступає не аномалією, а очікуваною поведінкою в умовах конкуренції за статус у соціальній групі [30].

Цей підхід тісно пов'язаний із концепціями соціального капіталу, престижу та символічного насильства [13]. Агресори нерідко застосовують символічне приниження як спосіб утвердження своєї влади, водночас нормалізуючи насильство як соціальну практику. Це сприяє формуванню стійкої культури булінгу, що відтворюється між поколіннями школярів і толерується як частина «шкільного життя».

Соціально-психологічна перспектива акцентує увагу на важливості оточення, норм і поведінкових моделей. У межах теорії соціального навчання А. Bandura [11] вважається, що булінг – це форма поведінки, яка виникає в результаті спостереження, наслідування й підкріплення. Діти й підлітки переймають агресивні моделі від значущих інших – батьків, учителів, медіа, авторитетних однолітків – і починають застосовувати їх у своїй поведінці.

У свою чергу, феномен конформізму, як описано в експериментах С. Аш і

А. Зімбардо, відіграє важливу роль у поширенні булінгу. У ситуації групового тиску індивіди можуть або підтримувати агресора, або залишатися пасивними спостерігачами, що в обох випадках сприяє ескалації насильства [64]. Соціально-психологічні механізми – такі як дифузія відповідальності, дезіндивідуація, когнітивна дисонансність – дозволяють учасникам групи виправдовувати свою бездіяльність або агресію.

Із функціоналістської точки зору булінг може розглядатися як механізм, що «регулює» поведінку групи, виключаючи тих, хто не відповідає очікуванням або нормам. У цьому контексті будь-які відмінності – у зовнішності, поведінці, соціальному статусі – можуть слугувати «легітимною» підставою для цькування. Соціально-психологічні дослідження вказують на те, що булінг часто спрямований не проти «слабких» у класичному розумінні, а проти тих, хто вибивається з групових норм і цінностей [28].

Нормативна модель пояснює булінг як відображення недосконалих або нечітких правил, що регулюють поведінку в освітньому середовищі. У закладах, де відсутні чіткі санкції або етичні принципи взаємодії, агресія часто сприймається як припустима, а іноді навіть як ефективна стратегія.

У межах педагогічної науки феномен булінгу розглядається як порушення ціннісно-нормативної системи освітнього процесу, віддзеркалення дефіцитів у виховній діяльності, педагогічній взаємодії та моральному становленні особистості. Він не лише засвідчує невдачі у формуванні безпечного та підтримувального освітнього середовища, а й демонструє кризу соціального виховання в контексті сучасних трансформацій освіти [1].

Засади гуманістичної педагогіки, започатковані працями Яна Амоса Коменського, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, передбачають повагу до гідності дитини, визнання її права на безпечне, підтримувальне середовище, спрямоване на самореалізацію та розвиток. Булінг, у цьому контексті, виступає як антипод гуманістичної моделі навчання, де домінує насильство, приниження та деструктивна ієрархія.

Сучасна педагогіка підкреслює, що булінг не виникає у вакуумі – його поява

тісно пов'язана з дефіцитом виховної роботи, відсутністю морального клімату в колективі, недостатньою кваліфікацією педагогів у сфері соціально-емоційної компетентності [2]. Якщо шкільне середовище не забезпечує реалізацію таких принципів, як емпатія, співпраця, відповідальність і повага, зростає ризик виникнення агресивної поведінки як моделі взаємодії.

Педагогічний підхід розглядає булінг як системне явище, на формування та запобігання якому впливають не лише особистісні характеристики учнів, а й стиль керівництва вчителя, педагогічний клімат класу, норми шкільної культури. Відповідно до досліджень Г. Лялюк [5], авторитарний стиль викладання, ігнорування емоційного стану учнів, відсутність механізмів медіації та фасилітації конфліктів – чинники, що прямо чи опосередковано сприяють проявам булінгу.

Ключову роль у цьому процесі відіграє педагогічна рефлексія: здатність учителя аналізувати не лише навчальний, а й соціальний клімат у класі, виявляти ризикові ситуації, будувати стратегії превентивної взаємодії. Педагогічні інтервенції, засновані на соціально-емоційному навченні, програмі розвитку позитивного клімату, формуванні навичок ненасильницького спілкування (nonviolent communication), визнаються сучасною освітньою практикою як ефективні засоби профілактики булінгу [14].

Із погляду педагогічного менеджменту, булінг свідчить про розрив між задекларованими освітніми цінностями й реальною шкільною практикою. Інституційні дослідження [34] наголошують, що ефективні антисистемні програми потребують цілісного підходу: оновлення освітньої політики, перегляду функцій шкільної адміністрації, залучення батьків та громади.

Нова українська школа (НУШ), у свою чергу, формує інклюзивну модель освіти, яка не терпить насильства в будь-якій формі. Законодавчі ініціативи в Україні, зокрема введення у 2019 році адміністративної відповідальності за булінг, також трансформують педагогічну відповідальність за забезпечення безпечного середовища [4].

Отже, педагогічний підхід до аналізу булінгу зосереджується не лише на вивченні поведінки учнів, а й на переосмисленні ролі педагога, цінностей освітнього

середовища, організаційних моделей співпраці всіх учасників освітнього процесу.

Визначення феномену булінгу залишається дискусійним як у межах психологічної та педагогічної науки, так і в міжнародній практиці. Незважаючи на усталеність певних ознак – умисність, повторюваність, дисбаланс сил – тлумачення цього явища варіюється залежно від дослідницької парадигми, культурного контексту та галузі застосування. Зіставлення існуючих дефініцій дозволяє не лише виявити їх змістові відмінності, а й окреслити загальні тенденції в осмисленні булінгу як складного соціально-психологічного конструкта.

Одне з перших і найвпливовіших визначень запропоновано Даном Ольвеусом, який описував булінг як «умисну агресивну поведінку, що повторюється і спрямована проти жертви, яка має труднощі з захистом себе» [35]. У цьому визначенні ключову увагу приділено дисбалансу сил між учасниками конфлікту та хронічності агресії. Таке трактування стало підґрунтям для більшості подальших емпіричних досліджень у галузі освітньої психології.

Всесвітня організація охорони здоров'я визначає булінг як підвид міжособистісного насильства, що включає «повторювані дії чи загрози дій, спрямовані на завдання шкоди, з боку однолітків у шкільному середовищі, коли жертва не має сили чи засобів протистояти агресору» [63]. Тут булінг розглядається як публічне порушення базових прав особистості, пов'язаних із безпекою, гідністю та соціальною інтеграцією.

У свою чергу, ЮНІСЕФ трактує булінг не лише як прояв фізичної чи вербальної агресії, а й як системну дискримінацію, що часто ґрунтується на особистісних чи соціальних характеристиках дитини (стать, етнічна належність, особливості розвитку, сімейний статус). Це визначення акцентує увагу на соціальних нерівностях як джерелах цькування, що важливо для інклюзивної педагогіки.

В українському науковому просторі до недавнього часу термін «булінг» не мав однозначного академічного статусу й часто ототожнювався із поняттями «агресія», «девіантна поведінка», «конфлікт». Однак з 2018 року термін активно входить у вжиток як у науковій, так і в юридичній площині. Закон України № 2657-VIII офіційно визначає булінг як «дії (або бездіяльність) учасників освітнього процесу, що

полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронної комунікації, які вчиняються щодо малолітньої або неповнолітньої особи (або такою особою) і можуть завдати шкоди психічному або фізичному здоров'ю» [4]. Це визначення є одним із найширших у міжнародній практиці, оскільки охоплює як форми, так і інструменти вчинення булінгу (зокрема кібербулінг), та визнає булінг навіть у випадку одиничного, але наслідкового впливу.

У дослідженнях В. Бондар та колег булінг визначається як систематичне цькування учасника освітнього процесу, що має на меті приниження, ізоляцію або деструкцію його соціального статусу в межах групи [2]. Важливим у цьому підході є наголос на соціальній функції булінгу – контролі над поведінкою інших через страх, примус або виключення.

Останнім часом дедалі популярнішою стає ідея синтетичного, міждисциплінарного визначення булінгу, що поєднує психологічний, правовий, педагогічний і соціологічний виміри. Такий підхід, зокрема, пропонує шведський дослідник R. Thornberg [56], який вважає, що булінг є не стільки результатом індивідуальних рис особистості, скільки продуктом групової динаміки, нормативних очікувань і контекстуальної культури школи.

Таким чином, різноманіття визначень булінгу свідчить не лише про складність самого явища, а й про необхідність його комплексного осмислення з урахуванням культурно-правових особливостей, міжособистісних взаємин, структурних факторів середовища та психосоціальних механізмів.

Розгляд феномену булінгу крізь призму різних теоретичних підходів засвідчив його багатовимірність і складну природу. Психологічні концепції висвітлюють внутрішні механізми агресивної поведінки, соціологічні – вказують на структурні чинники, що формують ґрунт для цькування, а педагогічна парадигма підкреслює значення ціннісного виховання та безпечного середовища [5]. Порівняльний аналіз визначень булінгу дозволив виявити спільні критерії (повторюваність, дисбаланс сил, умисність), а також розбіжності, зумовлені контекстами дослідження.

Комплексне, міждисциплінарне осмислення цього явища є необхідною умовою

для формування ефективної моделі його попередження у шкільному середовищі, зокрема в контексті Нової української школи.

1.2. Причини виникнення булінгу, його наслідки, види та структура

Проблема булінгу як цілеспрямованої агресивної поведінки в освітньому середовищі потребує глибокого аналізу етіологічних чинників. Причини виникнення цього явища мають багаторівневий характер і охоплюють як індивідуально-психологічні, так і соціально-культурні, педагогічні та структурно-середовищні детермінанти. Системний підхід до вивчення чинників дозволяє не лише класифікувати їх, але й простежити взаємозв'язки між різними рівнями впливу.

У науковій літературі прийнято розрізняти індивідуальні, сімейні, шкільні та соціальні причини булінгу [53]. Така класифікація дозволяє всебічно розглянути не лише мотиви агресора, а й контексти, що сприяють виникненню та підтримці цькування.

До індивідуальних факторів відносять особистісні риси як агресора, так і жертви. Згідно з дослідженнями Smith & Sharp [50], булерами частіше стають діти з низьким рівнем емпатії, підвищеним рівнем імпульсивності, схильністю до домінування, агресивним стилем поведінки. У той же час, жертвами булінгу зазвичай стають учні з підвищеною тривожністю, заниженою самооцінкою, соціальною замкнутістю або порушеннями мовлення чи поведінки [15].

Факторами ризику є також:

- вік – підлітковий період є найбільш уразливим;
- стать – хлопці частіше стають агресорами, дівчата – жертвами психологічного булінгу;
- особливості розвитку – діти з інвалідністю, розладами спектра аутизму або іншими порушеннями розвитку частіше стають мішенню цькування [42].

Із психологічного погляду булінг часто є наслідком фрустрації базових потреб – потреби у визнанні, контролі, безпеці. Якщо дитина не може реалізувати їх конструктивними способами, вона може вдаватися до агресії або, навпаки,

демонструвати пасивну вразливість, що також підвищує ризик булінгу. У цьому контексті важливо розглядати булінг як симптом дефіциту соціально-емоційної компетентності.

Як свідчать результати метааналізу Cook та ін. [15], найбільш вірогідною є модель, у якій булінг виникає на перетині кількох груп чинників – наприклад, дитина з агресивними тенденціями, вихована в умовах насильства вдома, у класі з низькою нормою толерантності, майже гарантовано проявлятиме агресивну поведінку.

Отже, причини булінгу не можна зводити до особистісних недоліків окремих учнів – це значно ширше, багатофакторне явище, яке потребує розуміння в контексті середовища, у якому воно розвивається.

Одним із найважливіших середовищ, у якому формуються основи соціальної поведінки дитини, є родина. Саме тут закладаються базові моделі взаємодії, цінності, норми, способи вирішення конфліктів. Наявність у сім'ї деструктивних взаємин, нехтування потребами дитини або жорстокі методи виховання істотно підвищують імовірність того, що дитина стане або агресором, або жертвою булінгу в шкільному середовищі [1].

Дослідники вказують на тісний зв'язок між стилем сімейного виховання та схильністю до участі в булінгу. Наприклад, авторитарний стиль виховання – коли домінують покарання, контроль і низький рівень емоційної підтримки – є передумовою для розвитку агресивних моделей поведінки [24]. З іншого боку, гіперопіка або емоційна холодність також сприяють розвитку тривожності, залежності, низької самооцінки, що робить дитину вразливою до ролі жертви. Крім того, наявність насильства в родині (як фізичного, так і психологічного), зловживання алкоголем, нехтування базовими потребами дитини (у безпеці, прийнятті, любові) формує в дитини внутрішній конфлікт і підвищує толерантність до агресії. Як показують дослідження Baldry [9], діти, які є свідками насильства в родині, з більшою ймовірністю переносять подібні моделі у шкільне середовище – як у ролі агресорів, так і в ролі жертв.

Не менш важливим є ширший соціокультурний контекст, який формує толерантність суспільства до насильства, стигматизації та дискримінації. У

суспільствах, де насильство нормалізується – у ЗМІ, політичній риторичі, побутовому спілкуванні – діти мають вищі шанси засвоїти агресивні моделі як допустимі.

Культурні установки щодо гендерних ролей також впливають на формування моделей булінгу. Наприклад, у середовищі, де домінують уявлення про «силу» як основний засіб досягнення авторитету, хлопці частіше вдаються до фізичного булінгу, а дівчата – до психологічного або соціального [21].

Значну роль відіграють і мас-медіа, зокрема фільми, телешоу, відеоігри, що містять сцени насильства або демонструють позитивне підкріплення агресивної поведінки. Дослідження підтверджують, що діти, які регулярно споживають медіапродукти з агресивним змістом, виявляють вищий рівень толерантності до насильства [8].

Окрему увагу варто приділити впливу цифрових технологій. Соціальні мережі, месенджери, онлайн-ігри створюють нові умови для цькування, позбавляючи агресора необхідності безпосереднього контакту, а жертву – можливості самозахисту. У цифровому середовищі булінг стає анонімним, постійним і публічним, що ускладнює його контроль з боку дорослих [46].

Відзнаймо, що сімейні умови виховання та соціокультурні фактори не лише впливають на ймовірність виникнення булінгу, а й визначають форми, в яких він реалізується, та толерантність до нього в суспільстві.

