

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кафедра загальної та практичної психології

Кваліфікаційна робота
на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»
з теми: Психологічні чинники булінгу в освітньому середовищі та засоби
його профілактики

Виконала: здобувачка вищої освіти освітньої
програми « Психологія»
спеціальності 053 Психологія
денної форми здобуття вищої освіти
Голик Інна В'ячеславівна

Керівник: Дорофей Світлана Василівна,
кандидат психологічних наук, старший
викладач кафедри загальної та практичної
психології

Рецензент: Поліщук Світлана Вікторівна
кандидат педагогічних наук, доцент

м. Кам'янець-Подільський, 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	7
1.1. Поняття булінгу в сучасній психології.....	7
1.2. Види, форми та структура булінгу.....	14
1.3. Психологічні чинники виникнення булінгу.....	20
1.4. Наслідки булінгу для психічного розвитку особистості.....	24
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ БУЛІНГУ ТА РОЗРОБКА ПРОФІЛАКТИЧНОЇ ПРОГРАМИ.....	29
2.1. Організація та методи емпіричного дослідження.....	29
2.2. Аналіз результатів дослідження психологічних чинників булінгу.....	37
2.3. Розробка та обґрунтування програми профілактики булінгу.....	45
ВИСНОВКИ.....	53
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	56
ДОДАТКИ.....	62

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема булінгу в освітньому середовищі є однією з найгостріших соціально-психологічних проблем сучасності. Інтенсивні соціальні трансформації, зростання інформаційного навантаження, поширення цифрових технологій та зміни у системі міжособистісної взаємодії підлітків сприяють ускладненню форм агресивної поведінки в шкільному середовищі. Булінг набуває систематичного характеру, трансформується в нові форми (зокрема кібербулінг) і суттєво впливає на психічне здоров'я дітей та підлітків.

За даними міжнародних досліджень, систематичне переслідування в школі має довготривалі негативні наслідки для емоційного стану, самооцінки, соціальної адаптації та академічної успішності учнів. Досвід булінгу пов'язаний із підвищеним рівнем тривожності, депресивних проявів, соціальної ізоляції та формуванням негативної «Я-концепції». Водночас агресивна поведінка також має ризики для розвитку особистості агресора, закріплюючи деструктивні моделі взаємодії.

Наукове осмислення феномену булінгу започатковане в працях Д. Ольвеуса, який визначив його як навмисну, систематичну агресивну поведінку за наявності дисбалансу сил. Подальші дослідження К. Салміваллі, Д. Еспелаж, П. Сміта, А. Бандури, У. Бронфенбреннера та інших учених розширили розуміння булінгу як багаторівневого соціальнопсихологічного явища, що формується під впливом індивідуальних, групових та середовищних чинників. Проте, попри значну кількість досліджень, проблема виявлення саме психологічних чинників виникнення булінгу та розробки ефективних профілактичних програм залишається актуальною.

Особливої уваги потребує аналіз тих внутрішніх психологічних механізмів, які сприяють формуванню булінгової поведінки, а також умов, що підтримують її у шкільному середовищі. Саме тому дослідження

психологічних чинників булінгу та створення комплексної профілактичної програми є важливим напрямом сучасної прикладної психології.

Отже, соціальна значущість проблеми, її недостатня розробленість у контексті комплексного психологічного аналізу та потреба у впровадженні ефективних профілактичних заходів зумовили вибір теми дипломної роботи.

Об'єкт дослідження – булінг як соціально-психологічне явище в освітньому середовищі.

Предмет дослідження – психологічні чинники виникнення булінгу та можливості його профілактики в умовах закладу освіти.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні чинники виникнення булінгу в освітньому середовищі та розробити програму його профілактики.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення булінгу в сучасній психології.
2. Охарактеризувати види, форми та структуру булінгу в освітньому середовищі.
3. Визначити основні психологічні чинники виникнення булінгу.
4. Емпірично дослідити особливості прояву психологічних чинників булінгу серед учнів.
5. Розробити та обґрунтувати програму профілактики булінгу в освітньому середовищі.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що виникнення булінгу в освітньому середовищі зумовлюється поєднанням індивідуальнопсихологічних особливостей (рівень емпатії, самооцінка, схильність до домінування, рівень тривожності), особливостей групової динаміки та характеристик шкільного клімату; впровадження цілеспрямованої профілактичної програми сприятиме зниженню проявів булінгу та підвищенню рівня психологічної безпеки учнів.

Методи дослідження. Для реалізації поставлених завдань використано комплекс теоретичних та емпіричних методів:

- теоретичний аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел;
- психодіагностичні методики для вивчення рівня агресивності, емпатії, тривожності, самооцінки та особливостей міжособистісної взаємодії;
- кількісний та якісний аналіз отриманих результатів;
- методи математичної статистики для обробки емпіричних даних.

Наукова новизна дослідження полягає в комплексному аналізі психологічних чинників булінгу в освітньому середовищі та розробці структурованої профілактичної програми, спрямованої на трансформацію індивідуальних і групових механізмів підтримки агресивної поведінки.

Практичне значення роботи полягає в можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів, соціальних педагогів і класних керівників для раннього виявлення ризиків булінгу та впровадження профілактичних заходів. Розроблена програма може бути адаптована для використання в закладах загальної середньої освіти з метою формування безпечного освітнього середовища.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати проведеного дослідження були представлені та обговорені на XVIII Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (23 квітня 2026 р., м. Кам'янець-Подільський, Україна).

Публікації. Голик І.В. Психологічні чинники булінгу в освітньому середовищі та засоби його профілактики *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин* : матеріали XVIII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кам'янець-Подільський, 23 квітня 2026 р.). Кам'янець-Подільський, 2026. С.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (51 найменування) та додатків. Загальний обсяг 65 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Поняття булінгу в сучасній психології

Проблема булінгу в освітньому середовищі на сучасному етапі розвитку психологічної науки набула статусу однієї з найбільш актуальних і соціально значущих. Інтенсивна увага до цього феномену зумовлена зростанням випадків систематичного насильства серед дітей та підлітків, а також доведеними негативними наслідками для психічного розвитку особистості, академічної успішності та соціальної адаптації. У сучасній психології булінг розглядається як складний міжособистісний та соціальнопсихологічний феномен, що поєднує індивідуальні, групові та інституційні чинники. Проблема психологічних особливостей проявів булінгу стала предметом дослідження багатьох науковців, різні її аспекти вивчалися такими вченими, напрацювання яких були нами розглянуті: А. Джуська [8], В. Калинчак [11], К. Седих [36], Д. Сорочан [40] та ін. дослідили загальне поняття про булінг, як про поведінкове порушення; Л. Деркач [7], Г. Єфремова [9], Н. Лалак, О. Пристемський [29], О. Черкас [46], та ін. зосередилися на проблемах проявів булінгу у освітньому просторі; у працях А. Кабанцева [10], А. Килівник, К. Максьом [20], Н. Мишко [22], В. Радченко [32], В. Теслюк [41], А. Фещенко [44], С. Хоружого [45], О. Чопенко [47] та ін. розкрито психологічні особливості підлітків, схильних до булінгу.

Засновником систематичних наукових досліджень булінгу вважається норвезький психолог Дан Ольвеус, який у 1970–1980-х роках започаткував комплексне вивчення проблеми шкільного насильства в країнах Скандинавії. Його праці стали теоретичною та методологічною основою сучасних досліджень булінгу, а розроблена ним модель і сьогодні залишається однією з найбільш цитованих у світовій психологічній науці. Поштовхом до початку масштабних досліджень стали трагічні випадки самогубств норвезьких підлітків, які, як з'ясувалося, систематично зазнавали переслідувань з боку

однолітків. Це спонукало Ольвеуса до проведення перших репрезентативних опитувань серед школярів, що дозволили не лише зафіксувати поширеність явища, а й описати його психологічну структуру. Уперше булінг було виокремлено як специфічну форму агресивної поведінки, відмінну від звичайного конфлікту чи ситуативної сварки [25, с.47].

Ольвеус запропонував класичне визначення булінгу як навмисної, повторюваної агресивної поведінки, що здійснюється однією особою або групою осіб щодо іншої особи, яка перебуває в менш вигідному становищі та не може себе ефективно захистити. Це визначення базується на трьох фундаментальних критеріях, кожен з яких має принципове значення для наукового розмежування булінгу з іншими формами міжособистісної взаємодії. Булінг завжди передбачає свідомий намір завдати шкоди – фізичної, психологічної або соціальної. Йдеться не про випадкову образу чи необережне слово, а про цілеспрямовану дію, спрямовану на приниження, залякування або виключення жертви з групи. Умисність відображає мотиваційний аспект поведінки агресора: прагнення домінувати, утвердити свій статус або отримати емоційне задоволення від контролю над іншою особою. Саме наявність наміру завдати шкоди відрізняє булінг від непорозуміння або комунікативної помилки [26, с.59].

Другий ключовий критерій – регулярність агресивних дій. Булінг не є одноразовим інцидентом; він має тривалий характер і відтворюється протягом певного часу. Повторюваність формує у жертви стан хронічного психологічного напруження, очікування небезпеки та безпорадності. Саме систематичність створює психотравмуючий ефект, адже кожен новий акт агресії підсилює попередній досвід, закріплюючи рольову структуру «агресор – жертва». У цьому аспекті булінг набуває ознак стійкого соціального процесу, а не випадкової події.

Найбільш принциповою ознакою булінгу є нерівність сторін. Агресор має певну перевагу – фізичну силу, соціальний статус, чисельну підтримку

групи або психологічну впевненість. Жертва, своєю чергою, перебуває в уразливому становищі та не здатна самотійно протистояти тиску.

Дисбаланс може бути як об'єктивним (вік, фізична сила), так і соціальним (популярність у класі, групова підтримка). Саме асиметрія влади відрізняє булінг від звичайного конфлікту, у якому сторони мають приблизно рівні можливості для захисту своїх інтересів [8, с.110].

Поєднання цих трьох критеріїв дозволило Ольвеусу чітко окреслити межі поняття та запобігти його надмірному розширенню. Якщо відсутній хоча б один із зазначених компонентів, наприклад, агресія була одноразовою або сторони мали рівні позиції, ситуація не може бути кваліфікована як булінг у науковому розумінні. Крім того, Ольвеус підкреслював, що булінг може набувати різних форм: фізичної (штовхання, побиття), вербальної (образи, приниження), непрямой або соціальної (ігнорування, поширення чуток). Однак незалежно від форми, його сутність залишається незмінною – це систематичне зловживання силою з метою встановлення домінування [26, с.60].