Школа – це не лише інституція знань, а й складне соціальне середовище, у межах якого формуються міжособистісні зв'язки, соціальні ролі, поведінкові моделі та цінності. Відповідно, умови освітнього середовища мають вирішальне значення для виникнення, поширення або попередження булінгу. Дослідження підтверджують, що якість педагогічної взаємодії, стиль управління класом, наявність або відсутність етичного клімату, а також реакція школи на прояви агресії є ключовими предикторами шкільного цькування [58].

Одним із визначальних чинників, що сприяють поширенню булінгу, є байдужість або некомпетентність педагогів у питаннях реагування на агресію. Формалізоване виконання виховних функцій, небажання втручатися в «дрібні конфлікти» між учнями або делегування відповідальності психологу створює

ситуацію, в якій агресивна поведінка сприймається як допустима. Як зазначають Espelage та колеги [22], коли вчителі не реагують на булінг або применшують його значення, це підкріплює переконання учнів, що цькування не матиме наслідків.

Особливої уваги потребує низький рівень емоційної обізнаності вчителів, тобто нездатність розпізнавати ранні сигнали деструктивної поведінки, а також відсутність стратегій ненасильницького вирішення конфліктів. У навчальних закладах, де домінує «предметна», а не особистісна парадигма, психосоціальні процеси залишаються поза увагою.

Дослідження шкільного мікроклімату свідчать, що ієрархічна структура класу, де існують негласні «лідери» і «ізольовані учасники», сприяє легітимації булінгу як способу утвердження статусу [43]. Відсутність педагогічної модерації групових процесів дозволяє агресору нав'язувати свою домінуючу позицію через залякування або виключення інших. Водночас свідки булінгу, уникаючи конфлікту, часто стають пасивними спостерігачами, посилюючи динаміку цькування.

Також значним ризиком є відсутність колективного засудження насильства. Якщо в класі не сформовано загальноприйнятих цінностей, а співчуття або захист жертви сприймаються як «слабкість», булінг закріплюється як норма взаємодії.

На рівні освітньої інституції важливу роль відіграє наявність чітких правил поведінки, механізмів фіксації й реагування на випадки булінгу, а також етичного кодексу закладу. За відсутності таких регуляторів, школярі отримують суперечливі сигнали: офіційно насильство заборонено, але реально воно толерується, якщо не має очевидних наслідків.

ОЕСД [34] підкреслює, що ефективні стратегії профілактики мають включати не лише виявлення порушень, а й систематичну роботу з формування культури гідності, поваги та партнерства. Лише в такому контексті школа може перетворитися з простору ризику на простір підтримки.

Булінг як форма систематичного насильства в шкільному середовищі має серйозні, багатоаспектні наслідки, що зачіпають не лише безпосередніх учасників – агресора і жертву, – але й спостерігачів, педагогів, батьків і освітню систему загалом. Сукупність цих наслідків формує деструктивне середовище, яке перешкоджає

ефективному навчанню, психологічному благополуччю та соціальному розвитку дітей і підлітків.

Учні, які стають жертвами булінгу, часто переживають психоемоційні розлади, що можуть мати як короткостроковий, так і довготривалий характер. До типових симптомів належать: підвищена тривожність, депресивні прояви, соматизація, ізоляція, відчуття безпорадності та зниження самооцінки [16]. Дослідження показують, що жертви булінгу частіше зазнають труднощів в опануванні навчального матеріалу, демонструють знижену мотивацію до навчання, погіршення концентрації уваги, академічну неуспішність [12].

У випадках, коли цькування є систематичним і тривалим, у жертви можуть формуватися посттравматичні реакції – аж до ризику аутоагресії, зокрема суїцидальних думок та спроб [27]. Особливо небезпечними є форми кібербулінгу, які не мають фізичних меж і тривають поза школою.

Учасники булінгу в ролі агресора також зазнають негативного впливу, хоча ці наслідки менш очевидні. Булінг закріплює девіантні моделі поведінки, що в майбутньому можуть трансформуватися в асоціальні або криміногенні форми [59]. Діти-агресори мають вищу ймовірність потрапляння в конфлікт із законом, проблеми в стосунках із дорослими, знижену успішність, емоційне відчуження. Крім того, агресори часто не усвідомлюють свої дії як насильство, що свідчить про моральну дезангажованість, яка порушує розвиток моральної відповідальності та емпатії [11].

Спостерігачі – пасивні учасники булінгу – також зазнають психологічного стресу. Вони можуть переживати вторинну тривожність, відчуття провини за бездіяльність, страх опинитися в ролі жертви. Часте спостереження за актами насильства знижує рівень емпатії, сприяє формуванню байдужості та конформізму [38]. Зазначимо, що тривале перебування в середовищі, де домінує агресія, формує деформовані уявлення про соціальну норму – діти починають сприймати насильство як прийнятний спосіб самоствердження або вирішення конфлікту.

На макрорівні булінг призводить до деградації освітнього середовища. Школа перестає виконувати функцію безпечного простору для навчання та розвитку. У педагогів зростає ризик емоційного вигорання, втрачається довіра між учасниками

освітнього процесу, погіршується імідж закладу. На рівні системи це проявляється в зниженні якості освіти, відтоку учнів, збільшенні скарг і конфліктів із батьками. Таким чином, наслідки булінгу є багатограними, зачіпають емоційне, когнітивне, соціальне та етичне функціонування особистості, а також мають кумулятивний ефект у межах освітньої системи.

Феномен булінгу є поліформним за своєю структурою і проявляється у різноманітних формах, які мають як явний, так і латентний характер. Типологія булінгу дозволяє краще ідентифікувати його форми в освітньому середовищі, своєчасно реагувати на них і розробляти цільові профілактичні заходи. Сучасні дослідники поділяють види булінгу за формою впливу, каналом передачі агресії, а також за соціально-психологічним змістом агресивних дій [40; 55].

Фізичне цькування – найочевидніша і найбільш легко виявлювана форма булінгу, яка включає нанесення тілесних ушкоджень або погрозу фізичного насильства. До проявів належать удари, штовхання, плювання, псування особистих речей або вимагання матеріальних цінностей. Цей вид булінгу часто має гендерно зумовлений характер – за даними багатьох досліджень, до фізичного насильства частіше вдаються хлопці [35].

Це одна з найпоширеніших форм цькування, яка включає словесні образи, приниження, глузування, поширення чуток, обзивання за зовнішніми ознаками, акцентом, етнічною належністю або сімейним станом. Вербальний булінг має потенційно не менш травматичні наслідки, ніж фізичний, оскільки спрямований на руйнування самооцінки і соціального статусу жертви [21].

Це форма впливу, яка ґрунтується на маніпулюванні емоціями жертви, її ізоляції, соціальному ігноруванні, загрозах, ігноруванні, порушенні кордонів приватності. Емоційний булінг зазвичай є систематичним, тривалим і важко піддається фіксації педагогами, особливо якщо здійснюється в межах невеликих груп [18].

Цей вид передбачає навмисне виключення людини з колективу, розповсюдження чуток, саботаж соціальної участі. Часто соціальний булінг спрямований на знецінення репутації особи, її «демонтаж» із групових ролей. Така

форма цькування особливо поширена серед дівчат та в підлітковому віці.

У зв'язку з розвитком цифрового середовища все більшого поширення набуває кібербулінг – агресія за допомогою електронних засобів комунікації (соціальні мережі, чати, електронна пошта, онлайн-ігри тощо). Його проявами є: ображення в інтернеті, розміщення принизливих фото або відео, створення фейкових акаунтів, переслідування, розсилання погроз. Особливість кібербулінгу полягає у неперервності впливу (24/7), публічності приниження та зниженому рівні контролю з боку дорослих [47].

Менш вивченою, проте на практиці доволі поширеною формою є економічне цькування, що проявляється у вимаганні грошей, знищенні речей, забороні користування спільними ресурсами (наприклад, відсторонення від шкільних заходів через «неспроможність платити»). Така форма особливо травматична для дітей із малозабезпечених сімей.

Варто зазначити, що на практиці форми булінгу часто перетинаються: наприклад, фізичне насильство супроводжується вербальними образами або публікаціями в інтернеті. Саме тому ефективне виявлення булінгу потребує системного моніторингу всіх каналів комунікації між учнями.

Булінг у шкільному середовищі слід розглядати не лише як сукупність окремих агресивних дій, а як структурований соціальний процес, що має внутрішню динаміку, визначені ролі учасників і соціальні механізми підтримки. Саме завдяки цим характеристикам булінг здатен відтворюватися системно та закріплюватися як норма в міжособистісних стосунках дітей і підлітків.

Основні ролі у ситуації булінгу

За класифікацією С. Крейга та Д. Пелігрини [17], типовими ролями в структурі булінгу є:

- Агресор (булер) – ініціатор і активний учасник агресивної дії. Його мотивація може включати прагнення до влади, бажання підвищити соціальний статус або компенсувати внутрішні фрустрації.

- Жертва – особа, яка систематично зазнає негативного ставлення, не має ресурсів або підтримки для захисту, часто характеризується низькою самооцінкою,

соціальною вразливістю.

- Пасивні спостерігачі – учасники освітнього процесу, які не втручаються, хоча й усвідомлюють наявність насильства. Вони виконують роль «мовчазної аудиторії», яка своєю бездіяльністю посилює домінування агресора.

- Активні підтримувачі булера – особи, що заохочують агресора сміхом, підбурюванням, зніманням на відео. Хоча вони прямо не завдають шкоди, їхня поведінка відіграє критичну роль у легітимації насильства.

- Захисники жертви – рідкісна, але важлива роль. Це учні, які виступають на захист постраждалого, часто ризикуючи власним статусом у групі. Їхня поведінка є показником сформованих моральних переконань і емпатії.

Розглянемо більш детально динаміку розвитку ситуації булінгу. Булінг зазвичай розгортається у кілька етапів:

- Початкове цькування – одиничні прояви агресії, які можуть сприйматись як «жарти».

- Нормалізація – агресивна поведінка стає регулярною, спостерігається відсутність реакції з боку дорослих.

- Інституціоналізація – група приймає агресію як норму, формується стабільна структура ролей.

- Ескалація – зростання інтенсивності та жорстокості, перехід до публічного приниження, поширення в онлайн-середовище.

- Тривалий вплив – навіть після припинення дій булінг залишає тривалий емоційний та соціальний слід у всіх учасників.

Цінним для нашого дослідження є розуміння соціальних механізмів підтримки булінгу. До механізмів, які сприяють підтримці булінгу в групі, належать:

- Конформізм – небажання вирізнитися, страх втратити прийняття у групі.

- Дифузія відповідальності – відсутність персональної відповідальності за дії агресора.

- Мовчазна згода – переважання мовчання над втручанням, що сприймається як схвалення.

- Відсутність реакції дорослих – неусвідомлене підкріплення агресивної моделі.

Усе це свідчить про необхідність розуміння булінгу як цілісного соціального явища, яке потребує втручання не лише на рівні індивіда, а й на рівні групи, школи та освітньої політики загалом.

Проведений теоретичний аналіз дозволяє розглядати булінг як складне, багаторівневе соціально-психологічне явище, виникнення і розвиток якого зумовлені широким спектром причин – від індивідуально-психологічних особливостей особистості до структурно-середовищних та культурно-нормативних факторів. Індивідуальні характеристики учнів, стиль сімейного виховання, соціальні стереотипи, педагогічна неуважність до міжособистісних процесів та толерантність до агресії у шкільному колективі створюють сприятливий ґрунт для формування агресивного середовища, де булінг стає соціальною нормою.

Важливим є усвідомлення того, що булінг має поліформну структуру та різноманітні форми прояву – від фізичних та вербальних до психологічних, соціальних, економічних і кібер-агресивних дій. Ці форми часто перетинаються, посилюючи психологічну травматизацію жертви й ускладнюючи своєчасну ідентифікацію агресії педагогами.

Не менш значущими є наслідки булінгу, які охоплюють широкий спектр порушень у сфері психічного здоров'я, соціальної адаптації, академічної мотивації та морального розвитку учнів. Вони негативно позначаються не лише на жертвах і агресорах, а й на спостерігачах та педагогічному колективі, порушуючи цілісність освітнього процесу як безпечного простору. У структурі булінгу виокремлюються сталі ролі та динаміка, що свідчить про його соціально обумовлений, а не випадковий характер.

Усе це підкреслює необхідність комплексного підходу до діагностики, профілактики та протидії булінгу, що має ґрунтуватися на взаємодії психологічної служби, педагогів, батьківської спільноти та управлінських структур, з обов'язковим урахуванням соціального контексту і культури шкільного середовища.

1.3. Психологічні особливості виникнення булінгу серед здобувачів середньої ланки освіти Нової української школи

Перехідний етап навчання – середня ланка школи (приблизно 10-15 років) – вирізняється значними психологічними, соціальними та освітніми трансформаціями, що створюють особливий фон для виникнення та розвитку явища булінгу. У цей період дитина виходить із стабільного дитячого середовища й входить у підлітковий світ, в якому зростає роль ровесників, статусу в групі та соціального визнання. Завдяки цьому віковому контексту прояви цькування набувають як індивідуального, так і групового характеру.

Когнітивно-розвиткові зміни, характерні для підліткового віку, такі як формування абстрактного мислення, підвищена рефлексія власної ідентичності, розширення соціального кола, сприяють підвищеній чутливості до відчуття «іншості» чи «неприйнятності». Учні відчувають сильніше прагнення до соціальної приналежності і водночас страх соціального відторгнення. У такій ситуації рольові позиції – популярності, статусу, лідерства – набувають особливого значення й можуть стимулювати агресивні або захисні моделі поведінки. Згідно з мета-аналізом, взаємозв'язок між участю у булінгу й соціальним статусом підлітків підкреслює саме високу значущість групової динаміки в цьому віці [62].

Освітнє середовище середньої ланки набуває ролі ключового майданчика соціалізації: тут учні перебувають значну частину часу, формують дружні зв'язки, реалізують навчальні й соціальні очікування. Результати досліджень показують, що ситуація цькування більш ймовірна серед підлітків, ніж у молодших школярів, з огляду на посилену значущість ровесників, складнішу структуру груп і активізацію позакласної комунікації (зокрема й онлайн). Наприклад, у дослідженні дітей і підлітків було виявлено, що ті, хто зазнав булінгу, частіше мають психологічні порушення – тривожність, депресію – у порівнянні з однолітками, що не були жертвами [31].