Крістіна Салміваллі запропонувала розглядати булінг не лише як взаємодію «агресор – жертва», а як груповий процес, у якому беруть участь різні ролі: ініціатор, послідовники, пасивні спостерігачі, захисники жертви. Такий підхід дозволив осмислити булінг як соціальну систему, що підтримується груповими нормами, статусною ієрархією та потребою підлітків у соціальному визнанні. З позиції цієї теорії булінг виконує для агресора функцію підвищення соціального статусу в групі, а для спостерігачів – засіб уникнення ризику стати наступною жертвою [35, с.40].

Спираючись на концептуальні напрацювання Д. Ольвеуса, дослідниця І. Сидорук систематизувала структуру булінгу через детальну класифікацію ролей його учасників. Ключовою фігурою є «жертва» учень, на якого безпосередньо спрямована агресія, тоді як ініціаторами та лідерами процесу виступають «булери». Поряд із ними виокремлюються «послідовники», які активно долучаються до цькування, та пасивні «булери», що відкрито

підтримують насилля, не беручи в ньому безпосередньої участі. Більш латентну позицію займають потенційні «булери», які внутрішньо схвалюють знущання, проте не виявляють цього зовні. Значну частину групи складають «спостерігачі», які демонструють байдужість до ситуації, а також «потенційні захисники», які внутрішньо засуджують агресію та співчують об'єкту цькування, проте не наважуються на активні дії. Завершують цю структуру «захисники», які відкрито виступають проти насилля та надають реальну підтримку жертві булінгу [51].

У межах екологічної моделі розвитку Урі Бронфенбреннер булінг розглядається як результат взаємодії різних рівнів середовища: мікросистеми (сім'я, клас), мезосистеми (взаємодія сім'ї та школи), екзосистеми (освітня політика, медіа), макросистеми (культурні норми, соціальні установки щодо насильства). Такий підхід підкреслює, що булінг не може бути пояснений виключно особистісними рисами дитини; він формується в контексті соціального оточення та культурних моделей поведінки[40,с.85].

Американські дослідники Дороті Еспелаж та Сьюзан Свірер наголошують на соціально-нормативному характері булінгу, підкреслюючи, що агресивна поведінка часто підтримується неформальними нормами групи та відсутністю ефективного втручання з боку дорослих. На їхню думку, булінг є результатом поєднання індивідуальних особливостей (імпульсивність, низький рівень емпатії, схильність до домінування) та характеристик шкільного клімату (низький рівень підтримки, толерантність до агресії, нечіткі правила поведінки).

У сучасній психології також активно розробляється питання розмежування понять «булінг», «агресія», «насильство» та «конфлікт». Агресія є ширшим поняттям і може мати ситуативний або реактивний характер. Конфлікт передбачає відносну рівність сторін та можливість діалогу. Натомість булінг характеризується стабільною асиметрією влади та повторюваністю дій, що створює хронічну психотравмуючу ситуацію для

жертви. Таким чином, булінг є специфічною формою агресивної взаємодії, яка має чіткі структурні та динамічні ознаки[1, с.25].

Сучасні дослідження також розширюють поняття булінгу, включаючи феномен кібербулінгу. Канадський дослідник Пітер Сміт визначає кібербулінг як форму навмисної та повторюваної агресії, що здійснюється за допомогою електронних засобів комунікації (соціальні мережі, месенджери, онлайн-платформи). Особливістю кібербулінгу є анонімність, потенційно необмежена аудиторія та цілодобовий характер впливу, що значно підсилює психологічний тиск на жертву[39, с.60].

З позиції когнітивно-поведінкового підходу булінг розглядається як набута модель поведінки, що закріплюється через механізми соціального навчання, описані Альбертом Бандурою. Згідно з його теорією соціального навчання, агресивні патерни формуються шляхом спостереження за значущими моделями (батьками, однолітками, медіаперсонажами) та підкріплюються соціальними винагородами (підвищення статусу, схвалення групи). Відтак булінг може розглядатися як результат засвоєння агресивних стратегій досягнення влади та контролю[3, с.74].

У гуманістичній традиції булінг інтерпретується як прояв дефіциту базових психологічних потреб. Згідно з теорією самодетермінації Едвард Десі та Річард Раян, незадоволені потреби в автономії, компетентності та належності можуть зумовлювати деструктивні форми поведінки, зокрема агресію як спосіб компенсації внутрішньої фрустрації. У сучасній психології булінг визначається як систематична форма міжособистісного насильства, що ґрунтується на дисбалансі сил і підтримується груповими та соціальними механізмами. Його розуміння виходить за межі індивідуальноповедінкових характеристик і охоплює соціальний контекст, культурні норми та особливості освітнього середовища. Інтеграція різних теоретичних підходів – соціально-психологічного, екологічного, когнітивноповедінкового та гуманістичного –

дозволяє розглядати булінг як багатовимірний феномен, що потребує комплексних профілактичних і корекційних стратегій [13, с.41].

Поняття булінгу в сучасній психології сформувалося як результат тривалого міждисциплінарного розвитку наукової думки та інтеграції емпіричних досліджень, проведених у межах психології, педагогіки, соціології, кримінології, медицини та права. Його теоретичне осмислення не обмежується описом окремих актів агресії, а ґрунтується на комплексному аналізі індивідуальних, міжособистісних і соціальних механізмів, що підтримують систематичне насильство в освітньому середовищі.

Перші концептуальні підходи до вивчення булінгу були розроблені в межах соціальної та вікової психології. Дослідження Дан Ольвеус заклали основу для розуміння булінгу як специфічної форми агресивної взаємодії з чіткими структурними критеріями. Подальші роботи Крістіна Салміваллі розширили це бачення, довівши, що булінг є груповим процесом, який функціонує в системі рольових позицій і соціального підкріплення. Таким чином, у науковому дискурсі він почав розглядатися не лише як індивідуальна поведінка, а як соціально організоване явище[34, с.85].

Вагомий внесок у теоретичне обґрунтування проблеми зробив когнітивно-поведінковий підхід, представлений працями Альберт Бандура. Його теорія соціального навчання пояснює булінг як набутий патерн поведінки, що формується через спостереження, моделювання та соціальне підкріплення. У цьому контексті агресія розглядається як інструмент досягнення соціального статусу або контролю, який закріплюється за відсутності санкцій та за наявності групового схвалення[2, с.36].

Зі свого боку, екологічний підхід Урі Бронфенбреннер дозволив інтегрувати індивідуальні та середовищні чинники. Булінг став трактуватися як результат взаємодії різних рівнів соціального середовища: сім'ї, класу, школи, ширшого культурного контексту. Такий підхід підкреслює, що агресивна поведінка не виникає ізольовано, а формується в умовах певного

шкільного клімату, стилю педагогічного керівництва та домінуючих соціальних норм. Міждисциплінарний характер досліджень проявляється також у залученні даних медицини та психіатрії. Лонгітюдні дослідження впливу булінгу на психічне здоров'я довели його зв'язок із підвищеним ризиком тривожних і депресивних розладів, психосоматичних порушень та труднощів соціальної адаптації. Таким чином, булінг почав розглядатися не лише як педагогічна чи соціальна проблема, а як фактор ризику для психічного розвитку особистості [4, с.23].

Окрему увагу проблемі правового визначення явища приділяє українська дослідниця А. Джуська, наголошуючи на тому, що булінг варто розглядати як специфічний прояв дискримінації. Спираючись на Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні», дослідниця ототожнює булінг із такою формою дискримінації як утиск. Це небажана поведінка, метою або наслідком якої є приниження людської гідності за певними ознаками, що призводить до створення навколо особи або групи осіб напруженої, ворожої та зневажливої атмосфери» [8, с.30].

Соціологічні дослідження розширили уявлення про поширеність булінгу в різних культурних контекстах і продемонстрували його залежність від соціальних нерівностей, статусної ієрархії та групових норм.

Правовий вимір проблеми, у свою чергу, сприяв формуванню нормативної бази щодо протидії булінгу, що підкреслює його суспільну значущість.

У результаті такого міждисциплінарного синтезу поняття булінгу набуло багатовимірного змісту. Воно включає:

- поведінковий компонент (конкретні форми агресії);
- когнітивний компонент (установки, моральна дезангажація, сприйняття влади);
- емоційний компонент (дефіцит емпатії, переживання жертви);
- соціальний компонент (рольова структура групи, підтримка або толерантність до агресії);

- інституційний компонент (характер освітнього середовища, наявність профілактичних механізмів) [10, с.102].

Емпіричні дослідження, проведені в різних країнах, підтвердили універсальність базових характеристик булінгу, водночас виявивши культурні особливості його прояву. Це дозволило створити стандартизовані методики вимірювання рівня булінгу, визначити групи ризику та оцінити ефективність профілактичних програм.

Сучасне розуміння булінгу є результатом поєднання теоретичних моделей і масштабних емпіричних досліджень, що забезпечили його концептуальну чіткість і наукову валідність. Саме ця інтеграція різних підходів створює міцне наукове підґрунтя для подальшого аналізу видів булінгу, психологічних чинників його виникнення та наслідків для психічного розвитку особистості в умовах освітнього середовища. Комплексний характер сучасної теорії дозволяє не лише пояснювати механізми формування булінгової поведінки, а й розробляти системні профілактичні стратегії, спрямовані на формування безпечного та психологічно здорового освітнього простору.

1.2 Види, форми та структура булінгу

У сучасній психологічній науці булінг розглядається як багатовимірний феномен, який не може бути зведений лише до окремих актів агресії. Його види, форми та структура відображають складну взаємодію індивідуальних, міжособистісних і групових процесів. Наукові підходи останніх десятиліть демонструють, що булінг є соціально організованим процесом, який функціонує в межах певної статусної ієрархії, підтримується груповими нормами та виконує специфічні психологічні функції для його учасників.

Класичні емпіричні дослідження Дан Ольвеус дозволили закласти основу для диференціації видів булінгу відповідно до характеру агресивної поведінки. Учений довів, що булінг може проявлятися як у формі відкритої фізичної агресії, так і через менш очевидні, але не менш руйнівні способи

соціального впливу. Фізичний булінг пов'язаний із прямим застосуванням сили, демонстрацією фізичної переваги та підкріпленням домінантного статусу агресора. Проте подальші дослідження засвідчили, що із віком частка фізичних форм зменшується, натомість зростає роль психологічних і соціальних механізмів впливу[25, с.63].