У контексті реалізації концепції Нова українська школа (НУШ) освітнє середовище набуває додаткових викликів: інтеграція міжпредметних підходів, робота

в командах, підвищена взаємодія учнів, прикладні формати навчання – усе це створює можливості для більш інтенсивних міжособистісних контактів, а отже – і потенційно збільшує ймовірність виникнення конфліктів чи булінгових ситуацій. Водночас недостатня підготовка до роботи з міжособистісними ризиками, емпативна незрілість чи нестача соціально-емоційних компетенцій у підлітків можуть стати «вхідним кодом» до групової взаємодії з елементами цькування.

Отже, віковий контекст середньої ланки, особливості групової динаміки підлітків і зміни освітньої парадигми НУШ створюють сприятливий ґрунт для феномену булінгу. Подальший аналіз психологічних передумов, групових чинників та сприйняття агресії дозволить розкрити внутрішню структуру цього явища серед учнів 5-9 класів.

Період середнього шкільного віку (10–15 років) супроводжується низкою глибинних змін у психічному розвитку дитини, що створюють передумови для участі в агресивних практиках, зокрема булінгу. Ці передумови є комплексними й охоплюють когнітивну, емоційну, мотиваційну й особистісну сфери.

У підлітковому віці відбувається активне становлення «Я-концепції», коли особистість починає шукати відповіді на запитання: «Хто я?», «Яким мене бачать інші?», «Яким я хочу бути?». Цей процес є фундаментальним для побудови самооцінки, ідентичності та здатності до саморефлексії [26]. У той же час, внаслідок ще недостатньо сформованої внутрішньої стійкості, оцінка з боку ровесників сприймається як домінантна, що зумовлює підвищену чутливість до відторгнення, приниження або ізоляції.

Прагнення до самоствердження в групі однолітків іноді призводить до вибору агресивної поведінки як способу досягнення статусу, що підтверджено у дослідженнях Salmivalli та співавторів [45], які виявили зв'язок між домінуючими стратегічними діями і соціальним лідерством серед підлітків.

Емоційний розвиток у підлітковому віці відбувається нерівномірно: посилюється афективна реактивність, з'являється схильність до різких перепадів настрою, імпульсивності, підвищеної збудливості. Психофізіологічні зміни, що відбуваються внаслідок гормональної перебудови організму, можуть спричиняти

зниження емоційного самоконтролю [51]. У поєднанні з недостатньо розвиненими механізмами емоційної регуляції це створює сприятливі умови для спонтанної агресії, конфліктності, ворожості.

Особливо актуальним є низький рівень емпатії серед булерів: багато досліджень доводять, що підлітки-агресори характеризуються не лише байдужістю до емоцій інших, а й схильністю до інструментального використання приниження як способу підвищити власну цінність [29].

Підлітки переходять від конкретно-операційного до формально-операційного мислення (за Ж. Піаже), що дає змогу оперувати абстрактними поняттями, гіпотезами, моральними дилемами. Однак здатність до морального міркування (наприклад, усвідомлення наслідків своїх дій для іншої людини) ще не є стабільною. Булери можуть усвідомлювати, що їхні дії є шкідливими, але раціоналізують їх через знецінення жертви або через групові норми, які виправдовують насильство [25].

Також у цьому віці може виникати моральна дезангажованість, описана А. Bandura [11], коли підлітки знімають з себе відповідальність за насильство, виправдовуючи свої дії як «гру» або «відповідь на провокацію».

Участь у булінгу часто є наслідком недостатньо сформованих навичок комунікації, вирішення конфліктів, асертивної поведінки. У середній ланці школи учні лише починають оволодівати способами саморегуляції, вмінням говорити про свої емоції, відстоювати власні межі без порушення чужих. Відсутність цілеспрямованого розвитку соціально-емоційної компетентності в навчальних програмах або шкільній культурі поглиблює це питання [20].

У середній школі соціальні чинники набувають особливої значущості через зміну домінуючих джерел впливу на особистість [5]. Якщо в молодшому шкільному віці провідним середовищем залишається сім'я, то в підлітковому віці основним джерелом норм, очікувань і соціального оцінювання стає група однолітків [61]. Саме в цьому віці значно посилюється потреба у прийнятті, належності та визнанні з боку соціальної групи, що створює передумови як для позитивної, так і для девіантної соціалізації.

Прагнення до домінування, пошуку свого місця в ієрархії, формування власного

статусу є типовими проявами для підліткового віку. У шкільному середовищі це може реалізовуватись через приниження інших або контроль над слабшими. Дослідники вказують, що агресивна поведінка у цьому віці часто сприймається не як девіація, а як стратегія соціального піднесення [36]. Таким чином, булінг стає інструментом самоствердження в групі.

У підлітковому середовищі формуються неформальні ієрархії, у яких важливе значення мають харизма, впевненість, соціальні навички або навіть зовнішність. Учні, які не відповідають цим очікуванням, можуть ставати мішенню для булінгу. За даними Salmivalli et al. [45], «популярні» булери часто отримують соціальне схвалення, що підкріплює їхню поведінку. У свою чергу, «жертви» залишаються ізольованими не лише через дії агресора, а й через мовчазну згоду однолітків [44].

Окрему увагу слід приділити стилю педагогічної взаємодії. Недостатня чутливість до міжособистісного клімату в класі, ігнорування сигналів про агресію або відсутність реакції дорослих здатні опосередковано легітимізувати агресивну поведінку. Дослідження показують, що авторитарний або емоційно відсторонений стиль вчителя може сприяти зростанню булінгу, натомість залученість учителя, його підтримка та моделювання ненасильницьких способів розв'язання конфліктів є захисними факторами [60].

Таким чином, соціально-групові чинники створюють сприятливий або вразливий контекст для виникнення і підтримки булінгу в середній школі. Їх розуміння є критично важливим для формування комплексних профілактичних стратегій у межах шкільної політики.

Психологічне сприйняття агресії серед учнів середньої ланки освіти (віком приблизно 10–15 років) має низку вікових особливостей, що впливають на розуміння та участь у булінгу. У цьому віці школярі перебувають на межі дитинства та підлітковості, що супроводжується кризою ідентичності, активним формуванням моральних орієнтирів і становленням соціального самосприйняття. Агресивні дії у цьому контексті можуть сприйматися не як відхилення, а як частина соціальної гри або спосіб самоствердження.

Однією з основних проблем у протидії булінгу є відсутність у підлітків чіткого

розуміння межі між жартом і агресією. Діти 10–13 років можуть не розпізнавати психологічне насильство, зокрема принизливі коментарі, систематичне ігнорування, розповсюдження чуток – як форми булінгу. У дослідженнях показано, що навіть жертви не завжди усвідомлюють себе як об'єкт цькування, особливо якщо агресія маскується під "жарти" чи соціальну ініціацію [33]. Брак навичок соціального самопостереження, емоційної рефлексії та обмежений емоційний словник ускладнюють ідентифікацію власного становища у стосунках з однолітками.

Вікові особливості середньої ланки освіти сприяють інтерпретації агресивної поведінки як допустимої або навіть очікуваної. У шкільному середовищі часто трапляється нормалізація вербального або фізичного насильства: воно подається як «прикол», «грайливе штовхання», «випробування на витривалість». Цей ефект посилюється, якщо агресія йде від популярного учня або групи лідерів. За даними досліджень, така поведінка рідко викликає спротив з боку спостерігачів, а ті, хто намагаються захистити жертву, часто самі ризикують бути виключеними з групи [57].

Тобто у підлітків формується когнітивне спотворення, за якого агресія не лише не засуджується, а сприймається як форма соціальної норми. Це особливо виражено в контексті гумору, сарказму, іронії – форм комунікації, які активно освоюються у цьому віці.

У булінгових ситуаціях підлітки часто ідентифікують себе з однією з типових ролей – булера, жертви, спостерігача чи захисника. Така ідентифікація може не бути усвідомленою, але вона виконує важливу адаптаційну функцію в соціальному середовищі. Salmivalli [45] у своїй класичній моделі учасників булінгу виокремили шість ролей: агресор, підбурювач, послідовник, пасивний спостерігач, захисник і жертва. У середній школі ці ролі не є статичними – учень може змінювати їх залежно від контексту, психологічного стану, підтримки з боку дорослих чи рівня самооцінки.

Вибір ролі залежить також від емоційної зрілості та стилю виховання. Наприклад, учні з недостатньо розвиненою емпатією та підвищеним рівнем реактивної агресії частіше стають булерами [32]. Натомість ті, хто мають високий рівень просоціальних якостей, більше схильні захищати жертву або підтримувати її поза групою.

Інтерналізація ролі жертви також є небезпечною: вона призводить до зниження самооцінки, зростання тривожності, емоційної ізоляції, і в подальшому – до уникання соціальних взаємодій.

Таким чином, у середній ланці школи агресія часто має завуальовану форму, а рольові сценарії булінгу – глибоко вплетені у соціальну тканину класу. Слабка диференціація понять «жарт» – «приниження», бажання зберегти статус, ідентифікація з певною роллю – все це перешкоджає усвідомленню шкоди булінгу та ініціює його рецидиви.

Реформа загальної середньої освіти в Україні, реалізована через концепцію Нової української школи (НУШ), мала на меті створення безпечного, компетентісно орієнтованого середовища, спрямованого на розвиток емоційного інтелекту, критичного мислення та соціальної згуртованості учнів. Проте, незважаючи на гуманістичну спрямованість, у перехідний період реформування школи виникає низка психологічних вразливостей, які є особливо загостреними саме в учнів середньої ланки освіти – підлітків 10–15 років.

Підлітковий вік супроводжується інтенсивними змінами у сфері емоційного реагування, самоусвідомлення, соціального позиціонування. Це період, коли підлітки гостро реагують на будь-які трансформації у звичних для них системах – зокрема, у системі освіти. У межах НУШ навчання дедалі більше ґрунтується на інтерактивних технологіях, колективній роботі, взаємонавчанні, саморефлексії та відповідальності за освітню траєкторію. Для частини учнів це може бути стимулом до розвитку, однак для багатьох така інтенсифікація соціальної взаємодії в умовах психологічної нестабільності виявляється джерелом додаткового стресу.

Особливо це стосується тих школярів, які мають обмежені навички саморегуляції, низький рівень емпатії або попередній досвід соціального відторгнення. Згідно з дослідженням МОН, понад чверть учнів 5–7 класів вказували на відчуття тривоги під час роботи в малих групах через страх бути осміяними або непочутими. Така ситуація не тільки гальмує залучення до освітнього процесу, а й підвищує ризик формування булінгових патернів, де агресія чи пасивність стають стратегіями психологічного захисту.

Хоча концепція НУШ декларує створення партнерських стосунків між учнем, учителем і батьками, на практиці реалізація цих принципів не завжди є послідовною. Часто вчителі, залишаючись у межах традиційно авторитарної парадигми, ігнорують або недостатньо помічають психологічні сигнали небезпеки у поведінці дітей. У результаті учні не отримують очікуваного досвіду підтримки, що спричиняє фрустрацію, зневіру в педагогічній системі, відчуття покинутості.

У такому дисонансі виникає соціально-психологічний вакуум, який заповнюється альтернативними способами регулювання поведінки – зокрема, через неформальні ієрархії, домінування, соціальне виключення, що є підґрунтям для булінгу. О. В. Шелевер та В. С. Фізер зазначають, що саме відсутність послідовного впровадження принципів педагогічної емпатії та ненасильницької комунікації в класі спричиняє латентні конфлікти, які легко переростають у цілеспрямовану агресію [7].

Окремої уваги заслуговує аспект недостатньо сформованої соціально-емоційної компетентності (СЕК) серед учнів. Попри наявність у Державному стандарті базової середньої освіти вимоги щодо розвитку навичок саморегуляції, емоційного самовираження, емпатії, реальні освітні програми часто не передбачають системного викладання або тренування цих навичок. Унаслідок цього діти виявляються невідповідними до конструктивного вирішення конфліктів, а також до адекватного сприйняття і вираження власних емоцій у стресових ситуаціях.

У дослідженні Domitrovich et al. [19] підкреслюється, що дефіцит соціально-емоційних навичок підвищує ризики як булінгової поведінки, так і тривалого психологічного дистресу в учнів. Зокрема, діти з низьким рівнем емоційної самосвідомості та регуляції емоцій значно частіше виявляються втягнутими в конфліктні ситуації або стають жертвами соціальної ізоляції.

У контексті реалізації Нової української школи підлітки середньої ланки освіти виявляються вразливою групою через поєднання кількох чинників: емоційної нестабільності віку, невідповідності між очікуваннями та реальністю освітнього середовища, а також браку цілеспрямованої роботи над розвитком СЕК. Булінг у цьому контексті постає не лише як девіантна поведінка окремих учнів, а як системна проблема, що вкорінена в неузгодженості освітніх реформ і психологічної підтримки.

Для ефективної профілактики булінгу у середній школі необхідно здійснювати комплексні психолого-педагогічні інтервенції, зорієнтовані на розвиток емпатії, рефлексивності, навичок діалогу та критичного мислення в межах НУШ.

Середня ланка освіти (5–9 класи) є особливо чутливою до проявів булінгу, що зумовлено сукупністю вікових, психологічних та соціально-культурних чинників. У цей період школярі переживають складний етап становлення особистості, що супроводжується кризою ідентичності, загостренням потреби у визнанні та належності до групи, а також активним формуванням моральних уявлень та «Я-концепції». Саме ці трансформації створюють ґрунт для соціальної вразливості, підвищеної чутливості до думки однолітків і схильності до порівнянь, що в умовах шкільного середовища може провокувати деструктивні форми міжособистісної взаємодії.

Аналіз психологічних передумов булінгу вказує на те, що підлітки з підвищеною емоційною збудливістю, низькою емпатією чи порушеною самооцінкою можуть або ставати жертвами цькування, або вдаватися до агресивної поведінки як форми самоствердження. Водночас посилення значущості однолітків у структурі міжособистісних зв'язків, ієрархізація шкільних груп, вплив неформальних лідерів та прагнення до популярності – усе це формує складне соціальне тло, у якому булінг може функціонувати як «норма» замість бути розпізнаним і засудженим.

Особливої актуальності набуває аналіз феномену булінгу у світлі реформи Нової української школи. З одного боку, НУШ задекларувала гуманістичні принципи та орієнтацію на розвиток особистості. З іншого – недосконалість впровадження цінностей партнерства, емпатії, соціально-емоційного навчання залишає багатьох підлітків без належної підтримки. У результаті виникає психологічна вразливість, коли зміни у форматі навчання (проектність, командна робота) сприймаються не як ресурс, а як загроза. Недостатність сформованих соціально-емоційних навичок лише поглиблює цю проблему.

Таким чином, булінг у середній школі не є лише індивідуальною девіацією, а виступає симптомом ширших дисфункцій у взаємодії «особистість – середовище – система освіти». Подолання цієї проблеми вимагає не тільки індивідуально-

психологічної допомоги, а й комплексної міждисциплінарної стратегії, що включає педагогів, психологів, батьківську спільноту та самих учнів. Розуміння вікової специфіки підліткового періоду, формування здорового соціального клімату, запровадження програм соціально-емоційного навчання та розвиток навичок ненасильницької комунікації мають стати базовими інструментами профілактики й подолання булінгу в контексті Нової української школи.

Висновки до розділу 1

У першому розділі магістерського дослідження було здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз феномену булінгу в освітньому просторі. На основі огляду вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з'ясовано, що булінг є складним, багатовимірним явищем, що поєднує у собі елементи агресивної поведінки, соціального відчуження, дисбалансу владних відносин і системної психологічної дезадаптації. Було встановлено, що феномен булінгу набуває нових форм у сучасному шкільному середовищі, зокрема в умовах реформованої системи Нової української школи.

Проаналізовано основні теоретичні підходи до визначення булінгу, серед яких соціально-психологічний, соціокультурний, когнітивно-біхевіоральний та екологічний. Кожен із них надає унікальну перспективу щодо розуміння причин, механізмів та наслідків булінгу. Встановлено, що особливої уваги заслуговує екосистемний підхід (за У. Бронфенбреннером), який дозволяє розглядати булінг як результат взаємодії особистісних, міжособистісних, групових та інституційних факторів.

Поглиблений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив конкретизувати особливості прояву булінгу в середній ланці освіти (5–9 класи), зокрема в контексті вікової психології підлітків. Виокремлено індивідуальні психологічні передумови участі у булінгу: когнітивна незрілість, низький рівень емпатії, імпульсивність, схильність до наслідування та пошуку визнання. Соціально-групові чинники, такі як тиск однолітків, рольові ієрархії, прагнення до домінування

та неформальне лідерство, також істотно впливають на формування агресивної поведінки. Було висвітлено, як невміння ідентифікувати агресію або її нормалізація у вигляді «жартів» призводять до толерування булінгу з боку спостерігачів та жертв.

Особливу увагу було приділено суперечностям між ідеологією Нової української школи, що декларує партнерство, безпеку, доброзичливість, та реальними труднощами впровадження цих цінностей у педагогічному середовищі. Було показано, що недостатній розвиток соціально-емоційної компетентності, відсутність злагодженої системи реагування з боку педагогів, а також неузгодженість між новими підходами до навчання та звичними практиками можуть створювати сприятливе середовище для булінгу.

Отже, за результатами теоретичного аналізу можна стверджувати, що виникнення булінгу в середній школі зумовлюється складною сукупністю вікових, психологічних, міжособистісних та інституційних факторів. Такий висновок вимагає переходу до емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення реального стану проблеми у конкретному освітньому контексті та розробку цілісної стратегії профілактики.

РОЗДІЛ 2. ОПИС ПРОЦЕДУРИ ТА МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Мета та завдання дослідження

У розділі 1 було здійснено теоретико-методологічний аналіз феномену булінгу як специфічної форми систематичної міжособистісної агресії в шкільному середовищі: розглянуто основні підходи до його визначення в сучасній зарубіжній та вітчизняній психології, окреслено ключові ознаки булінгу (систематичність, дисбаланс сил, умисність дій). Деталізовано причини виникнення булінгу на індивідуальному, міжособистісному та інституційному рівнях, проаналізовано його психологічні й соціальні наслідки для всіх учасників (жертв, агресорів, свідків), а також подано класифікації видів і структури булінгу (фізичний, вербальний, соціальний, кібербулінг). Окрему увагу приділено психологічним особливостям прояву булінгу серед здобувачів базової середньої освіти (5–9 класи) в умовах НУШ: віковим змінам у сфері спілкування з однолітками, чутливості до оцінки інших, формуванню статусно-рольових позицій у класному колективі та тим психологічним чинникам, які підвищують ризик залучення підлітків до булінг-поведінки ролі.

Відповідно до окресленої проблематики та теоретичних положень, сформульованих у першому розділі, мета експерименту – емпірично дослідити рівень агресії, шкільної тривожності й стилів конфліктної поведінки в учнів 5–6 та 7–9 класів як психологічних чинників ризику булінгу та здійснити їх порівняльний аналіз для подальшого обґрунтування психологічних засад запобігання булінгу в середній ланці Нової української школи.

У межах експериментального (констатувального) етапу були поставлені такі завдання:

1. Провести психодіагностичне обстеження учнів 5–6 та 7–9 класів ($n = 27$ і $n=28$ відповідно) із використанням методики діагностики агресії А. Басса та А. Дарки, тесту шкільної тривожності Філіпса та опитувальника стилів конфліктної поведінки К. Томаса.

2. Визначити рівень і структуру показників агресії, шкільної тривожності та

стилів конфліктної поведінки у двох групах (5–6 та 7–9 класи).

3. На основі отриманих емпіричних даних окреслити психологічні чинники ризику булінгу та розробити психологічні рекомендації щодо запобігання булінгу серед здобувачів середньої ланки в умовах Нової української школи.

Гіпотеза полягає в тому, що існують відмінності в рівні та структурі агресії, шкільної тривожності й стилів конфліктної поведінки між учнями 5–6 та 7–9 класів, які виступають психологічними чинниками ризику булінгу.

2.2. Характеристика вибірки дослідження

Емпіричне дослідження було проведене дистанційно серед здобувачів середньої ланки освіти в комунальному закладі «Харківська гімназія № 110 Харківської міської ради» та комунальному закладі «Харківський ліцей № 134 Харківської міської ради», що функціонує в умовах упровадження концепції Нової української школи. Загальна вибірка становила 55 учнів 5–9 класів віком орієнтовно від 10 до 15 років.

З метою виявлення вікових особливостей психологічних чинників ризику булінгу вибірку було поділено на дві групи. До першої групи увійшли учні 5–6 класів (молодший підлітковий вік) у кількості 27 осіб. Другу групу склали учні 7–9 класів (середній підлітковий вік) у кількості 28 осіб. Такий поділ дав змогу здійснити порівняльний аналіз рівня агресії, шкільної тривожності та стилів конфліктної поведінки в молодших і старших підлітків та окреслити вікову специфіку психологічних аспектів запобігання булінгу в середній ланці Нової української школи.

До вибірки включалися здобувачі освіти, які систематично відвідували навчання, не мали офіційно встановлених інтелектуальних порушень і надали усвідомлену згоду на участь у дослідженні (за письмовою згодою батьків / законних представників).

2.3. Опис методик та методів дослідження

У цьому параграфі подано характеристику застосованих у дослідженні методів і методик, що забезпечують валідність і надійність отриманих емпіричних даних. Зважений вибір діагностичного інструментарію дає змогу всебічно дослідити поставлені завдання та сприяти досягненню загальної мети роботи.

I. Методика діагностики показників і форм агресії А. Басса – А. Дарки (Додаток А) [6].

Опитувальник призначений для вимірювання загального рівня агресивності та ворожості, а також їх структурних компонентів. У межах дослідження аналізувалися такі шкали, як фізична агресія, вербальна агресія, непрямая (опосередкована) агресія, негативізм, роздратування, підозріливість, образа, почуття провини. Методика дає змогу оцінити вираженість безпосередніх та опосередкованих форм агресії в учнів 5–6 та 7–9 класів і виявити вікові особливості агресивної поведінки як одного з ключових чинників ризику булінгу. Обробка результатів здійснювалася шляхом підрахунку первинних балів за кожною шкалою з подальшою інтерпретацією відповідно до рекомендацій адаптації.

II. Методика визначення рівня шкільної тривожності Філіпса (Додаток Б) [37].

Дана методика спрямована на виявлення загального рівня шкільної тривожності та її окремих аспектів, пов'язаних із різними сторонами навчальної діяльності та шкільної взаємодії. У дослідженні розглядалися наступні фактори: загальна тривожність у школі; переживання соціального стресу; фрустрація потреби в досягненні успіху; страх самовираження; страх ситуації перевірки знань; страх не відповідати очікуванням оточуючих; низька фізіологічна опірність стресу; проблеми і страхи у відносинах з вчителями. Використання тесту Філіпса дозволило охарактеризувати емоційний стан учнів та виявити вікові відмінності в профілі шкільної тривожності, які можуть підвищувати вразливість до залучення в ситуації булінгу. Обробка результатів здійснювалася відповідно до ключа методики з віднесенням отриманих показників до низького, середнього або високого рівня тривожності.

III. Опитувальник «визначення стилів конфліктної поведінки К. Томаса» (Додаток В) [54].

Опитувальник дає змогу визначити домінуючі стилі поведінки особистості в конфліктних ситуаціях: суперництво (конкуренція), співробітництво, компроміс, уникнення (відхід) та пристосування. У контексті дослідження ця методика була використана для виявлення того, які стратегії розв'язання конфліктів переважають у учнів 5–6 та 7–9 класів і як саме вони можуть бути пов'язані з ризиком виникнення булінгу. Результати опитувальника оброблялися шляхом підрахунку балів за кожним стилем і визначення провідних та другорядних стратегій конфліктної поведінки в учнів різних вікових груп.

Для узагальнення емпіричних даних були застосовані методи математико-статистичної обробки. На першому етапі використовувалися описові статистики (обчислення середніх значень, показників варіативності, частотних розподілів) з метою характеристики загального рівня та структури досліджуваних показників у вибірці. На другому етапі здійснювався порівняльний аналіз результатів учнів 5–6 та 7–9 класів (з використанням відповідних критеріїв для незалежних вибірок), що дозволило виявити вікові відмінності в рівні агресії, шкільної тривожності й стилів конфліктної поведінки як психологічних чинників ризику булінгу. Отримані результати стали підґрунтям для формулювання висновків та розробки психологічних рекомендацій щодо запобігання булінгу в середній ланці Нової української школи.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було теоретично та організаційно обґрунтовано процедуру емпіричного дослідження психологічних чинників ризику булінгу серед здобувачів базової середньої освіти в умовах Нової української школи. Сформульовано мету, гіпотезу та завдання експерименту, які логічно продовжують положення першого розділу й забезпечують перехід від теоретичного аналізу феномену булінгу до його практичного вивчення.

Було охарактеризовано вибірку дослідження, що складається з 55 учнів 5–9 класів, та обґрунтовано поділ її на дві вікові групи: 5–6 та 7–9 класи. Такий підхід дав змогу розглядати молодший і середній підлітковий вік як порівнювані етапи розвитку, між якими очікуються відмінності в рівні агресії, шкільної тривожності та стилях конфліктної поведінки, пов'язаних із ризиком участі в булінгу.

Підібрано й описано комплекс методів дослідження: методика діагностики агресії А. Басса – А. Дарки, тест шкільної тривожності Філіпса, опитувальник стилів конфліктної поведінки К. Томаса, а також методи математико-статистичної обробки результатів. Зважений добір психодіагностичного інструментарію забезпечує можливість комплексного вивчення агресії, тривожності й конфліктної поведінки як взаємопов'язаних психологічних чинників ризику булінгу.

Застосування описової та порівняльної статистики дає змогу не лише охарактеризувати загальний рівень досліджуваних показників у вибірці, а й виявити статистично значущі вікові відмінності між учнями 5–6 та 7–9 класів. Таким чином, у розділі 2 створено методологічне й процедурне підґрунтя для подальшого аналізу емпіричних даних, результати якого будуть подані та інтерпретовані в розділі 3 кваліфікаційної роботи.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ БУЛІНГУ СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

3.1. Аналіз діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки

У другому розділі було обґрунтовано вибір вибірки, сформульовано гіпотезу дослідження та описано психодіагностичні методики, за допомогою яких планувалося вивчити психологічні чинники ризику булінгу серед учнів середньої ланки. Наступним кроком стало безпосереднє емпіричне дослідження, результати якого подано в цьому параграфі. На першому етапі аналізу було розглянуто рівень і структуру агресії за методикою А. Басса – А. Дарки в учнів 5–6 (група I) та 7–9 класів (група II).

Методика дає змогу оцінити загальний рівень агресивності та проаналізувати окремі форми агресії (фізична, вербальна, непрямая, негативізм, роздратування, підозріливість, образа, аутоагресія). На першому етапі аналізу було визначено рівень загальної агресії (низький, середній, високий) у кожній віковій групі. Розподіл учнів за рівнями загальної агресії у двох вікових групах подано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Рівень загальної агресії в учнів середньої ланки за методикою діагностики показників і форм агресії А. Басса – А. Дарки

Рівень загальної агресії	Група I 5–6 класи, n = 27		Група II 7–9 класи, n = 28	
	Кількість	%	Кількість	%
Низький	5	18,5	4	14,2
Середній	15	55,6	12	42,9
Високий	7	25,9	12	42,9

Як видно з таблиці 3.1, у групі I (5–6 класи) більшість учнів (55,6 %) характеризуються середнім рівнем агресії, тоді як високий рівень притаманний чверті опитаних (25,9 %). У групі II (7–9 класи) частка учнів із високим рівнем агресії є

істотно більшою (42,9 %), а частка осіб із середнім рівнем дещо нижча (42,9 %), що свідчить про загальну тенденцію до зростання агресивності в старшому підлітковому віці порівняно з молодшим.