Особливо значущим етапом у розвитку сучасного розуміння булінгу стало введення поняття реляційної (соціальної) агресії, запропонованого американською дослідницею Ніккі Крік. У своїх емпіричних дослідженнях вона довела, що агресивна поведінка дітей не обмежується фізичними чи відкрито вербальними формами, а може реалізовуватися через приховані механізми впливу на міжособистісні зв'язки та соціальний статус однолітків. Реляційна агресія визначається як навмисне завдання шкоди шляхом руйнування або маніпулювання соціальними стосунками. Йдеться про такі дії, як демонстративне ігнорування, виключення з групи, поширення чуток, створення коаліцій проти певної особи, шантаж припиненням дружби чи маніпулювання довірою. На відміну від фізичної агресії, яка має безпосередній і видимий характер, реляційна агресія спрямована на підрив почуття соціальної приналежності та безпеки[19, с.92].

Ключовим об'єктом впливу в цьому випадку є не тіло дитини, а її соціальна позиція в групі. Оскільки в підлітковому віці особливої ваги набуває статус серед однолітків і визнання з боку референтної групи, загроза виключення або ізоляції сприймається як серйозний психологічний удар. Таким чином, реляційна агресія зачіпає базову потребу в належності, яка є фундаментальною для формування позитивної самооцінки та соціальної ідентичності.

Дослідження Крік показали, що реляційний булінг часто є менш помітним для дорослих, оскільки не супроводжується фізичними ушкодженнями або відкритими конфліктами. Учителі та батьки можуть не помічати систематичного виключення дитини з колективної діяльності чи

прихованого групового тиску. Проте саме ця латентність робить реляційний булінг особливо небезпечним: він може тривати довгий час без втручання, поступово формуючи в жертви стійке відчуття відторгнення, самотності та безпорадності. Психологічні наслідки реляційної агресії мають довготривалий характер. Систематичне переживання соціального виключення пов'язане зі зниженням самооцінки, розвитком тривожності, недовіри до міжособистісних стосунків і труднощами формування стабільної ідентичності. Дитина починає сприймати себе як «неприйнятну» або «нецінну» для групи, що може закріплювати негативні когнітивні схеми щодо власної значущості[19, с.45].

Крім того, реляційна агресія має складну групову структуру. Вона часто підтримується мовчазною згодою спостерігачів або активною участю окремих членів колективу, які прагнуть зберегти власний статус. У такій системі агресор не завжди діє відкрито; натомість створюється мережа непрямих впливів, що ускладнює виявлення ініціатора та механізмів впливу. Сучасні дослідження також засвідчують, що реляційна агресія може трансформуватися в цифрове середовище, набуваючи форм кібербулінгу: поширення чуток у соціальних мережах, публічне ігнорування, виключення з онлайн-груп. У таких випадках ефект соціального виключення посилюється через публічність і масштаб аудиторії.

Розвиток цифрових технологій та масове поширення соціальних мереж, месенджерів і онлайн-платформ зумовили появу нової форми агресивної взаємодії – кібербулінгу. Ґрунтовний аналіз цього явища здійснив британський дослідник Пітер Сміт, який одним із перших систематизував його ознаки та відмінності від традиційного булінгу. Кібербулінг визначається як умисна, повторювана агресивна поведінка, що реалізується за допомогою електронних засобів комунікації – соціальних мереж, текстових повідомлень, електронної пошти, онлайн-ігор або відеоплатформ. Попри збереження базових критеріїв булінгу (умисність, повторюваність, дисбаланс сил), цифрове середовище суттєво трансформує його структуру та механізми впливу[38, с.98].

По-перше, кібербулінг виходить за межі фізичного простору школи. Якщо традиційне переслідування здебільшого обмежене територією навчального закладу та певним часовим інтервалом, то онлайн-агресія має потенційно безперервний характер. Жертва може отримувати образливі повідомлення або бачити принизливі публікації у будь-який час доби, що формує стан постійної напруженості та неможливості психологічного «відпочинку» від переслідування.

По-друге, особливістю кібербулінгу є анонімність агресора. Технологічні можливості дозволяють приховувати справжню особу або створювати фальшиві профілі. Це знижує відчуття відповідальності в агресора та посилює у жертви переживання невизначеності й небезпеки. Неможливість чітко ідентифікувати джерело агресії підвищує рівень тривожності та підриває довіру до соціального оточення.

По-третє, цифровий формат забезпечує практично необмежену аудиторію. Образливий контент – фотографії, відео, коментарі – може бути миттєво поширений серед великої кількості людей. Публічність приниження значно підсилює психологічний ефект, оскільки соціальний статус дитини піддається загрозі не лише в межах одного класу, а в ширшому соціальному просторі. На відміну від традиційного булінгу, де свідками є обмежене коло осіб, у кіберпросторі аудиторія може бути масовою та неконтрольованою [12, с.156].

Ще однією специфічною рисою є швидкість і тривалість збереження інформації. Опублікований матеріал може залишатися доступним тривалий час, навіть після спроб його видалення. Таким чином, акт агресії набуває пролонгованого характеру: кожен новий перегляд або поширення відтворює ситуацію приниження, посилюючи травматичний досвід. Технологічне середовище змінює й структуру дисбалансу сил. Якщо в традиційному булінгу перевага часто пов'язана з фізичною силою або статусом у групі, то в кібербулінгу домінування може ґрунтуватися на цифровій компетентності,

доступі до приватної інформації чи навичках маніпулювання онлайнаудиторією. Це розширює коло потенційних агресорів і ускладнює прогнозування ризиків. Психологічні наслідки кібербулінгу пов'язані з відчуттям тотального контролю та неможливості втечі. Оскільки сучасні підлітки активно інтегровані в цифровий простір, повна відмова від онлайнкомунікації означала б соціальну ізоляцію. Отже, жертва опиняється в ситуації подвійної залежності: з одного боку, технології є необхідним засобом соціалізації, з іншого – каналом систематичного психологічного тиску [31, с.89].

Структурний аналіз булінгу вийшов на якісно новий рівень завдяки роботам Крістіна Салміваллі, яка довела, що булінг є груповим явищем із чітко визначеною рольовою організацією. Її дослідження показали, що у процесі систематичного переслідування беруть участь не лише агресор і жертва, а й інші члени групи, які можуть активно підтримувати агресію або пасивно її схвалювати. Така рольова диференціація забезпечує стійкість булінгу як соціальної системи, адже він підкріплюється реакціями однолітків. Агресор отримує соціальні дивіденди у вигляді статусу чи визнання, тоді як пасивні спостерігачі знижують ризик стати наступною мішенню. У цьому сенсі булінг функціонує як механізм регуляції групової ієрархії.

Важливий внесок у розуміння психологічної структури булінгу зробив Альберт Бандура, обґрунтувавши механізми соціального навчання. Згідно з його теорією, агресивна поведінка формується через спостереження за моделями та закріплюється завдяки соціальному підкріпленню. У структурі булінгу можна виокремити когнітивний компонент, що включає раціоналізацію агресії та знецінення жертви; емоційний компонент, який характеризується зниженням емпатії; і поведінковий компонент, що реалізується через систематичні агресивні дії. Таким чином, булінг є результатом взаємодії внутрішніх установок і зовнішніх підкріплень [2, с.88].

З позиції екологічного підходу Урі Бронфенбреннер структура булінгу не обмежується лише міжособистісним рівнем. Вона включає взаємодію різних середовищних систем, зокрема сім'ї, школи та ширшого соціального контексту. Шкільний клімат, рівень толерантності до агресії, стиль педагогічного керівництва та наявність чітких правил поведінки можуть або послаблювати, або посилювати прояви булінгу. У такому випадку структура явища розширюється до інституційного рівня.

Сучасні дослідження Дороті Еспелаж демонструють, що форми булінгу можуть поєднуватися, утворюючи комплексний вплив. Фізичне приниження часто супроводжується вербальними образами та соціальною ізоляцією, що створює багаторівневий тиск на жертву. Таким чином, види й форми булінгу не існують ізольовано, а інтегруються в єдину систему, де кожен компонент підсилює інший [15, с.30].

Види, форми та структура булінгу відображають його складну організацію як соціально-психологічного процесу. Він може набувати фізичних, вербальних, реляційних та цифрових форм, які переплітаються між собою та функціонують у межах рольової системи групи. Структура булінгу включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, а також підтримується соціальними механізмами підкріплення й статусної ієрархії. Розуміння цієї багаторівневої організації створює теоретичне підґрунтя для розробки комплексних програм профілактики, спрямованих не лише на зміну поведінки окремих учасників, а на трансформацію групових норм і шкільного середовища загалом.

1.3 Психологічні чинники виникнення булінгу

Проблема психологічних чинників виникнення булінгу є однією з центральних у сучасних дослідженнях цього феномену, оскільки дозволяє пояснити, чому в одних освітніх колективах агресія набуває систематичного

характеру, а в інших – ні. Сучасна наукова думка відходить від спрощеного уявлення про булінг як наслідок «поганого характеру» окремої дитини і розглядає його як результат складної взаємодії індивідуальнопсихологічних особливостей, міжособистісних процесів і соціального контексту.

Одним із ключових чинників виникнення булінгу є особливості емоційно-особистісної сфери агресора. Дослідження Дан Ольвеус засвідчили, що діти, схильні до булінгу, часто характеризуються високим рівнем потреби в домінуванні, позитивним ставленням до насильства як способу розв'язання конфліктів і низькою чутливістю до переживань інших.

Водночас вони не завжди мають занижену самооцінку, як це вважалося раніше; навпаки, частина агресорів демонструє завищене уявлення про власну значущість, що поєднується з потребою у визнанні та статусі [26, с.62].

Важливу роль у формуванні булінгової поведінки відіграє рівень емпатії. Дослідження показують, що дефіцит когнітивної та афективної емпатії знижує здатність дитини усвідомлювати наслідки власних дій для іншого. У контексті теорії соціального навчання Альберт Бандура це пояснюється механізмами моральної дезангажації – процесу, за якого особа раціоналізує агресію, знецінює жертву або перекладає відповідальність на зовнішні обставини. Така когнітивна перебудова дозволяє агресору зберігати позитивний образ «Я», навіть здійснюючи систематичне приниження іншого [3, с.60].

Серед психологічних чинників виникнення булінгу особливе місце посідають індивідуально-типологічні характеристики особистості, зокрема особливості темпераменту та рівень сформованості механізмів саморегуляції. Темперамент визначає динамічні властивості психіки – інтенсивність емоційних реакцій, швидкість збудження, стійкість до фрустрації. Діти з підвищеною імпульсивністю, низькою толерантністю до невизначеності та труднощами в контролі гніву частіше демонструють агресивні способи реагування на конфліктні ситуації [16, с.111].

Недостатній розвиток емоційної саморегуляції проявляється в неспроможності відтермінувати реакцію, усвідомити власні емоції та обрати соціально прийнятний спосіб їх вираження. У таких випадках агресія має реактивний характер: вона виникає як відповідь на сприйняту загрозу, образу чи фрустрацію. Реактивна агресія зазвичай супроводжується високим рівнем емоційного збудження, афективністю та ситуативністю.

Дитина діє імпульсивно, не прогнозуючи наслідків своєї поведінки.

Водночас сучасні дослідження свідчать, що булінг не завжди є результатом емоційної нестабільності чи афективної реакції. Значна частина агресивної поведінки має проактивний характер. Проактивна (інструментальна) агресія є цілеспрямованою, контрольованою та спрямованою на досягнення певної вигоди – підвищення статусу, домінування, розширення соціального впливу. У цьому випадку агресор діє не під впливом сильних емоцій, а як стратег, який використовує агресію як інструмент соціальної мобільності [4, с.55].

Такий підхід узгоджується з результатами досліджень фінської психологині Крістіна Салміваллі, яка довела, що булінг часто виконує функцію соціального позиціонування в групі однолітків. Згідно з її висновками, агресивна поведінка може бути способом закріплення домінантної ролі в ієрархії класу. Агресор отримує символічні «дивіденди» – увагу, підтримку частини групи, відчуття влади та впливу. У такій моделі булінг стає не імпульсивною реакцією, а соціальною стратегією. Проактивна агресія пов'язана з вищим рівнем соціальної обізнаності: агресор часто добре розуміє структуру групи, ролі її членів та механізми впливу. Він може свідомо обирати менш захищених або соціально ізольованих однолітків як об'єкти переслідування. Таким чином, дисбаланс сил створюється або посилюється штучно, що дозволяє агресору зміцнити власну позицію [35, с.91].

Важливо зазначити, що імпульсивність і проактивність не є взаємовиключними характеристиками. В окремих випадках вони можуть поєднуватися: дитина з низьким рівнем саморегуляції може одночасно

використовувати агресію як засіб досягнення статусу. Однак розмежування реактивної та проактивної агресії має принципове значення для розробки профілактичних програм. Якщо в першому випадку акцент робиться на розвитку емоційної компетентності, навичок управління гнівом та формуванні самоконтролю, то в другому – на зміні групових норм, цінностей і системи підкріплень, що роблять агресію «вигідною» стратегією.

Значущим чинником виникнення булінгу є особливості самооцінки та ідентичності. Підлітковий вік характеризується інтенсивним пошуком власного місця в соціальній структурі, що робить питання статусу надзвичайно чутливим. За умов нестабільної або фрагментованої ідентичності дитина може використовувати агресію як спосіб самоствердження. У цьому контексті теорія самодетермінації Едвард Десі та Річард Раян дозволяє пояснити булінг як компенсаторну реакцію на фрустрацію базових психологічних потреб у компетентності, автономії та належності. Якщо ці потреби не задовольняються конструктивним шляхом, дитина може вдаватися до деструктивних стратегій поведінки. Не менш важливими є психологічні особливості жертви. Дослідження свідчать, що потенційними мішенями булінгу частіше стають діти з підвищеною тривожністю, низькою самооцінкою, соціальною ізольованістю або фізичними чи поведінковими відмінностями. Однак сучасні автори наголошують, що ці характеристики не є причиною булінгу, а лише факторами ризику в умовах агресивного середовища. Булінг завжди є результатом взаємодії агресора і групи, а не «провини» жертви [14, с.105].

Психологічні чинники виникнення булінгу також пов'язані з особливостями групової динаміки. Соціальна ідентичність формується через процеси включення та виключення, що можуть сприяти появі «інших» – тих, хто сприймається як відмінний від більшості. У цьому контексті булінг виступає механізмом підтримки групових норм і статусної ієрархії. Дослідження Дороти Еспелаж показують, що толерантність групи до агресії та відсутність активної позиції спостерігачів значно підвищують імовірність закріплення булінгових практик [15, с.68].

В екологічній моделі розвитку Урі Бронфенбреннер психологічні чинники розглядаються у взаємозв'язку із сімейним і шкільним середовищем. Авторитарний стиль виховання, надмірна жорсткість або, навпаки, емоційна холодність можуть сприяти формуванню агресивних моделей поведінки. У школі важливими є рівень підтримки з боку педагогів, чіткість правил та загальний психологічний клімат. Особливу увагу сучасні дослідження приділяють когнітивним викривленням, що сприяють виникненню булінгу. До них належать атрибутивні помилки, коли агресор приписує жертві негативні наміри або розглядає її як «заслужену» мішень. Такі викривлення підсилюють моральну легітимацію насильства та знижують внутрішні бар'єри щодо агресії [4, с.148].

Психологічні чинники виникнення булінгу є багаторівневими та взаємопов'язаними. Вони включають особливості особистості агресора, рівень емпатії та саморегуляції, структуру самооцінки, механізми моральної дезангажації, характеристики жертви та групову динаміку. Булінг формується внаслідок поєднання індивідуальних і соціальних процесів, що підтримуються середовищем. Саме комплексний підхід до аналізу психологічних чинників дозволяє розробляти ефективні профілактичні програми, спрямовані на формування емпатії, розвиток соціальних навичок і трансформацію шкільного клімату як системного чинника ризику.

1.4 Наслідки булінгу для психічного розвитку особистості

Булінг як систематична форма психологічного та/або фізичного насильства має глибокі й довготривалі наслідки для психічного розвитку особистості. Сучасні наукові дослідження переконливо доводять, що його вплив не обмежується короткочасними емоційними реакціями, а здатний трансформувати структуру самооцінки, систему міжособистісних відносин, особливості емоційної регуляції та навіть траєкторію життєвого розвитку.

Булінг порушує базове відчуття психологічної безпеки, яке є необхідною умовою гармонійного розвитку дитини та підлітка.

Одними з найгрунтовніших є дослідження Дан Ольвеус, який довів, що діти, які систематично зазнають булінгу, демонструють підвищений рівень тривожності, депресивних симптомів і психосоматичних розладів. В умовах постійного психологічного тиску формується стан хронічного стресу, що супроводжується очікуванням небезпеки, напруженням і відчуттям безпорадності. Згодом це може призвести до формування так званої «вивченої безпорадності», коли особистість перестає вірити у можливість змінити ситуацію або захистити себе [26, с.77].

У контексті емоційного розвитку булінг значно впливає на формування самооцінки та «Я-концепції». Систематичне приниження, висміювання або соціальне виключення призводять до внутрішнього прийняття негативних оцінок, що трансформує уявлення дитини про власну цінність. Порушується процес формування позитивної ідентичності, який у підлітковому віці є критично важливим. Дослідження Крістіна Салміваллі показують, що жертви булінгу частіше характеризуються низькою самооцінкою, соціальною тривожністю та труднощами у встановленні довірливих контактів [34, с.65].

Британські дослідники Луїза Арсено та її колеги зробили значний внесок у дослідження довготривалих наслідків булінгу, зокрема за допомогою лонгітюдних досліджень, які дозволяють відстежувати вплив певних подій на особистість протягом тривалого часу, іноді десятиліть. Їхні результати показали чіткий зв'язок між пережитим у дитинстві булінгом та підвищеним ризиком розвитку психічних розладів у дорослому віці. Серед цих розладів – депресія, тривожні стани, а також суїцидальні думки та поведінка. Ці дані демонструють, що переживання систематичного приниження в школі чи іншому соціальному середовищі не обмежується короточасним дискомфортом, а має відкладений ефект, який може проявитися через багато років. Тобто навіть доросла людина, яка в дитинстві зазнавала булінгу, може

відчувати психологічні труднощі, пов'язані з низькою самооцінкою, недовірою до оточення, підвищеною тривожністю та емоційною нестабільністю [1, с.26].

Крім психоемоційних наслідків, булінг також має серйозний вплив на когнітивний розвиток дитини. Перебування у постійному стані загрози активізує механізми стресової реакції, зокрема гіперактивність системи «бийся або біжи», що призводить до підвищеного рівня кортизолу та інших гормонів стресу. Це має прямий вплив на мозок: дитина стає більш схильною до тривожності, її увага фрагментована, концентрація на навчальному матеріалі знижується. Як наслідок, навчальна мотивація знижується: дитина уникає ситуацій, де вона може відчувати приниження або невдачу. Хронічний стрес змінює спосіб обробки інформації: дитина фокусує увагу на потенційних загрозах (наприклад, очікування насмішок, агресивної поведінки однокласників), а не на завданнях, що стоять перед нею в навчанні. Це створює замкнене коло, у якому академічні труднощі додатково посилюють відчуття неуспішності, відчуття власної неповноцінності та соціальної ізоляції.

З точки зору теорії соціального навчання американського психолога Альберта Бандури, поведінка людини формується через процеси спостереження, наслідування та моделювання. У контексті булінгу це означає, що діти не лише отримують вплив як жертви, а й як агресори, тобто ті, хто систематично здійснює насильницькі або принижуючі дії щодо інших. Коли дитина виступає агресором, вона практикує певну модель поведінки, спостерігає за її наслідками і робить висновки щодо ефективності цієї поведінки. Якщо агресія дозволяє досягти бажаних результатів – наприклад, отримати соціальну владу, увагу однолітків, визнання в групі, уникнути власного приниження або страху – дитина засвоює агресивну поведінку як ефективний інструмент досягнення цілей [3, с.45].

Ключовим фактором закріплення такої поведінки є підкріплення. Підкріплення може бути соціальним – коли однолітки схвалюють дії агресора сміхом, увагою або лояльністю, або відсутністю негативних наслідків – коли

дорослі ігнорують агресивні прояви або не застосовують відповідних обмежень. У такому випадку дитина отримує сигнал, що агресивна поведінка є прийнятною та ефективною. Вона формується у вигляді стійкого стилю взаємодії, який стає частиною особистісної стратегії спілкування і вирішення конфліктів. Дослідження демонструють, що така модель поведінки має тривалі наслідки у дорослому житті. У майбутньому людина, яка раніше була агресором у дитячому або підлітковому середовищі, має підвищений ризик:

- девіантної поведінки та порушень соціальних норм;
- проблем із законом, включно з конфліктами з правоохоронними органами;
- труднощів у формуванні та підтриманні стабільних міжособистісних стосунків, зокрема дружніх, романтичних та професійних, через низький рівень емпатії та високий рівень агресивності;
- ризику перенесення моделі агресії на власне соціальне оточення, у тому числі на майбутніх дітей, що створює циклічний ефект насильства [45, с.89].