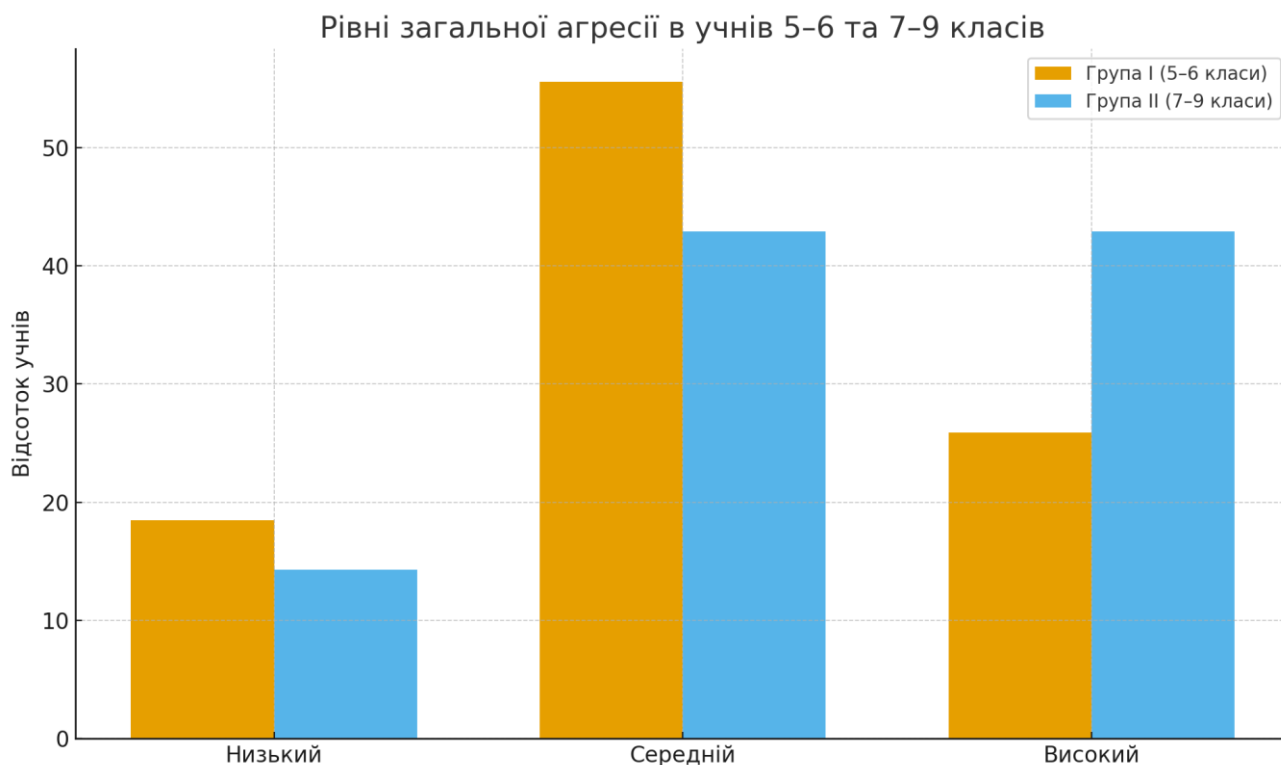


Рис. 3.1. Рівні загальної агресії в учнів середньої ланки за методикою діагностики показників і форм агресії А. Басса – А. Дарки

Графічне представлення підкреслює (рис. 3.1), що високий рівень загальної агресії є більш характерним для учнів 7–9 класів, що може бути пов'язано з ускладненням міжособистісних стосунків, зростанням значущості статусу в групі однолітків і посиленням емоційної напруги в період старшого підліткового віку.

Для більш детального розуміння структури агресивності було проаналізовано форми агресії.

У таблиці 3.2 подано середні відсоткові значення за кожною шкалою методики для групи I (учні 5–6 класів) та групи II (учні 7–9 класів).

Отримані дані свідчать про вікову специфіку структури агресії. У групі I (5–6 класи) дещо вищими виявилися показники фізичної агресії, що відображає більш безпосередній, імпульсивний характер агресивних проявів у молодшому

підлітковому віці. Натомість у групі II (7–9 класи) вищі значення мають непряма (опосередкована) агресія, вербальна агресія, негативізм, підозріливість та образа, що може свідчити про перехід до більш соціально опосередкованих форм агресії (чутки, ігнорування, вербальні нападки, прихована ворожість).

Таблиця 3.2

Результати дослідження щодо середніх показників форм агресії в групі I та групі II (за методикою А. Басса – А. Дарки)

Форми агресії	Група I, %	Група II, %
Фізична агресія	22,5	20,3
Вербальна агресія	7,1	9,4
Непряма (опосередкована) агресія	19,8	24,6
Негативізм	19,3	23,1
Роздратування	3,8	5,2
Підозріливість	22,4	27,9
Образа	13,7	18,5
Аутоагресія (почуття провини)	27,1	30,4

Підвищення показників підозріливості, образи та аутоагресії в учнів 7–9 класів відображає зростання внутрішньої напруги, схильність до інтерпретації поведінки інших як ворожої, накопичення образ та самообвинувальних тенденцій. Такі особливості створюють додатковий ризик формування булінг-поведінки як у ролі агресора, так і у ролі жертви.

Графічне представлення (рис. 3.2) дає змогу наочно порівняти профілі агресивності в двох вікових групах: у молодших підлітків домінують більш «відкриті», прямі форми агресії, тоді як у старших – посилюються непрямі та емоційно забарвлені прояви (образа, підозріливість, аутоагресія). Це узгоджується з теоретичними уявленнями про ускладнення міжособистісних стосунків у підлітковому віці та зростання значущості соціально-психологічних механізмів, що лежать в основі булінгу.

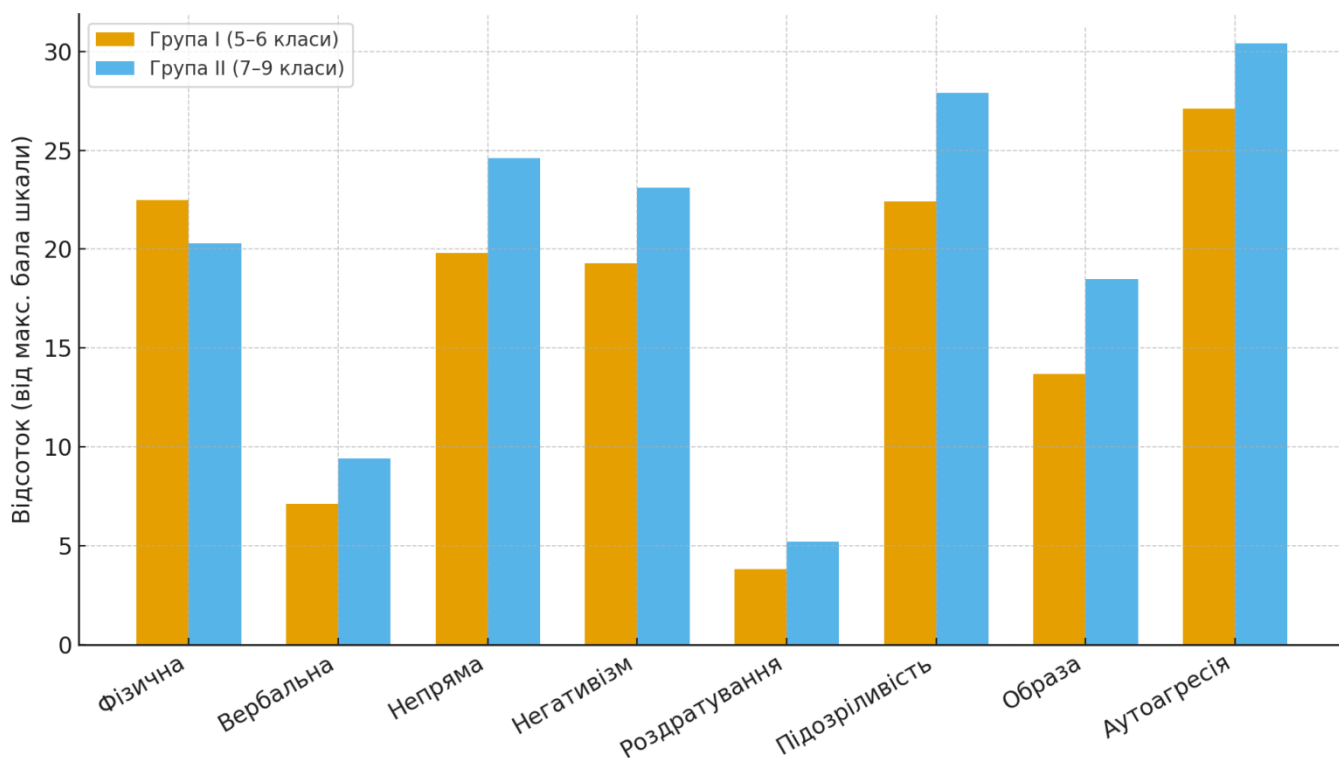


Рис. 3.2 Результати дослідження щодо середніх показників форм агресії в групі I та групі II (за методикою А. Басса – А. Дарки)

Узагальнюючи результати, подані в таблицях 3.1–3.2 та на рисунках 3.1–3.2, можна зробити висновок, що загальний рівень агресії в обох вікових групах переважно знаходиться в межах середніх значень, однак у структурі розподілу виявлено суттєві вікові відмінності. Для учнів 5–6 класів характерним є домінування середнього рівня агресії за відносно меншої частки високоагресивних школярів, тоді як серед учнів 7–9 класів суттєво зростає питома вага осіб із високим рівнем агресії. Це дає підстави говорити про підвищення загального агресивного фону в старшому підлітковому віці, що потенційно посилює ризик залучення до ситуацій булінгу.

Аналіз форм агресії показав, що у молодших підлітків (5–6 класи) більш вираженими є прямі, відкриті прояви агресії (передусім фізична агресія), тоді як у старших підлітків (7–9 класи) зростають показники непрямой та вербальної агресії, підозріливості, образи й аутоагресії. Отже, із віком агресивна поведінка набуває більш опосередкованих, емоційно й соціально забарвлених форм, що є типовим для булінг-поведінки в підлітковому середовищі (плітки, ігнорування, соціальне виключення, публічне приниження тощо). Виявлені особливості структури агресії

свідчать про необхідність диференційованого підходу до профілактичної роботи з учнями 5–6 та 7–9 класів.

Разом узяті результати аналізу агресивності створюють важливе підґрунтя для подальшого вивчення інших психологічних чинників ризику булінгу. Наступним кроком є розгляд рівня шкільної тривожності та її вікових особливостей за методикою Філіпса, що дозволить комплексніше охарактеризувати емоційний стан здобувачів середньої школи в умовах Нової української школи.

3.2. Результати методики визначення рівня шкільної тривожності Філіпса

Як було зазначено у попередньому підрозділі, агресивність учнів 5–6 та 7–9 класів має вікові відмінності, що потенційно впливають на ризик залучення до булінгу. Наступним кроком емпіричного аналізу стало вивчення шкільної тривожності як важливої емоційної передумови віктимної поведінки, соціального стресу та труднощів у міжособистісній взаємодії в освітньому середовищі.

За методикою Філіпса було отримано показники загального рівня шкільної тривожності, який інтерпретувався за трьома рівнями – низький, середній, високий. Розподіл учнів обох вікових груп за рівнями загальної шкільної тривожності подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Результати дослідження показників загального рівня шкільної тривожності за методикою Філіпса

Рівень загальної шкільної тривожності	Група I 5–6 класи, n = 27		Група II 7–9 класи, n = 28	
	Кількість	%	Кількість	%
Низький	6	22,2	4	14,3
Середній	14	51,9	10	35,7
Високий	7	25,9	14	50,0

Як видно з таблиці 3.3, в обох групах переважає середній та високий рівні шкільної тривожності, проте їхня структура відрізняється.

У групі I (5–6 класи) більшість учнів мають середній рівень тривожності (51,9 %), а високий рівень виявлено у чверті респондентів (25,9 %). У групі II (7–9 класи) співвідношення зміщується в бік високої тривожності: половина учнів (50,0 %) демонструють високий рівень, тоді як частка осіб із середнім рівнем знижується до 35,7 %. Це свідчить про те, що з переходом до старшого підліткового віку загальна шкільна тривожність зростає, а кількість школярів із високими показниками тривожності суттєво збільшується.

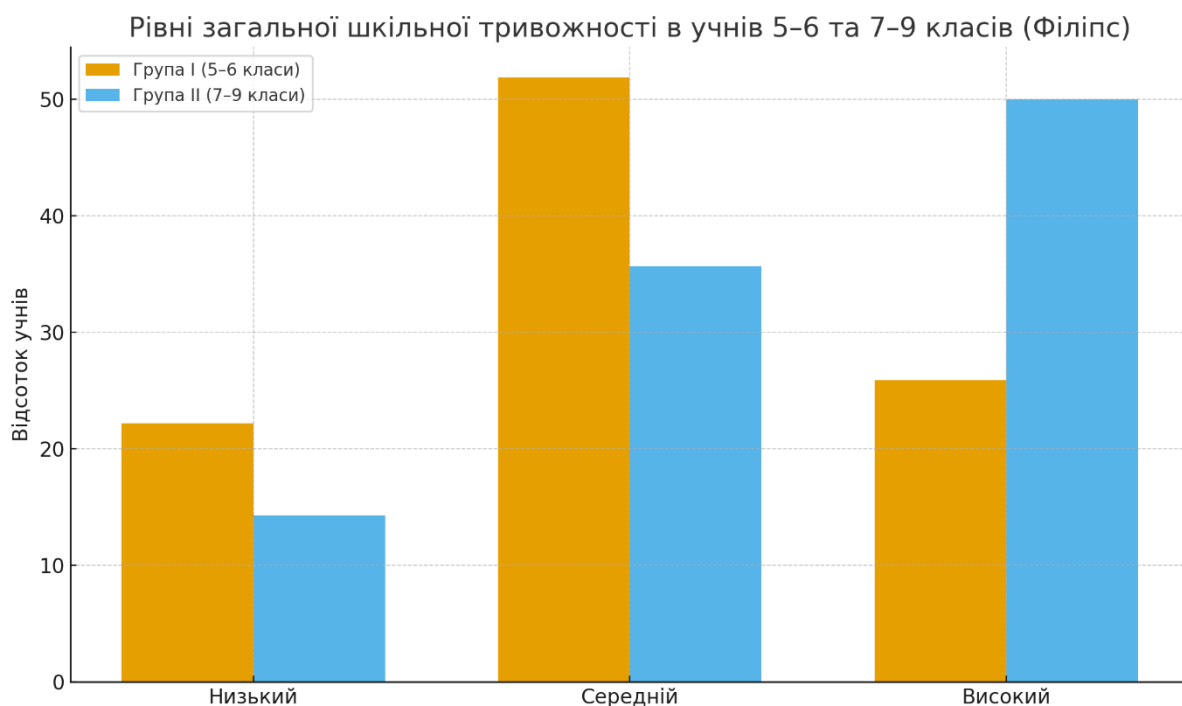


Рис. 3.3. Результати дослідження показників загального рівня шкільної тривожності за методикою Філіпса

Діаграма наочно демонструє, що частка учнів із високою шкільною тривожністю майже вдвічі більша в 7–9 класах, ніж у 5–6, що розглядається як важливий фактор підвищення емоційної вразливості до булінгу, особливо в умовах складніших навчальних вимог і міжособистісних стосунків.