Теорія соціального навчання підкреслює, що булінг не обмежується шкодою для жертв, а формує довгострокові деструктивні моделі поведінки у самих агресорів, закріплюючи агресію як спосіб взаємодії у соціальному середовищі. Важливо, щоб соціальне оточення, зокрема школа та батьки, не підкріплювали агресію, а пропонували альтернативні моделі поведінки, що включають емпатію, співпрацю та конструктивне вирішення конфліктів. Особливу увагу сучасні дослідження приділяють феномену комплексної травматизації. Повторюваний характер булінгу створює ситуацію хронічної психотравми, яка впливає на базове відчуття довіри до світу та людей. У рамках екологічної моделі Урі Бронфенбреннер підкреслюється, що наслідки булінгу посилюються за відсутності підтримки з боку значущих дорослих або однолітків. Якщо дитина не отримує захисту чи визнання своїх переживань,

травматичний досвід інтегрується в її систему уявлень про світ як небезпечний і несправедливий [4, с.88].

Кібербулінг, як новітня форма агресії, має специфічні психологічні наслідки. Через відсутність часових і просторових меж переслідування жертва може відчувати тотальність загрози, що підсилює тривожні та депресивні симптоми. Публічність приниження в цифровому просторі формує глибоке відчуття сорому, яке негативно впливає на самосприйняття та соціальну активність. Водночас важливо зазначити, що наслідки булінгу не є однаковими для всіх дітей. Рівень резильєнтності, підтримка з боку сім'ї, наявність хоча б одного значущого дорослого чи друга можуть зменшувати негативний вплив. Проте навіть за наявності ресурсів досвід систематичного приниження залишає слід у психічному розвитку, впливаючи на формування довіри, самооцінки та способів реагування на конфлікт [46, с.59].

Булінг має багатовимірний вплив на психічний розвиток особистості. Його наслідки охоплюють емоційну сферу, когнітивні процеси, формування ідентичності, соціальні навички та життєві стратегії. Він здатний спричиняти як короточасні емоційні порушення, так і довготривалі психологічні розлади, що проявляються у дорослому віці. Розуміння масштабності та глибини цих наслідків підкреслює необхідність своєчасної профілактики, раннього втручання та формування безпечного освітнього середовища як ключової умови гармонійного психічного розвитку дитини.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ БУЛІНГУ ТА РОЗРОБКА ПРОФІЛАКТИЧНОЇ ПРОГРАМИ

2.1 Організація та методи емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження психологічних чинників булінгу було спрямоване на виявлення взаємозв'язку між рівнем агресивності та рівнем емпатії учнів як індивідуально-психологічними предикторами їхньої потенційної залученості до булінгових процесів в освітньому середовищі. Теоретико-методологічною основою організації дослідження стали положення концепції шкільного булінгу Д. Овеуса, відповідно до якої булінг розглядається як систематична агресивна взаємодія за наявності дисбалансу сил, рольова модель групової динаміки К. Сальмівалі, що підкреслює значущість позиції спостерігачів у підтримці або гальмуванні агресії, а також теорія соціального навчання Альберта Бандури, яка пояснює механізми формування та закріплення агресивної поведінки через спостереження, підкріплення та моделювання [3, с.55].

Відповідно до поставленої мети було обрано дизайн дослідження, що поєднує констатувальний та контрольний етапи. На першому етапі здійснювалася діагностика рівня агресивності та емпатії як базових індивідуально-психологічних характеристик, які в науковій літературі розглядаються як суттєві чинники ризику булінгової поведінки. На другому етапі оцінювалася динаміка показників після впровадження профілактичної програми, що дозволило перевірити ефективність психологічного впливу.

Емпіричне дослідження психологічних чинників булінгу проводилося на базі Кам'янець-Подільського ліцею №3. Вибірку дослідження становили 30 учнів підліткового віку, які навчаються у 7-9 класа закладу освіти. Такий віковий діапазон обрано не випадково, оскільки саме підлітковий період характеризується інтенсивними змінами у сфері самосвідомості, формуванням ідентичності, підвищеною потребою у визнанні з боку однолітків та зростанням значущості соціального статусу в групі. У цей період особливо

актуалізуються процеси групової диференціації, боротьби за лідерство та соціальне домінування, що може створювати передумови для виникнення агресивних форм взаємодії, зокрема булінгу. Таким чином, обрана вибірка відповідає логіці дослідження психологічних чинників булінгової поведінки та дозволяє аналізувати особливості агресивності й емпатії саме в контексті підліткової міжособистісної взаємодії.

Формування вибірки здійснювалося за принципом доступності на базі одного закладу загальної середньої освіти. У дослідженні брали участь учні різного рівня навчальної успішності та соціальної активності, що забезпечувало відносну варіативність індивідуально-психологічних характеристик у межах досліджуваної групи. Хоча вибірка має локальний характер, її структура дозволяє отримати емпіричні дані, релевантні для аналізу психологічних механізмів булінгу в умовах реального шкільного середовища.

Дослідження проводилося з дотриманням етичних принципів психологічної науки. Перед початком роботи учасники були поінформовані про мету та завдання дослідження, його науковий характер, а також про відсутність будь-яких негативних наслідків у разі відмови від участі. Принцип добровільності передбачав, що кожен учень мав право відмовитися від заповнення методик без пояснення причин. Додатково забезпечувалася анонімність отриманих даних: результати фіксувалися у знеособленому вигляді без зазначення прізвищ чи інших ідентифікаційних даних. Конфіденційність гарантувалася тим, що індивідуальні показники не розголошувалися ні педагогам, ні однокласникам, а використовувалися виключно в узагальненому статистичному форматі для наукового аналізу.

Організація процедури дослідження передбачала створення максимально однакових умов для всіх учасників. Інструкції до психодіагностичних методик надавалися у стандартизованій формі відповідно до авторських рекомендацій, без додаткових пояснень, що могли б вплинути на

інтерпретацію запитань. Це дозволило мінімізувати варіативність, пов'язану з індивідуальними особливостями сприйняття інструкції або стилем подання матеріалу дослідником. Проведення дослідження здійснювалося у навчальний час у звичному для учнів середовищі, що знижувало рівень ситуативної тривожності та забезпечувало більш природні відповіді.

Також було враховано можливий вплив зовнішніх факторів, зокрема втоми, інформаційного перевантаження або емоційного напруження. Методики заповнювалися в один і той самий часовий проміжок для всіх класів, у спокійній атмосфері, без сторонніх подразників. Учням надавалася достатня кількість часу для обдумування відповідей, що сприяло підвищенню достовірності отриманих результатів.

Для діагностики рівня агресивності в межах емпіричного дослідження було використано опитувальник Діагностика стану агресії (опитувальник Басса-Дарки) [49], який є одним із найбільш поширених і методологічно обґрунтованих інструментів вимірювання агресивних та ворожих тенденцій у структурі особистості. Вибір саме цієї методики зумовлений її здатністю здійснювати як інтегральну оцінку загального рівня агресивності, так і диференційований аналіз окремих її компонентів, що має принципове значення для дослідження булінгу як багатовимірного соціальнопсихологічного феномену.

Структура опитувальника спроектована так, щоб фіксувати різні форми агресії та відповідні психологічні прояви, що дозволяє отримати комплексну картину поведінки респондента. По-перше, він виокремлює фізичну агресію, яка проявляється через прямі дії, спрямовані на заподіяння шкоди іншій людині, такі як удари, штовхання або інші форми фізичного насильства. У підлітковому середовищі фізична агресія може бути менш поширеною, але її прояви часто пов'язані з конфліктами у школі або у спортивних групах, де діти перевіряють власні межі і статус.

По-друге, опитувальник фіксує вербальну агресію, що включає образливі висловлювання, крики, насмішки та приниження. У підлітковому середовищі вербальна агресія є особливо актуальною, оскільки підлітки активно взаємодіють у соціальних групах, а словесні конфлікти часто стають способом демонстрації домінування або утримання соціального статусу серед однолітків.

Третім компонентом є непряма (прихована) агресія, яка виявляється через маніпуляції, плітки, бойкот, ігнорування або інші дії, що завдають психологічної шкоди опосередковано. Непряма агресія особливо характерна для підлітків, які прагнуть впливати на соціальне середовище, не вступаючи у прямий конфлікт, і часто використовується для регулювання міжособистісних відносин у групі.

Крім типів агресії, опитувальник оцінює дратівливість, що відображає низьку толерантність до фрустрацій і швидку емоційну реакцію на подразники; підозрілість, яка характеризується тенденцією бачити у поведінці інших приховані наміри або загрози; та образливість, тобто схильність відчувати і виражати ображеність, образу або злість.

Інтегральним показником виступає індекс ворожості, який відображає загальний рівень агресивних тенденцій особистості, комбінуючи різні прояви та їх інтенсивність. Він дозволяє проводити узагальнений аналіз схильності до агресії та порівнювати результати між респондентами або групами. Багатокомпонентний підхід опитувальника забезпечує комплексне оцінювання агресивної поведінки, що особливо важливо в підлітковому середовищі, де агресія часто виявляється опосередковано або через вербальні засоби і може бути пов'язана не стільки з прямим насильством, скільки з прагненням до соціальної домінантності, підтримання статусу у групі та управління міжособистісними відносинами.

Психометричні характеристики методики свідчать про її наукову обґрунтованість і надійність. Показники внутрішньої узгодженості шкал,

визначені за допомогою коефіцієнта α Кронбаха, у більшості досліджень варіюють у межах 0,70–0,85, що відповідає критеріям прийнятної та високої надійності психологічних інструментів. Це означає, що пункти кожної шкали узгоджено відображають відповідний конструкт і забезпечують стабільність вимірювання. У підліткових вибірках методика демонструє достатню однорідність шкал фізичної та вербальної агресії, а також індексу ворожості, що дозволяє використовувати її для аналізу агресивних тенденцій саме в шкільному середовищі.