Для більш глибокого розуміння змісту шкільної тривожності були проаналізовані окремі фактори тесту Філіпса:

- ✓ загальна тривожність у школі;
- ✓ переживання соціального стресу;
- ✓ фрустрація потреби в досягненні успіху;

- ✓ страх самовираження;
- ✓ страх ситуації перевірки знань;
- ✓ страх не відповідати очікуванням оточуючих;
- ✓ низька фізіологічна опірність стресу;
- ✓ проблеми і страхи у відносинах з учителями.

У таблиці 3.4 подано середні значення зазначених факторів для учнів 5–6 та 7–9 класів (у відсотках від максимально можливого бала за шкалою).

Таблиця 3.4

Результати дослідження щодо середніх показники факторів шкільної тривожності за методикою Філіпса

Фактори шкільної тривожності	Група I, %	Група II, %
Загальна тривожність у школі	48,2	57,6
Переживання соціального стресу	41,7	54,8
Фрустрація потреби в досягненні успіху	44,9	53,9
Страх самовираження	39,8	52,7
Страх ситуації перевірки знань	52,3	49,1
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	46,5	58,4
Низька фізіологічна опірність стресу	55,7	52,1
Проблеми і страхи у відносинах з учителями	43,2	50,6

Отримані дані засвідчують наявність виражених вікових відмінностей у структурі шкільної тривожності.

У групі II (7–9 класи) вищими є показники загальної тривожності в школі, переживання соціального стресу, фрустрації потреби в досягненні успіху, страху самовираження, страху не відповідати очікуванням оточуючих, а також проблем і страхів у взаєминах з учителями. Це свідчить про те, що старші підлітки значно гостріше переживають соціально-оцінювальні ситуації, чутливіші до статусу в групі та оцінки з боку значущих дорослих і однолітків, сильніше бояться «не виправдати очікувань» та зазнати невдачі.

У групі I (5–6 класи) відносно вищими є показники страху ситуації перевірки знань і низької фізіологічної опірності стресу. Це може відображати більш

безпосередню, «ситуативну» тривожність, пов'язану з контрольними, відповідями перед класом, а також схильність до соматичних проявів напруги (головний біль, втома, погіршення самопочуття у стресових шкільних ситуаціях), що характерно для молодшого підліткового віку.

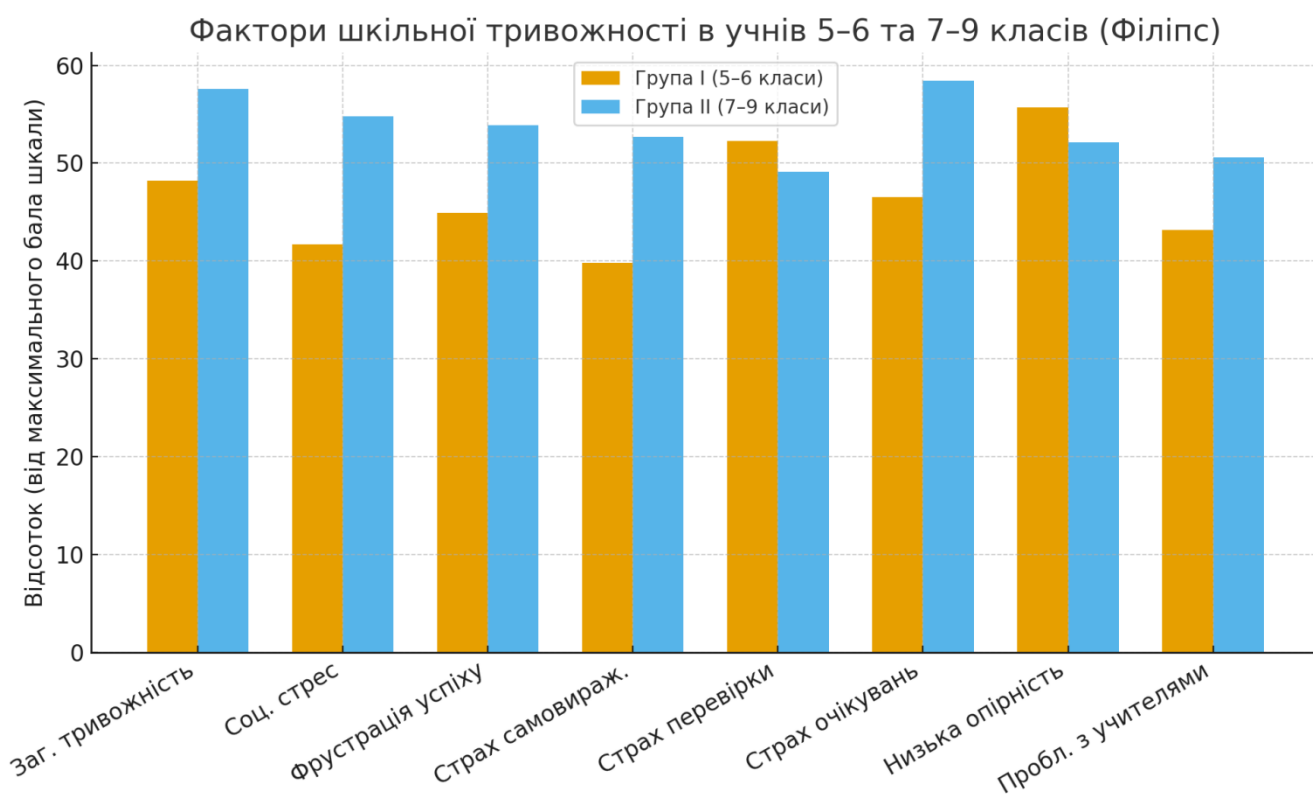


Рис. 3.4. Результати дослідження щодо середніх показники факторів шкільної тривожності за методикою Філіпса

За профілем діаграми добре видно, що в учнів 7–9 класів значно посилюються соціально-оцінювальні компоненти тривожності (соціальний стрес, страх самовираження, страх не відповідати очікуванням, фрустрація потреби в успіху), тоді як у 5–6 класах більш вираженими залишаються реакції на конкретні навчальні ситуації (передусім перевірка знань) та фізіологічна вразливість до стресу.

Проведений аналіз за критерієм Вілкоксона–Манна–Уїтні вказує на те, що між учнями 5–6 та 7–9 класів існують статистично значущі відмінності за низкою факторів шкільної тривожності. Зокрема, у здобувачів освіти 7–9 класів вищими є показники загальної тривожності в школі, переживання соціального стресу, фрустрації потреби в досягненні успіху, страху самовираження, страху не відповідати

очікуванню оточуючих, а також проблем і страхів у взаєминах з учителями, що свідчить про більш виражену емоційну напругу, пов'язану насамперед із соціально-оцінювальними ситуаціями та статусом у системі міжособистісних стосунків.

Водночас відмінності між групами за показниками страху ситуацій перевірки знань і низької фізіологічної опірності стресу мають характер тенденції й не досягають рівня статистичної значущості: дещо вищі значення цих факторів у учнів 5–6 класів можна інтерпретувати як переважання ситуативної, навчально зумовленої тривожності та соматичних проявів напруження в молодшому підлітковому віці. Отже, результати статистичного аналізу підтверджують, що зі зростанням віку структура шкільної тривожності змінюється в бік посилення саме соціально-оцінювальних і міжособистісних компонентів, що є важливим чинником ризику залученості до булінгу.

3.3. Аналіз результатів стилів конфліктної поведінки за тестом Томаса

Як було показано в попередніх параграфах, рівень агресивності та шкільної тривожності в учнів 5–6 та 7–9 класів має виразну вікову специфіку й може розглядатися як важливий психологічний чинник ризику булінгу. Наступним кроком стало дослідження стилів конфліктної поведінки учнів за опитувальником К. Томаса, який дає можливість виокремити домінуючі стратегії реагування в конфліктних ситуаціях: суперництво (конкуренція), співробітництво, компроміс, уникнення (відхід) та пристосування.

Як свідчать дані таблиці 3.5, структура домінуючих стилів конфліктної поведінки в учнів 5–6 (група I) та 7–9 класів (група II) помітно різниться.

Для групи I (5–6 класи) найбільш поширеним виявився стиль уникнення (25,9 %), що свідчить про схильність значної частини молодших підлітків уникати відкритого конфлікту, відходити від проблемної ситуації, переважно не відстоюючи власну позицію. Досить поширеними також є стилі компромісу (22,2 %) та пристосування (18,5 %), що може інтерпретуватися як орієнтація на збереження

стосунків ціною поступок та часткового задоволення власних інтересів. Частка учнів, для яких домінує стиль суперництва, у цій групі є найменшою (18,5 %).

Таблиця 3.5

**Результати дослідження стилів конфліктної поведінки
(за тестом К. Томаса)**

Стилі конфліктної поведінки	Група I 5–6 класи, n = 27		Група II 7–9 класи, n = 28	
	Кількість	%	Кількість	%
Суперництво	5	18,5	8	28,6
Співробітництво	4	14,8	7	25,0
Компроміс	6	22,2	6	21,4
Уникнення	7	25,9	4	14,3
Пристосування	5	18,5	3	10,7

У групі II (7–9 класи) картина суттєво змінюється: домінуючим стилем стає суперництво (28,6 %), на другому місці – співробітництво (25,0 %), тоді як уникнення та пристосування набувають меншого поширення (14,3 % і 10,7 % відповідно). Це свідчить про те, що в старшому підлітковому віці підвищується готовність до активного відстоювання власних інтересів, боротьби за статус у групі та більш конструктивного розв’язання конфліктів через співробітництво, однак за відсутності належних навичок комунікації така тенденція може набувати форм агресивного суперництва, що є потенційно небезпечним у контексті булінгу.

З рисунка 3.7 наочно видно, що учні 7–9 класів істотно частіше, ніж учні 5–6 класів, орієнтуються на стилі суперництва та співробітництва, тоді як у молодших підлітків більш виражені тенденції до уникнення та пристосування, що узгоджується з віковими особливостями розвитку самосвідомості, потреби в автономії та статусі серед однолітків.

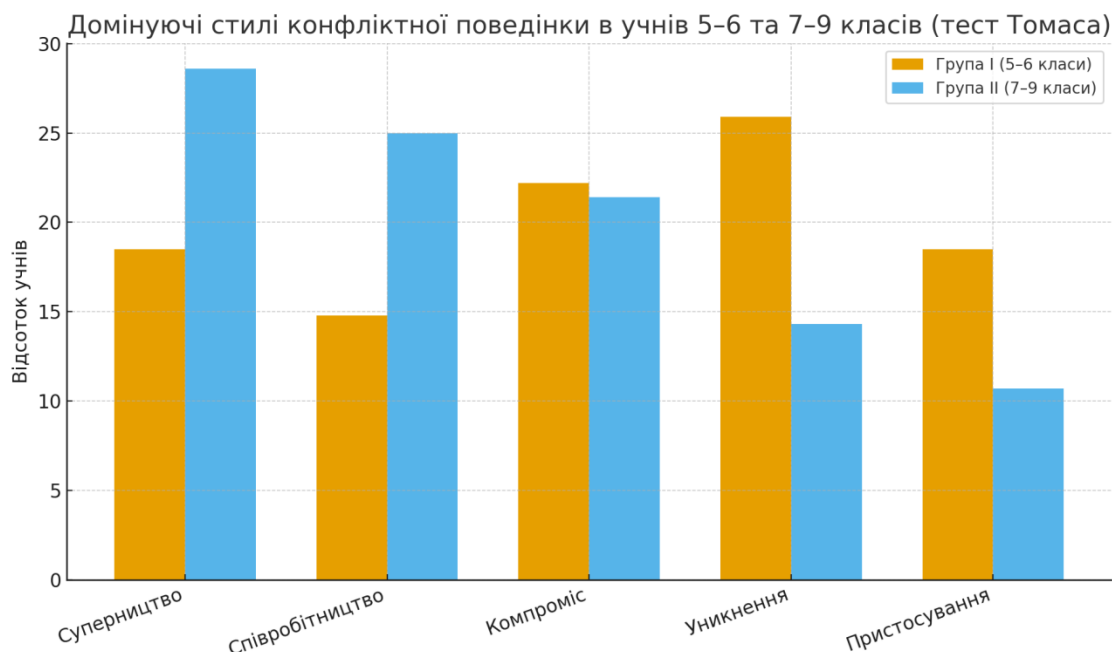


Рис.3.5. Результати дослідження стилів конфліктної поведінки (за тестом К. Томаса)

Для більш детального аналізу стилів конфліктної поведінки можна також урахувати середні бали за кожним стилем, однак уже розподіл домінуючих стратегій дозволяє зробити низку важливих висновків щодо психологічних чинників ризику булінгу. Зокрема, поєднання високої агресивності, підвищеної шкільної тривожності та орієнтації на стиль суперництва в частини учнів 7–9 класів створює сприятливі умови для формування булінг-поведінки, тоді як схильність до уникнення й пристосування у молодших підлітків може підвищувати ризик потрапляння в позицію жертви булінгу.

За результатами порівняльного аналізу (критерій χ^2 Пірсона) розподіл домінуючих стилів конфліктної поведінки між групами відрізняється статистично значущо, що підтверджує наявність вікових відмінностей у стратегіях реагування на конфліктні ситуації. Отримані дані у поєднанні з результатами щодо агресивності та шкільної тривожності створюють основу для розробки психологічних рекомендацій щодо запобігання булінгу, які представлено в параграфі 3.4.

3.4. Рекомендації щодо запобігання булінгу серед учнів базової ланки

Отримані результати дослідження засвідчили, що для учнів 7–9 класів більш характерними є високий рівень загальної агресії, переважання непрямих і вербальних форм агресивної поведінки, виразні соціально-оцінювальні компоненти шкільної тривожності (страх негативної оцінки, очікувань оточення, соціальний стрес), а також зорієнтованість на стиль суперництва у конфліктах. Учні 5–6 класів, навпаки, частіше демонструють імпульсивні, більш безпосередні прояви агресії, ситуативну навчальну тривожність (страх перевірки знань) і схильність до уникнення та пристосування в конфліктних ситуаціях. Ці вікові особливості необхідно враховувати при розробці психопрофілактичних заходів щодо запобігання булінгу.

Нижче подано орієнтовні психологічні рекомендації для педагогічних працівників і батьків, спрямовані на зниження ризику булінгу в середній ланці закладу освіти.