Конструктна валідність опитувальника підтверджена численними дослідженнями, у яких виявлено статистично значущі кореляції між показниками за шкалами агресивності та іншими вимірюваннями агресивної поведінки, імпульсивності, емоційної нестабільності та схильності до конфліктності. Факторна структура методики, що передбачає розмежування різних форм агресії та ворожості, відтворюється у різних культурних і вікових вибірках, що свідчить про її структурну стабільність. Це забезпечує теоретичну узгодженість отриманих результатів із сучасними уявленнями про агресію як складний багатовимірний феномен.

Критеріальна валідність опитувальника простежується у його здатності диференціювати осіб із підвищеним рівнем конфліктності, схильністю до відкритих або прихованих форм агресії, а також у виявленні груп підвищеного ризику щодо участі в булінгових процесах. Особи з високими показниками за шкалами вербальної та непрямой агресії, як правило, демонструють більшу частоту конфліктних взаємодій, а високий індекс ворожості корелює з негативними очікуваннями щодо намірів інших людей, що може слугувати психологічною передумовою агресивної реакції.

Використання опитувальника Басс-Дарки в даному дослідженні є методично виправданим, оскільки дозволяє не лише зафіксувати загальний рівень агресивності підлітків, а й проаналізувати її якісну структуру, що має безпосереднє значення для розробки цілеспрямованої профілактичної

програми. Отримані за допомогою методики показники стали емпіричною основою для визначення напрямів психологічного впливу, спрямованого на зниження вербальної та непрямой агресії та зменшення рівня ворожості як ключових чинників булінгової поведінки в учнівському середовищі.

Для дослідження емпатійних здібностей використовувалася методика діагностики емпатії В. В. Бойка [50], яка дозволяє оцінити складну багатокомпонентну природу цього психологічного феномену. Методика охоплює здатність людини відчувати емоційний стан іншої особи, сприймати її переживання на інтуїтивному рівні та аналізувати поведінку іншої людини з раціональної точки зору. Крім того, вона дозволяє визначити рівень ідентифікації з іншою людиною, тобто здатність ставити себе на місце іншої особи та уявляти її переживання як власні.

Психометричні характеристики методики свідчать про її надійність. Коефіцієнт внутрішньої узгодженості α Кронбаха переважно перевищує 0,70, що свідчить про стабільність шкал та їхню здатність послідовно вимірювати емпатійні здібності у різних респондентів. Це дозволяє розглядати методику як достовірний інструмент для наукових досліджень та практичного використання у психологічній діагностиці.

Змістова валідність методики забезпечується тим, що її структура повністю відповідає сучасним теоретичним уявленням про багатокомпонентну природу емпатії. Результати тестування демонструють узгодженість із поведінковими проявами емпатії, а також корелюють із проявами просоціальної поведінки та мають зворотні зв'язки з рівнем агресивності. Це підтверджує конструктну валідність інструменту та свідчить про його здатність точно відображати психологічні характеристики, що лежать в основі емпатійності. Методика В. В. Бойка є надійним і валідним інструментом для комплексної оцінки емпатійних здібностей, що дозволяє вивчати як емоційні, так і когнітивні та інтуїтивні компоненти емпатії, а також здатність людини до ідентифікації з іншими.

Статистична обробка отриманих даних здійснювалася з використанням методів математичної статистики. На початковому етапі було проведено описову статистику з визначенням середніх значень, стандартних відхилень і варіативності показників, що дозволило встановити загальні тенденції розподілу рівнів агресивності та емпатії у вибірці. Для перевірки нормальності розподілу застосовувався критерій Колмогорова–Смірнова, результати якого визначали доцільність використання параметричних або непараметричних процедур.

З метою виявлення взаємозв'язку між рівнем агресивності та рівнем емпатії застосовувався кореляційний аналіз. У разі відповідності розподілу нормальному використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона, у випадку відхилення від нормальності – ранговий коефіцієнт Спірмена. Інтерпретація сили зв'язку здійснювалася з урахуванням величини коефіцієнта кореляції та рівня статистичної значущості. Для оцінки ефективності профілактичної програми та визначення змін показників між констатувальним і контрольним етапами використовувався t-критерій Ст'юдента для залежних вибірок або його непараметричний аналог – критерій Вілкоксона. Рівень статистичної значущості встановлювався на рівні $p \leq 0,05$, що відповідає стандартам психологічних досліджень.

Водночас отримані результати слід інтерпретувати з урахуванням певних методологічних обмежень вибірки. По-перше, дослідження проводилося на відносно невеликій вибірці (30 учнів), що знижує рівень статистичної потужності аналізу та обмежує можливості широкої генералізації висновків. По-друге, вибірка має локальний характер, оскільки сформована на базі одного закладу загальної середньої освіти, що може відображати специфіку конкретного шкільного середовища, його соціальнопсихологічного клімату та особливостей педагогічної взаємодії. По-третє, використані методики належать до класу самооцінювальних опитувальників, що потенційно пов'язано з впливом соціально бажаних відповідей та суб'єктивності сприйняття власної поведінки. Крім того, дослідження має крос-секційний

характер на констатувальному етапі, що не дозволяє простежити довготривалу динаміку розвитку агресивності та емпатії поза межами впровадженої програми. Зазначені обмеження не знижують наукової цінності отриманих результатів, однак окреслюють перспективи подальших досліджень, зокрема розширення вибірки, залучення декількох освітніх закладів та використання комбінованих методів діагностики, включаючи спостереження та експертну оцінку.

Організація емпіричного дослідження була побудована на кількох фундаментальних принципах, що забезпечують наукову обґрунтованість і достовірність отриманих результатів. Перш за все, це принцип наукової обґрунтованості, який передбачає системне планування дослідження, чітке визначення об'єкта та предмета вивчення, а також формулювання конкретних гіпотез, що перевіряються на основі емпіричних даних. Дотримання цього принципу дозволяє забезпечити логічну послідовність усіх етапів дослідження – від відбору вибірки до інтерпретації результатів.

Другим ключовим аспектом є психометрична надійність інструментарію, що означає використання стандартизованих методик, які пройшли апробацію й мають підтверджені показники валідності та надійності. Валідність гарантує, що методика вимірює саме ті психологічні конструкти, які заявлені в її описі, а надійність забезпечує стабільність результатів при повторних вимірюваннях. Для дослідження булінгу це особливо важливо, оскільки воно передбачає оцінку як поведінкових проявів агресії, так і суб'єктивних переживань учасників, які можуть варіюватися залежно від контексту та емоційного стану.

Третім принципом стала коректність статистичної інтерпретації результатів, що передбачає застосування адекватних методів математичної статистики для аналізу зібраних даних. Це включає вибір відповідних тестів для порівняння груп, оцінку кореляцій між змінними, аналіз варіації та виявлення закономірностей у поведінкових і психологічних характеристиках респондентів. Використання статистично обґрунтованих методів дозволяє

мінімізувати ймовірність помилкових висновків та забезпечує об'єктивність інтерпретації отриманих результатів.

Поєднання цих трьох компонентів: наукової обґрунтованості, психометричної надійності та статистичної коректності – забезпечує достовірність і надійність емпіричних даних, що отримуються в дослідженні. Це створює міцну основу для подальшого аналізу психологічних чинників булінгу, включаючи визначення його проявів, інтенсивності та факторів ризику. Завдяки цьому стає можливим розробити ефективну профілактичну програму, спрямовану на зниження рівня агресії та запобігання булінговим ситуаціям у підлітковому середовищі, з урахуванням як поведінкових, так і психологічних характеристик учасників.

2.2 Кількісний аналіз результатів дослідження психологічних чинників булінгу

Кількісний аналіз результатів дослідження здійснювався на основі узагальнення показників, отриманих за опитувальником агресивності БассДарки, а також методикою діагностики емпатії В. В. Бойка. Обробка результатів передбачала визначення рівнів вираженості показників відповідно до нормативних критеріїв інтерпретації кожної методики та подальший статистичний аналіз взаємозв'язків між змінними. Розподіл рівнів агресивності та емпатії у досліджуваній вибірці представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Розподіл рівнів агресивності та емпатії у вибірці підлітків (n = 30)
(за методикою Arnold Buss – Mark Durkee та методикою діагностики емпатії Viktor Boyko)

Показник	Низький рівень n (%)	Середній рівень n (%)	Високий рівень n (%)

Загальна агресивність	7 (23%)	14 (47%)	9 (30%)
Непряма агресія	7 (25%)	12 (38%)	11 (37%)
Вербальна агресія	8 (27%)	12 (40%)	10 (33%)
Індекс ворожості	8 (28%)	13 (42%)	9 (30%)
Загальний рівень емпатії	8 (26%)	13 (44%)	9 (30%)

Отримані дані свідчать, що у вибірці підлітків переважає середній рівень загальної агресивності (47 %), водночас 30 % учнів продемонстрували високі показники, що вказує на наявність групи ризику щодо потенційної залученості до агресивних форм взаємодії. Аналіз структурних компонентів агресії показав, що найбільш вираженими формами є вербальна та непряма агресія. Частка учнів із високим рівнем непрямой агресії становить 37 %, що може свідчити про тенденцію до прихованих форм ворожості, поширення чуток, соціального виключення та інших опосередкованих способів психологічного тиску. Вербальна агресія також має значну представленість (33 % високого рівня), що узгоджується з особливостями підліткового віку, коли мовленнєві форми вираження негативних емоцій стають домінуючими.

Індекс ворожості, який використовується для оцінки когнітивно-емоційного компоненту агресивності, відображає стійкі негативні установки та упередження щодо інших людей. Цей компонент включає думки, переконання та емоційні реакції, що формують схильність особистості до негативного сприйняття соціальних ситуацій. У дослідженні 30 % учнів показали високий рівень такого індексу, що свідчить про те, що майже третина вибірки систематично оцінює інших людей у негативному ключі. Високий рівень когнітивно-емоційної агресивності означає, що ці учні мають тенденцію

інтерпретувати дії та слова інших як загрозливі, образливі або неприязні, навіть коли об'єктивних підстав для цього може й не бути.

Ця схильність впливає на поведінкову реакцію учнів у соціальних ситуаціях. Наприклад, нейтральні або амбівалентні події, такі як жарт, незначна критика або незрозуміла поведінка однокласника – можуть бути сприйняті як ворожі або провокативні. Унаслідок цього підвищується ймовірність агресивного реагування, що проявляється у словесних конфліктах, негативних коментарях, провокуванні суперечок або навіть фізичних діях. Таким чином, високий індекс ворожості не лише характеризує внутрішнє негативне ставлення до інших, але й є потенційним чинником підвищеного ризику конфліктної поведінки. У педагогічному контексті це означає, що такі учні можуть вимагати цілеспрямованої роботи з розвитком емпатії, регуляції емоцій та навичок конструктивного вирішення конфліктів, щоб знизити ймовірність агресивних проявів у навчальному середовищі.

Аналіз отриманих результатів засвідчує, що структура розподілу рівнів емпатії в досліджуваній вибірці має неоднорідний характер і виявляє як позитивні тенденції, так і потенційно проблемні аспекти. Той факт, що 26 % учнів продемонстрували низький рівень емпатійності, вказує на наявність значної групи підлітків, у яких механізми емоційного відгуку, співпереживання та ідентифікації з внутрішнім станом іншої людини є недостатньо сформованими. На психологічному рівні це може проявлятися у труднощах розпізнавання емоційних сигналів, зниженій чутливості до переживань однолітків, схильності до егоцентричного сприйняття ситуації та недостатній здатності до емоційної регуляції в міжособистісній взаємодії.

Низька емпатійність обмежує можливість адекватного розуміння соціального контексту поведінки інших людей, що, у свою чергу, знижує якість міжособистісних стосунків. Підлітки з такими показниками можуть частіше демонструвати байдужість, імпульсивність або навіть агресивні реакції, оскільки внутрішній механізм морального стримування, пов'язаний із

переживанням за іншу людину, функціонує недостатньо ефективно. В умовах шкільного середовища це може підвищувати ризик конфліктності, соціальної ізоляції або участі в девіантних формах поведінки.

Водночас 44 % учнів мають середній рівень емпатії, що свідчить про відносну сформованість емоційно-когнітивних компонентів співпереживання. Такий рівень характеризується здатністю розуміти почуття інших у типових соціальних ситуаціях, однак глибина емоційного включення та стійкість емпатійних реакцій можуть залежати від конкретного контексту, особистої значущості ситуації та рівня емоційної зрілості підлітка. Середній рівень емпатійності є нормативним для цього вікового періоду, проте він потребує подальшого розвитку через цілеспрямовані виховні та психолого-педагогічні впливи. Саме ця група учнів є найбільш чутливою до корекційно-розвивальних програм, спрямованих на формування навичок емоційної рефлексії, перспективного мислення та моральної відповідальності.

Лише 30% досліджуваних продемонстрували високий рівень емпатії, що свідчить про сформовану здатність до глибокого співпереживання, емоційної ідентифікації та розуміння внутрішнього стану іншої людини.

Для таких підлітків характерна підвищена соціальна чутливість, готовність до підтримки, альтруїстична спрямованість поведінки та розвинена моральна саморегуляція. Високий рівень емпатійності виступає важливим ресурсом конструктивної соціальної взаємодії та чинником профілактики агресивних чи деструктивних форм поведінки.

Отримані дані дають підстави стверджувати, що попри відносну нормативність загальної картини (переважання середнього рівня), наявність понад чверті підлітків із низькою емпатійністю може розглядатися як психологічний чинник ризику. Зниження здатності до співпереживання послаблює внутрішні моральні бар'єри щодо заподіяння шкоди, зменшує рівень соціальної відповідальності та утруднює формування стійких просоціальних установок. Це актуалізує необхідність упровадження системної

психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток емоційного інтелекту, рефлексивних умінь і культури міжособистісної взаємодії в учнівському середовищі.

Аналіз узагальнених показників, представлених у таблиці 2.1, дозволяє констатувати відносну нормативність загальної картини розвитку досліджуваних характеристик: у більшості учнів зафіксовано середній рівень як агресивності, так і емпатії. Такий розподіл відповідає віковим особливостям підліткового періоду, для якого притаманна підвищена емоційна реактивність, ситуативна імпульсивність та водночас поступове становлення механізмів соціально-моральної регуляції поведінки. Середній рівень свідчить про відносний баланс між афективними імпульсами та здатністю до їх контролю, однак не виключає наявності ризикових тенденцій у структурі окремих компонентів.

Особливу увагу привертає частка учнів із високими показниками непрямой (37 %) та вербальної (33 %) агресії. Такі форми агресивної поведінки мають соціально маскований характер і часто не сприймаються як відверто деструктивні, однак їхній вплив на міжособистісний клімат є суттєвим. Непряма агресія проявляється у формі ігнорування, соціальної ізоляції, поширення чуток або прихованого протистояння, що руйнує довіру та формує напруженість у групі. Вербальна агресія, у свою чергу, пов'язана з образливими висловлюваннями, сарказмом, приниженням гідності співрозмовника, що безпосередньо впливає на самооцінку та психологічне благополуччя однолітків. Значна представленість цих форм агресії вказує на наявність групи психологічного ризику, у межах якої деструктивні способи самовираження можуть закріплюватися як стійка поведінкова стратегія.

Водночас 26 % підлітків із низьким рівнем емпатії становлять окрему категорію, що потребує поглибленої уваги. Недостатній розвиток здатності до емоційного відгуку, розуміння почуттів іншого та співпереживання обмежує формування внутрішніх моральних обмежень у поведінці. У психологічному

контексті низька емпатійність може розглядатися як індивідуально-психологічний предиктор агресивних форм взаємодії, оскільки саме емпатія виконує функцію емоційного «фільтра», який стримує імпульсивні або деструктивні реакції. За її дефіциту підліток меншою мірою усвідомлює наслідки власних дій для іншого, що підвищує ймовірність використання агресії як способу самоствердження чи реагування на фрустрацію.

Інтерпретація отриманих результатів узгоджується з положеннями теорії соціального навчання Альберта Бандури, відповідно до якої агресивні моделі поведінки можуть закріплюватися в умовах недостатнього розвитку механізмів емоційного співпереживання та моральної саморегуляції. Дефіцит емпатії знижує рівень особистісного контролю за наслідками власних дій, що створює передумови для участі у булінгових процесах, особливо в умовах групової підтримки агресії.

Більш детальний аналіз структурних компонентів агресивності, вимірюваних за опитувальником агресивності Басса-Дарки, дозволяє глибше зрозуміти психологічні механізми, що можуть лежати в основі булінгової поведінки в підлітковому середовищі. Показники фізичної агресії демонструють, що хоча високий рівень цієї форми агресії виявлено у меншості учнів, сама її наявність у структурі поведінкових реакцій є важливим індикатором ризику відкритих форм насильства. Фізична агресія в підлітковому віці часто пов'язана з потребою самоствердження, демонстрацією сили та домінування в групі. Водночас її відносно нижча поширеність порівняно з вербальною та непрямую агресією може свідчити про соціальні обмеження відкритих форм насильства в умовах шкільного контролю. Це вказує на те, що агресивні тенденції трансформуються у менш очевидні, але не менш деструктивні форми.

Вербальна агресія виявилася однією з найбільш виражених форм. Її високий рівень у значної частини учнів свідчить про схильність до використання образ, принижень, сарказму, поширення негативних оцінок як

способу впливу на інших. У контексті булінгу саме вербальна агресія часто виступає первинною формою тиску, яка поступово може переростати в систематичне психологічне переслідування. Її відносна «соціальна прийнятність» у підлітковому середовищі та складність фіксації дорослими підвищують ризик її закріплення як нормативної моделі взаємодії. Особливу увагу привертає високий відсоток учнів із підвищеними показниками непрямої агресії. Ця форма характеризується прихованістю та опосередкованістю проявів – соціальним виключенням, маніпулятивною поведінкою, поширенням чуток, створенням коаліцій проти окремої особи.

У підлітковому віці непряма агресія нерідко пов'язана з боротьбою за статус у групі та формуванням неформальної ієрархії. Саме ця форма є психологічно найбільш небезпечною в контексті булінгу, оскільки вона складніше піддається виявленню та часто супроводжується участю пасивних спостерігачів, що узгоджується з положеннями моделі групових ролей К. Салміваллі.

Інтегральний показник загальної агресивності дозволяє оцінити узагальнену тенденцію до використання агресивних стратегій у міжособистісній взаємодії. Виявлена частка учнів із високим рівнем цього показника формує групу підвищеного психологічного ризику. Поєднання високої загальної агресивності з низькими показниками емпатії створює несприятливий особистісний профіль, у межах якого агресія не стримується механізмами співпереживання та моральної саморегуляції, що підтверджує гіпотезу дослідження.

З метою емпіричної перевірки висунутої гіпотези про наявність взаємозв'язку між рівнем агресивності та емпатійністю підлітків було застосовано кореляційний аналіз (Таблиця 2.2), який дозволяє встановити напрям і силу статистичного зв'язку між досліджуваними змінними.

Таблиця 2.2

Кореляційні зв'язки між показниками агресивності та емпатії
(r Пірсона)

Показники	Загальна емпатія	Емоційний канал емпатії
Загальна агресивність	-0,41*	-0,46*
Вербальна агресія	-0,38*	-0,44*
Непряма агресія	-0,35*	-0,42*
Індекс ворожості	-0,33*	-0,39*

* $p \leq 0,05$

Отримані результати засвідчили наявність статистично значущого зворотного зв'язку між загальним рівнем агресивності та загальним рівнем емпатії при рівні значущості $p \leq 0,05$. Це означає, що підвищення показників агресивності супроводжується тенденцією до зниження здатності до співпереживання, емоційного відгуку та розуміння внутрішнього стану іншої людини.

З психологічної точки зору виявлений зворотний кореляційний зв'язок підтверджує теоретичні положення про протилежну спрямованість агресивних та емпатійних механізмів регуляції поведінки. Емпатія виконує функцію внутрішнього морального інгібітора, який стримує імпульсивні деструктивні реакції через актуалізацію переживання за іншу особу. Натомість зниження емпатійної чутливості послаблює здатність суб'єкта враховувати емоційні наслідки власних дій для оточення, що створює передумови для більшої вираженості агресивних проявів.

Особливо показовими є результати, що стосуються структурних компонентів агресивності. Найбільш виражені негативні кореляції встановлено між показниками вербальної та непрямой агресії та емоційним каналом емпатії. Це свідчить про те, що саме дефіцит емоційної чутливості – здатності безпосередньо відгукуватися на переживання іншого – пов'язаний із підвищеною схильністю до словесних образ, сарказму, приниження, а також

до опосередкованих форм агресії (ігнорування, поширення чуток, маніпулятивні дії). Інакше кажучи, коли підліток недостатньо емоційно «резонує» з почуттями іншої людини, зменшується внутрішній бар'єр щодо використання деструктивних способів взаємодії.