1. Загальні принципи психопрофілактики булінгу:

Системність і цілісність: робота має охоплювати всіх учасників освітнього процесу (учнів, учителів, батьків, адміністрацію), поєднувати індивідуальні, групові та шкільні заходи.

Вікова адресність: зміст профілактичних програм диференціюється для учнів 5–6 та 7–9 класів з урахуванням виявлених особливостей агресії, тривожності й конфліктної поведінки.

Підтримувальний характер впливу: акцент робиться не на покаранні, а на розвитку навичок конструктивної взаємодії, емоційної саморегуляції, відповідальності за власну поведінку.

Нульова толерантність до насильства: у закладі освіти мають бути чітко окреслені й відомі всім правила, які визначають неприпустимість будь-яких форм булінгу та відповідний алгоритм реагування.

2. Рекомендації для педагогів та адміністрації закладу освіти:

➤ Формування безпечного й підтримувального освітнього середовища (розробка та ухвалення на рівні класу і школи Правил безпечної взаємодії, які

обговорюються з учнями й періодично переглядаються; забезпечення систематичного моніторингу міжособистісних стосунків у класах (анонімні опитувальники, спостереження, індивідуальні бесіди)).

➤ Профілактика агресивної поведінки (проведення занять і тренінгів, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції, усвідомлення власних емоцій і способів вираження гніву без насильства, особливо в учнів 5–6 класів; робота з учнями 7–9 класів над усвідомленням прихованих форм агресії (плітки, ігнорування, кібербулінг), їх наслідків для жертви й групи; індивідуальні консультації з учнями з високими показниками агресії, спрямовані на розвиток альтернативних способів досягнення статусу (лідерство через допомогу, ініціативність, навчальні та творчі досягнення)).

➤ Зменшення шкільної тривожності (для учнів 5–6 класів – психолого-педагогічна підтримка в ситуаціях перевірки знань (пояснення критеріїв оцінювання, використання формуального оцінювання, створення атмосфери психологічної безпеки на уроці); для учнів 7–9 класів – акцент на роботі з соціально-оцінювальною тривожністю (тренінги упевненості, навичок самопрезентації, вправи на прийняття себе та інших, обговорення «міфів» щодо успіху й очікувань оточення).

➤ Розвиток конструктивних стилів конфліктної поведінки (включення до годин спілкування, тренінгів, інтегрованих уроків вправ, спрямованих на формування навичок співробітництва, пошуку компромісу, активного слухання, «я-повідомлень»; моделювання й розігрування типових шкільних конфліктних ситуацій з подальшим обговоренням можливих стратегій реагування, аналізом наслідків стилів суперництва, уникнення, пристосування; підтримка учнів, які демонструють проєктивне лідерство і схильність до співробітництва, як позитивних моделей для ровесників).

➤ Робота зі свідками булінгу (формування установки, що пасивне спостереження є підтримкою агресора, а не нейтральною позицією; навчання безпечним способам втручання (звернення по допомогу до дорослого, підтримка жертви, групове неприйняття принижень).

➤ Підвищення психологічної компетентності вчителів (проведення семінарів,

методичних об'єднань, тренінгів для педагогів щодо: розпізнавання ранніх ознак булінгу; особливостей підліткової агресії та тривожності; ефективних стратегій реагування на випадки булінгу, які не посилюють віктимність та агресію).

3. Рекомендації для батьків учнів базової школи:

✓ Створення емоційно безпечного сімейного середовища (підтримка довірливих стосунків, у яких дитина може відверто говорити про труднощі в школі, не боячись осуду; недопустимість принижень, образ, фізичних покарань як стилю виховання, оскільки це формує модель насильницьких стосунків).

✓ Формування навичок емоційної регуляції та конструктивного спілкування (обговорення з дитиною переживань, навчання називати емоції та шукати прийнятні способи їх вираження; спільний розбір конфліктних ситуацій, які виникають у школі, з акцентом на пошук взаємоприйняттого рішення, а не «перемоги над іншим»).

✓ Попередження та виявлення булінгу (уважне ставлення до змін у поведінці й стані дитини (замкнутість, небажання йти до школи, соматичні скарги, різкі перепади настрою, ворожість до однолітків); у разі підозри на булінг – співпраця зі школою (класним керівником, практичним психологом), відмова від крайніх позицій «моя дитина завжди права» чи «сама винна», орієнтація на спільний пошук рішень).

✓ Підтримка позитивного статусу дитини в групі (заохочення участі у гуртках, шкільних проєктах, волонтерській діяльності, що підсилює почуття компетентності й соціальної значущості; формування критичного ставлення до агресивних моделей поведінки, які дитина може спостерігати у медіапросторі).

4. Напрями роботи з учнями 5–6 та 7–9 класів

Для учнів 5–6 класів доцільно акцентувати увагу на: зниженні навчальної тривожності (створення ситуацій успіху, підтримувальний зворотний зв'язок); розвитку навичок самоконтролю й керування гнівом (дихальні вправи, пауза перед реакцією, вербалізація почуттів); навчанні конструктивних способів звернення по допомогу до дорослих і однолітків; поступовому формуванні асертивної поведінки замість уникнення й надмірного пристосування.

Для учнів 7–9 класів важливими є: тренінги соціально-психологічної компетентності (асертивність, навички переговорів, відстоювання кордонів без

агресії); обговорення теми соціального статусу й лідерства, розмежування конструктивного і деструктивного лідерства, аналіз ролі агресії й булінгу в класі ; робота з усвідомленням відповідальності за власні дії в онлайн-просторі (кібербулінг, хейт, поширення принизливого контенту).

Запропоновані рекомендації можуть бути використані практичними психологами, соціальними педагогами, класними керівниками та батьками як основа для розробки конкретних програм тренінгових занять, виховних годин, консультативної та просвітницької роботи, спрямованої на запобігання булінгу серед учнів базової ланки в умовах Нової української школи.

Висновки до розділу 3

1. Методика діагностики показників і форм агресії А. Басса – А. Дарки. Емпіричний аналіз показав, що в обох вікових групах переважає середній рівень загальної агресії, однак структура розподілу рівнів агресивності суттєво відрізняється. Серед учнів 5–6 класів більшість мають середній рівень агресії, а частка осіб із високим рівнем є порівняно меншою. Натомість у 7–9 класах істотно зростає відсоток учнів з високим рівнем агресії, що свідчить про загальне підвищення агресивного фону в старшому підлітковому віці. Аналіз форм агресії засвідчив, що для 5–6 класів більш типовими є прямі, імпульсивні прояви агресії (зокрема фізична), тоді як у 7–9 класах домінують непряма та вербальна агресія, негативізм, підозріливість, образа й аутоагресія, тобто більш соціально опосередковані й емоційно забарвлені форми агресивної поведінки. Отримані дані дозволяють розглядати старший підлітковий вік як період підвищеного ризику виникнення булінг-поведінки саме за рахунок ускладнення структури агресії та переходу до прихованих, реляційних її форм.

2. Методика визначення рівня шкільної тривожності Філіпса. Результати дослідження шкільної тривожності показали, що для обох вікових груп характерним є переважання середнього й високого рівнів тривожності, проте в учнів 7–9 класів значно більша частка осіб із високою шкільною тривожністю. Факторний аналіз

продемонстрував наявність виразних вікових відмінностей у структурі тривожності. У молодших підлітків (5–6 класи) більш вираженими є страх ситуацій перевірки знань і низька фізіологічна опірність стресу, що свідчить про ситуативний, навчально обумовлений характер тривоги та схильність до соматичних проявів напруження. У старших підлітків (7–9 класи) вищими є показники загальної шкільної тривожності, переживання соціального стресу, фрустрації потреби в досягненні успіху, страху самовираження, страху не відповідати очікуванням оточуючих, проблем і страхів у стосунках з учителями. Це вказує на посилення соціально-оцінювальних і міжособистісних компонентів тривожності, що підвищує емоційну вразливість підлітків до булінгу як з боку однолітків, так і з боку значущих дорослих.

3. Опитувальник стилів конфліктної поведінки К. Томаса. Аналіз домінуючих стилів конфліктної поведінки засвідчив, що учні 5–6 та 7–9 класів користуються різними стратегіями реагування на конфлікт. Для 5–6 класів найбільш типовими виявилися стилі уникнення та пристосування, а також частково компроміс, що відображає схильність молодших підлітків уникати відкритого протистояння, поступатися заради збереження стосунків і лише частково відстоювати власні інтереси. Натомість у 7–9 класах домінують стилі суперництва та співробітництва за зменшення частки уникнення й пристосування. Це свідчить про зростання готовності старших підлітків активно відстоювати свою позицію, боротися за статус і водночас шукати конструктивні способи розв'язання конфлікту. Поєднання орієнтації на суперництво з підвищеною агресивністю та соціальною тривожністю, виявленими в цій групі, створює сприятливий ґрунт для виникнення булінг-поведінки, тоді як домінування уникнення й пристосування в 5–6 класах може підвищувати ризик формування віктимної позиції.

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження, можна зробити висновок, що психологічні чинники, пов'язані з ризиком булінгу серед учнів базової школи, мають виразну вікову специфіку. У 5–6 класах ризик зумовлений переважно імпульсивними прямими формами агресії, навчальною тривожністю та схильністю до уникнення й пристосування в конфліктах, що сприяє формуванню пасивної, вразливої позиції в ситуаціях булінгу. У 7–9 класах ризик підсилюється поєднанням високого

рівня загальної та реляційної агресії, соціально-оцінювальної шкільної тривожності й орієнтації на суперництво як спосіб розв'язання конфліктів, що створює умови для активної участі в булінг-поведінці. Отримані дані підтверджують гіпотезу дослідження та слугують емпіричним підґрунтям для розробки психологічних рекомендацій із запобігання булінгу, представлених даному розділі.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне й емпіричне дослідження психологічних аспектів запобігання булінгу серед здобувачів середньої ланки освіти Нової української школи (5–9 класи), що дало змогу досягти поставленої мети та розв'язати визначені завдання.

1. Проаналізовано теоретико-методологічні підходи до розуміння феномену булінгу в сучасному освітньому просторі. Показано, що булінг є складним багаторівневим соціально-психологічним явищем, яке розглядається в рамках психоаналітичного, когнітивно-біхевіорального, гуманістичного, соціально-психологічного та педагогічного підходів. Булінг визначено як систематичну умисну агресивну поведінку за умов дисбалансу сил, що реалізується в різних формах (фізичній, вербальній, емоційній, соціальній, економічній, кібербулінгу) та призводить до глибоких негативних наслідків для психічного здоров'я, соціальної адаптації та навчальної мотивації учнів. Обґрунтовано, що в умовах НУШ булінг є індикатором дисфункції шкільного середовища, порушення ціннісно-нормативної системи взаємодії та недостатньої реалізації виховного потенціалу школи.

2. Визначено й обґрунтовано вибір психодіагностичних інструментів для дослідження психологічних чинників ризику булінгу в учнів 5–9 класів. Для оцінки рівня й структури агресії використано методику А. Басса – А. Дарки; для вимірювання шкільної тривожності – тест шкільної тривожності Філіпса; для вивчення стилів конфліктної поведінки – опитувальник К. Томаса. Обґрунтовано, що поєднання цих методик дає змогу комплексно дослідити поведінково-емоційні (агресія), емоційно-регуляторні (тривожність) та соціально-поведінкові (стилі конфліктів) характеристики підлітків, які безпосередньо пов'язані з ризиком участі в булінгу як у ролі агресора, так і в ролі жертви чи свідка. Застосування непараметричних критеріїв (Вілкоксона–Манна–Уїтні, χ^2 Пірсона) забезпечило статистичну обґрунтованість отриманих відмінностей між віковими групами.

3. Проведено емпіричне дослідження рівня агресії серед учнів 5–6 та 7–9 класів. Встановлено, що в обох групах переважає середній рівень загальної агресії, однак у

старших підлітків (7–9 класи) зафіксовано істотно більшу частку учнів із високим рівнем агресії, ніж у молодших (5–6 класи). Аналіз форм агресії показав, що в учнів 5–6 класів більш вираженими є прямі, імпульсивні прояви агресії, тоді як у 7–9 класах домінують непряма та вербальна агресія, негативізм, підозрливість, образа й аутоагресія, тобто складніші, соціально опосередковані форми деструктивної поведінки. Це дозволяє розглядати старший підлітковий вік як період підвищеного ризику участі в булінгу, зокрема у формах реляційної агресії та психологічного тиску.

Також проаналізовано рівень і факторну структуру шкільної тривожності за методикою Філіпса. Виявлено, що в обох групах значна частка учнів має середній і високий рівень шкільної тривожності, однак у 7–9 класах частка учнів із високою тривожністю істотно більша. Факторний аналіз показав вікову специфіку: у 5–6 класах більш вираженими є страх ситуацій перевірки знань та низька фізіологічна опірність стресу, що свідчить про навчально-ситуативний характер тривоги й соматичну вразливість; у 7–9 класах вищими є показники загальної тривожності в школі, переживання соціального стресу, фрустрації потреби в успіху, страху самовираження, страху не відповідати очікуванням оточуючих, проблем і страхів у взаєминах із учителями, що відображає посилення соціально-оцінювальних і міжособистісних компонентів тривожності.

Таким чином, емоційна вразливість до булінгу у молодших підлітків пов'язана переважно з навчальними ситуаціями та фізіологічним стресом, тоді як у старших – з ризиками втрати статусу, негативної оцінки, невідповідності очікуванням значущих інших.

У межах третього завдання проаналізовано стилі конфліктної поведінки за тестом Томаса. Установлено, що для учнів 5–6 класів найбільш типовими є стилі уникнення та пристосування, а також компроміс, що відображає обережність, схильність до поступок і прагнення уникати відкритого протистояння. Натомість у 7–9 класах домінують стилі суперництва та співробітництва за меншої частоти уникнення й пристосування, що свідчить про більш активне відстоювання власної позиції, боротьбу за статус і водночас потенціал для конструктивного розв'язання конфліктів. Порівняльний аналіз засвідчив статистично значущі відмінності у

розподілі домінуючих стилів конфліктної поведінки між віковими групами, що в поєднанні з виявленими особливостями агресивності та тривожності дозволяє виокремити вікові профілі ризику участі в булінгу (активного та пасивного типу).

4. На основі теоретичного аналізу й емпіричних результатів розроблено комплекс психологічних рекомендацій щодо запобігання булінгу серед здобувачів базової середньої освіти в умовах НУШ. Рекомендації адресовано педагогам, адміністрації закладу освіти та батькам і спрямовано на: формування безпечного, підтримувального й ненасильницького шкільного середовища; зниження рівня агресивності та шкільної тривожності в учнів різних вікових груп; розвиток навичок емоційної саморегуляції, емпатії, асертивної поведінки та конструктивного розв'язання конфліктів; раннє виявлення учнів групи ризику (як потенційних агресорів, так і жертв) та організацію цілеспрямованої психопрофілактичної й консультативної роботи.

Важливим результатом є вікова диференціація профілактичних заходів: для 5–6 класів акцент зроблено на подоланні навчальної тривожності, розвитку навичок самоконтролю й безпечного звернення по допомогу; для 7–9 класів – на роботі з соціально-оцінювальною тривожністю, переорієнтації деструктивного суперництва в конструктивне лідерство та формуванні відповідальності за власну поведінку в реальному й цифровому середовищі.

Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що висунута гіпотеза підтвердилася: між учнями 5–6 та 7–9 класів справді існують статистично значущі вікові відмінності в рівні та структурі агресії, шкільної тривожності й стилів конфліктної поведінки, які задають різну конфігурацію психологічних ризиків участі в булінгу та визначають специфіку профілактичної роботи в середній ланці Нової української школи.

Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на вивчення впливу соціокультурних чинників, гендерних особливостей та цифрової комунікації на динаміку булінгу, а також на оцінку ефективності комплексних психолого-педагогічних програм у різних типах освітніх закладів.

Особливо актуальним є проведення лонгітюдних досліджень, що дозволять

простежити зміни в рівнях агресії, тривожності та соціальної адаптованості підлітків у процесі реалізації реформ Нової української школи. У подальшій перспективі важливим завданням є розробка й апробація інноваційних психологічних інтервенцій, орієнтованих на розвиток емоційного інтелекту, емпатії, моральної рефлексії та конструктивного вирішення конфліктів у підлітковому середовищі, що сприятиме формуванню культури ненасильства та безпечного освітнього простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2012.
2. Бондар В., Лях Т., Нохріна І. Системний підхід до профілактики булінгу в закладі загальної середньої освіти. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. № 2. С. 3–11. DOI: 10.32782/humanitas/2023.2.1.
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 13.11.2025).
4. Закон України № 2657-VIII «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу» від 18.12.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19> (дата звернення: 13.11.2025).
5. Лялюк Г. М. Соціально-психологічні чинники булінгу серед підлітків. *Габітус*. 2024. № 58. С. 98–102.
6. Рогов Є. І. Система роботи психолога з дітьми різного віку. Київ : Центр учбової літератури, 2014.
7. Шелевер О. В., Фізер В. С. Психологічна безпека освітнього середовища: психолого-педагогічний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Вип. 67, т. 1. С. 87–91.
8. Anderson C. A., Berkowitz L., Donnerstein E. et al. The influence of media violence on youth. *Psychological Science in the Public Interest*. 2003. 4(3). P. 81–110. DOI: 10.1111/j.1529-1006.2003.pspi_1433.x.
9. Baldry A. C. Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*. 2003. 27(7). P. 713–732. DOI: 10.1016/S0145-2134(03)00114-5.
10. Bandura A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1977.
11. Bandura A. Social cognitive theory of moral thought and action. In: Kurtines W., Gewirtz J. (eds.). *Handbook of Moral Behavior and Development*. Vol. 1. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1991. P. 45–103.
12. Beran T., Li Q. The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*. 2007. 1(2). P. 15–33. DOI: 10.21913/JSW.v1i2.172.

13. Bourdieu P. *Language and Symbolic Power* / ed. J. B. Thompson; transl. G. Raymond, M. Adamson. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1991.
14. CASEL. Core SEL competencies. 2020. URL: <https://casel.org> (дата звернення: 13.11.2025).
15. Cook C. R., Williams K. R., Guerra N. G., Kim T. E., Sadek S. Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*. 2010. 25(2). P. 65–83. DOI: 10.1037/a0020149.
16. Copeland W. E., Wolke D., Angold A., Costello E. J. Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*. 2013. 70(4). P. 419–426. DOI: 10.1001/jamapsychiatry.2013.504.
17. Craig W. M., Pepler D. J. Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*. 1997. 13(2). P. 41–59. DOI: 10.1177/082957359801300205.
18. Crick N. R., Grotpeter J. K. Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*. 1995. 66(3). P. 710–722. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x.
19. Domitrovich C. E., Durlak J. A., Staley K. C., Weissberg R. P. Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*. 2017. 88(2). P. 408–416. DOI: 10.1111/cdev.12739.
20. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2011. 82(1). P. 405–432.
21. Espelage D. L., Swearer S. M. Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*. 2003. 32(3). P. 365–383.
22. Espelage D. L., Low S. K., Jimerson S. R. Understanding school climate, aggression, peer victimization, and bully perpetration: Contemporary science, practice, and policy. *School Psychology Quarterly*. 2014. 29(3). P. 233–237. DOI: 10.1037/spq0000090.
23. Freud S. *Beyond the Pleasure Principle* / transl. J. Strachey. New York : W. W.

Norton, 2000 (orig. 1920).

24. Georgiou S. N. Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*. 2008. 78(1). P. 109–125. DOI: 10.1348/000709907X204363.

25. Gini G., Pozzoli T., Hauser M. Bullies have enhanced moral *competence to judge others' behavior but lack moral compassion*. *Personality and Individual Differences*. 2011. 50(5). P. 603–608. DOI: 10.1016/j.paid.2010.12.002.

26. Harter S. *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations*. New York : Guilford Press, 2012.

27. Holt M. K., Vivolo-Kantor A. M., Polanin J. R. et al. Bullying and suicidal ideation and behaviors: a meta-analysis. *Pediatrics*. 2015. 135(2). P. e496–e509. DOI: 10.1542/peds.2014-1864.

28. Hymel S., Swearer S. M. Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*. 2015. 70(4). P. 293–299. DOI: 10.1037/a0038928.

29. Jolliffe D., Farrington D. P. Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*. 2006. 32(6). P. 540–550. DOI: 10.1002/ab.20154.

30. Juvonen J., Graham S. Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*. 2014. 65. P. 159–185. DOI: 10.1146/annurev-psych-010213-115030.

31. Källmén H., Hallgren M. Bullying at school and mental health problems among adolescents: a repeated cross-sectional study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2021. 15:74. DOI: 10.1186/s13034-021-00425-y.

32. Kokkinos C. M., Kipritsi E. The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*. 2012. 15. P. 41–58. DOI: 10.1007/s11218-011-9168-9.

33. Menesini E., Salmivalli C. Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*. 2017. 22(sup1). P. 240–253. DOI: 10.1080/13548506.2017.1279740.

34. OECD. *Trends Shaping Education 2019*. Paris : OECD Publishing, 2019. DOI: 10.1787/trends_educ-2019-en.

35. Olweus D. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do (Understanding Children's Worlds)*. Oxford : Blackwell, 1993.
36. Olweus D. School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2013. 9. P. 751–780. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516.
37. Phillips B. N. Anxiety and school-related interventions. 1971. ERIC Document: ED053401.
38. Pozzoli T., Gini G., Thornberg R. Bullying and defending behavior: The role of explicit and implicit moral cognition. *Journal of School Psychology*. 2016. 59. P. 67–81. DOI: 10.1016/j.jsp.2016.09.005.
39. Rigby K. *New Perspectives on Bullying*. London : Jessica Kingsley Publishers, 2002.
40. Rigby K. *Children and Bullying: How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. Oxford : Blackwell, 2008.
41. Rogers C. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston : Houghton Mifflin, 1961.
42. Rose C. A., Espelage D. L., Monda-Amaya L. E. Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. *Exceptionality Education International*. 2011. 21(2). P. 2–14. DOI: 10.5206/eei.v21i3.7679.
43. Saarento S., Kärnä A., Hodges E. V. E., Salmivalli C. Student-, classroom-, and school-level predictors of bullying and victimization. *Journal of School Psychology*. 2013. 51(3). P. 421–434. DOI: 10.1016/j.jsp.2013.02.002.
44. Salmivalli C. Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*. 2010. 15(2). P. 112–120. DOI: 10.1016/j.avb.2009.08.007.
45. Salmivalli C., Lagerspetz K., Björkqvist K., Österman K., Kaukiainen A. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*. 1996. 22(1). P. 1–15.
46. Slonje R., Smith P. K. Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*. 2008. 49(2). P. 147–154. DOI: 10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x.

47. Slonje R., Smith P. K., Frisen A. The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*. 2013. 29(1). P. 26–32. DOI: 10.1016/j.chb.2012.05.024.
48. Smith P. K. *Understanding School Bullying: Its Nature and Prevention Strategies*. London : SAGE Publications, 2004.
49. Smith P. K., Brain P. Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*. 2000. 26(1). P. 1–9. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7.
50. Smith P. K., Sharp S. *School Bullying: Insights and Perspectives*. London : Routledge, 1994.
51. Steinberg L. Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*. 2005. 9(2). P. 69–74. DOI: 10.1016/j.tics.2004.12.005.
52. Sutton J., Smith P. K., Swettenham J. Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*. 1999. 17(3). P. 435–450. DOI: 10.1348/026151099165384.
53. Swearer S. M., Espelage D. L., Vaillancourt T., Hymel S. What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*. 2010. 39(1). P. 38–47. DOI: 10.3102/0013189X09357622.
54. Thomas K. W., Kilmann R. H. Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. *Group & Organization Studies*. 1976. 1. P. 249–251. DOI: 10.1177/105960117600100214.
55. Thompson D., Arora T., Sharp S. *Bullying: Effective Strategies for Long-Term Improvement*. Hove : Psychology Press, 2002.
56. Thornberg R. School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling. *Children & Society*. 2015. 29(4). P. 310–320. DOI: 10.1111/chso.12058.
57. Thornberg R., Tenenbaum L., Varjas K., Meyers J., Jungert T. Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*. 2012. 13(3). P. 247–252. DOI: 10.5811/westjem.2012.3.11792.
58. Thornberg R., Wänström L., Pozzoli T., Gini G. Victim prevalence in bullying and its association with teacher–student and student–student relationships and class moral disengagement: a class-level path analysis. *Research Papers in Education*. 2018. 33(3). P.

320–335. DOI: 10.1080/02671522.2017.1302499.

59. Ttofi M. M., Farrington D. P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*. 2011. 7(1). P. 27–56. DOI: 10.1007/s11292-010-9109-1.

60. Wang C., Berry B., Swearer S. M. The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory Into Practice*. 2013. 52(4). P. 296–302. DOI: 10.1080/00405841.2013.829735.

61. Wentzel K. R. Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In: Elliot A. J., Dweck C. S. (eds.). *Handbook of Competence and Motivation*. New York : Guilford Press, 2005. P. 279–296.

62. Wiertsema M., Vrijen C., van der Ploeg R., Sentse M., Kretschmer T. Bullying perpetration and social status in the peer group: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*. 2023. 95(1). P. 34–55. DOI: 10.1002/jad.12109.

63. World Health Organization. *School Violence and Bullying: Global Status Report*. 2020. URL: <https://platform.who.int/docs/librariesprovider20/default-document-library/resources/child-violence-2020.pdf> (дата звернення: 13.11.2025).

64. Zimbardo P. *The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil*. New York : Random House, 2007.

АНОТАЦІЯ

Оксана Анатоліївна Петренко. Психологічні аспекти запобігання булінгу серед здобувачів середньої ланки освіти Нової української школи. – Кваліфікаційна робота.

У кваліфікаційній роботі розглянуто соціально-психологічні та вікові чинники виникнення булінгу в середній ланці освіти, а також теоретично й емпірично обґрунтовано психологічні аспекти його профілактики. Структура роботи включає вступ, три розділи й висновки до них, загальні висновки, список використаних джерел, анотації українською й англійською мовами та додатки.

У дослідженні взяли участь 55 учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти м. Харкова. Для вивчення психологічних чинників булінгу застосовано методики Басса–Дарки (визначення рівня агресії), Філіпса (рівень шкільної тривожності) та тест Томаса (стилі конфліктної поведінки).

Результати дослідження підтвердили гіпотезу про наявність статистично значущих вікових відмінностей у рівні агресії, шкільної тривожності та стилях конфліктної поведінки між учнями 5–6 і 7–9 класів. Виявлено, що старші підлітки частіше виявляють вербальну та непрямую агресію, тоді як молодші – більш схильні до тривожності й пасивних стратегій уникнення конфліктів. На основі отриманих даних запропоновано систему психологічних рекомендацій для педагогів і шкільних психологів щодо профілактики булінгу в умовах Нової української школи, спрямовану на розвиток емпатії, емоційної саморегуляції та асертивної поведінки учнів.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості використання розроблених рекомендацій у діяльності практичних психологів, соціальних педагогів і класних керівників для раннього виявлення груп ризику та створення безпечного освітнього середовища.

Ключові слова: булінг, агресія, шкільна тривожність, стилі конфліктної поведінки, підлітковий вік, профілактика, Нова українська школа.

ANNOTATION

Oksana Anatoliivna Petrenko. Psychological Aspects of Preventing Bullying among Middle School Students in the New Ukrainian School. – Qualification Paper.

The qualification paper examines the socio-psychological and age-related factors contributing to the emergence of bullying in middle school, as well as theoretically and empirically substantiates the psychological aspects of its prevention. The structure of the paper includes an introduction, three chapters with corresponding conclusions, general conclusions, a list of references, annotations in Ukrainian and English, and appendices.

The study involved 55 students from grades 5–9 of general secondary education institutions in Kharkiv. To investigate the psychological factors of bullying, the following methods were applied: the Buss–Durkee Aggression Inventory (to determine levels of aggression), the Phillips School Anxiety Test (to assess school-related anxiety), and the Thomas Conflict Behavior Style Test.

The results confirmed the hypothesis about statistically significant age differences in the levels of aggression, school anxiety, and conflict behavior styles between students of grades 5–6 and grades 7–9. It was found that older adolescents more often demonstrate verbal and indirect aggression, while younger students are more prone to anxiety and passive conflict-avoidance strategies. Based on the obtained data, a system of psychological recommendations was developed for teachers and school psychologists to prevent bullying within the framework of the New Ukrainian School. These recommendations aim to promote the development of empathy, emotional self-regulation, and assertive behavior among students.

The practical significance of the obtained results lies in the possibility of applying the proposed recommendations in the work of practical psychologists, social educators, and homeroom teachers to ensure early identification of at-risk groups and create a safe educational environment.

Keywords: bullying, aggression, school anxiety, conflict behavior styles, adolescence, prevention, New Ukrainian School.