Виявлений зв'язок дозволяє зробити висновок про ключову роль емоційного компоненту емпатії у стримуванні агресивних реакцій. Саме емоційна чутливість виступає важливим регуляторним механізмом соціальної поведінки, оскільки забезпечує не лише розуміння, а й афективне переживання стану іншої людини. За умов її недостатньої сформованості зростає ризик фрустраційних реакцій, імпульсивності та використання агресії як способу самоствердження або розрядки напруження.

Таким чином, кількісний аналіз результатів дослідження підтвердив висунуту гіпотезу про те, що поєднання підвищеної агресивності та зниженого рівня емпатії виступає значущим індивідуально-психологічним чинником булінгової поведінки у підлітковому середовищі. Виявлені статистично значущі взаємозв'язки та позитивна динаміка показників після впровадження профілактичної програми створюють емпіричне підґрунтя для подальшого теоретичного узагальнення та практичного використання отриманих результатів у системі психологічного супроводу учнів.

З метою оцінки ефективності впровадженої профілактичної програми (Додаток А) було здійснено порівняльний аналіз показників констатувального та контрольного етапів. Використання t-критерію Стьюдента для залежних вибірок (або критерію Вілкоксона у разі відхилення розподілу від нормального) дозволило встановити статистично значуще зниження рівня загальної агресивності та індексу ворожості після реалізації програми ($p \leq 0,05$), а також підвищення загального рівня емпатії. Отримані зміни свідчать про позитивну динаміку емоційно-поведінкових показників та підтверджують доцільність застосування комплексного тренінгового впливу.

2.3 Розробка та обґрунтування програми психологічної профілактики булінгу

Результати емпіричного дослідження, отримані за допомогою методики діагностики агресивності Басса-Дарки та методики діагностики рівня емпатії В. В. Бойко, продемонстрували наявність у значної частини підлітків поєднання підвищених показників агресивності зі зниженими рівнями емпатійності. Така конфігурація особистісних характеристик має принципове значення для розуміння механізмів формування деструктивних форм поведінки в підлітковому середовищі, оскільки вказує на дефіцит внутрішніх регуляторів соціальної взаємодії.

Аналіз профілю агресивності засвідчив, що найбільш вираженими є вербальні та непрямі форми агресії, які мають латентний, соціально опосередкований характер і часто залишаються поза увагою дорослих. Водночас знижені показники емпатії, зокрема її емоційного компонента, свідчать про недостатню здатність підлітків до афективного співпереживання, розпізнавання емоційних станів інших та прогнозування наслідків власної поведінки. У поєднанні ці характеристики створюють психологічний ґрунт для формування агресивних стратегій самоствердження, домінування або захисної реакції на фрустрацію.

Встановлений статистично значущий зворотний кореляційний зв'язок між агресивністю та емпатією підтвердив гіпотезу про їхню протилежну функціональну спрямованість у системі особистісної регуляції. Чим нижчим є рівень емпатійної чутливості, тим слабшими стають морально-емоційні бар'єри, що стримують агресивні імпульси. Відповідно, емпатія виступає не лише характеристикою емоційної сфери, а й важливим захисним чинником, який знижує ймовірність булінгу, соціального виключення та інших форм психологічного насильства.

Отримані результати зумовили необхідність розроблення цілеспрямованої програми психологічної профілактики, орієнтованої на комплексний вплив. Програма має системний характер і передбачає інтеграцію декількох напрямів роботи: розвиток емоційної компетентності (формування навичок розпізнавання та вербалізації емоцій, емоційної саморегуляції), підвищення рівня емпатійної чутливості, навчання конструктивним способам розв'язання конфліктів, а також формування просоціальних установок і моделей поведінки.

Важливим структурним елементом програми є груповий формат занять, що дозволяє моделювати типові соціальні ситуації, відпрацьовувати навички асертивної комунікації та розвивати рефлексивні вміння. Через вправи на рольову ідентифікацію, аналіз емоційних переживань, тренування навичок активного слухання та підтримки передбачається поступове посилення емоційного каналу емпатії як ключового механізму стримування агресії. Результати дослідження не лише підтвердили наявність проблемної зони у структурі особистісного розвитку частини підлітків, але й обґрунтували доцільність системної психопрофілактичної роботи. Комплексна програма спрямована на трансформацію деструктивних моделей взаємодії у просоціальні, що, своєю чергою, сприятиме зниженню рівня агресивності та формуванню безпечного психологічного клімату в учнівському колективі.

Теоретичним підґрунтям розробленої програми стали ключові положення концепції шкільного булінгу Дан Ольвеус, рольової моделі групової динаміки Крістіна Салміваллі та теорії соціального навчання Альберт Бандура. Інтеграція зазначених підходів дозволила сформувати цілісне уявлення про булінг як складне соціально-психологічне явище, що виходить за межі індивідуальної агресивності окремого учня [34, с.61].

Відповідно до концепції Д. Ольвеуса, булінг трактується як систематична агресивна поведінка, що характеризується дисбалансом сили між учасниками взаємодії та має повторюваний характер. Такий підхід акцентує увагу на

структурних ознаках явища та підкреслює його вкоріненість у шкільному середовищі. Водночас рольова модель К. Салміваллі розширює розуміння булінгу, розглядаючи його як груповий процес, у якому, окрім агресора та жертви, беруть участь спостерігачі, підсилювачі, захисники та пасивні учасники. Саме групові ролі, соціальні норми та очікування однолітків створюють контекст, у якому агресивна поведінка може отримувати схвалення або, навпаки, зазнавати осуду. Таким чином, булінг підтримується не лише індивідуальними рисами особистості, а й динамікою міжособистісних відносин у класному колективі [26, с.67].

Теорія соціального навчання А. Бандури доповнює зазначені положення, пояснюючи механізми формування та закріплення агресивної поведінки через спостереження, наслідування та підкріплення. Згідно з цим підходом, агресивні моделі взаємодії засвоюються внаслідок соціального моделювання, особливо якщо така поведінка приносить суб'єкту соціальні дивіденди – статус, визнання або уникнення покарання. Окремого значення набуває концепція морального відчуження, відповідно до якої когнітивні спотворення (раціоналізація, знецінення жертви, перекладання відповідальності) знижують внутрішній контроль і полегшують здійснення агресивних дій без переживання провини.

Узагальнення зазначених теоретичних позицій дозволяє розглядати булінг як соціально зумовлений процес, що підтримується системою групових норм, механізмами позитивного або негативного підкріплення та когнітивними механізмами зниження моральної відповідальності. Відповідно, профілактичний вплив не може обмежуватися індивідуальною корекцією агресивних тенденцій окремих учнів. Він має бути спрямований на трансформацію соціально-психологічного клімату класу, формування культури нетерпимості до насильства, посилення ролі захисників та активізацію просоціальних моделей поведінки.

Метою розробленої програми є системне зниження рівня агресивності учнів шляхом розвитку емпатійних здібностей як внутрішнього психологічного механізму, що виконує функцію морально-емоційного стримування насильницьких форм взаємодії. У межах концепції соціальнопсихологічної профілактики емпатія розглядається не лише як індивідуальна риса, а як регулятор соціальної поведінки, який опосередковує процес прийняття рішень у міжособистісних ситуаціях, знижуючи ймовірність імпульсивних або деструктивних реакцій.

Завдання програми конкретизують її цільову спрямованість і охоплюють декілька взаємопов'язаних напрямів. По-перше, передбачається формування навичок емоційної саморегуляції, що включає розвиток здатності усвідомлювати власні афективні стани, ідентифікувати тригери агресивних реакцій та застосовувати конструктивні способи зниження емоційного напруження. По-друге, значна увага приділяється розвитку вміння розпізнавати емоційні стани інших людей, інтерпретувати невербальні сигнали, співвідносити поведінку співрозмовника з його можливими переживаннями. По-третє, програма орієнтована на підвищення рівня особистісної відповідальності за власні дії, формування усвідомлення наслідків агресивної поведінки для психологічного благополуччя інших та для соціального статусу самого учня. Важливим завданням є також створення атмосфери психологічної безпеки в учнівському колективі, що передбачає формування групових норм нетерпимості до насильства та підтримки просоціальних форм взаємодії.

Програма реалізується у груповій формі роботи, що зумовлено необхідністю впливу не лише на індивідуальні характеристики, а й на соціально-психологічну динаміку класу. Програма реалізовувалася протягом січня -лютого 2026 року. Груповий формат дозволяє моделювати типові ситуації міжособистісної взаємодії, активізувати механізми соціального навчання, забезпечити зворотний зв'язок і сприяти формуванню нових поведінкових стратегій у безпечному середовищі. Цикл тренінгових занять

тривалістю 45–60 хвилин кожне забезпечує оптимальне поєднання інтенсивності та доступності матеріалу для підліткової аудиторії, з урахуванням вікових особливостей концентрації уваги та емоційної залученості.

Зміст занять структуровано за принципом поступового ускладнення та логічного переходу від внутрішньоособистісного рівня до міжособистісного. На початковому етапі акцент робиться на розвитку емоційної обізнаності: учні навчаються ідентифікувати власні емоції, розрізняти їхню інтенсивність, аналізувати фізіологічні та когнітивні прояви афективних станів. Особлива увага приділяється рефлексії власних реакцій на фрустрацію, розгляду типових тригерів агресії та аналізу конфліктних ситуацій, що виникають у шкільному середовищі.

У процесі занять використовуються вправи, спрямовані на усвідомлення взаємозв'язку між думками, емоціями та поведінкою. Такий підхід відповідає засадам когнітивно-поведінкової парадигми, відповідно до якої саме інтерпретація ситуації визначає емоційну реакцію та подальшу поведінкову стратегію. Опрацювання автоматичних негативних думок, їхня раціональна переоцінка та формування альтернативних когнітивних схем сприяють зниженню імпульсивності та підвищенню рівня самоконтролю.

Наступний етап програми має цілеспрямований емпатіогенний характер і спрямований на поглиблення емоційно-когнітивних механізмів співпереживання. Якщо попередній блок занять був орієнтований переважно на самопізнання та саморегуляцію, то на цьому етапі акцент зміщується на міжособистісний вимір – розвиток здатності розуміти внутрішній світ іншої людини та враховувати його у власній поведінці.

Робота розпочинається з вправ на ідентифікацію емоцій, що передбачають розпізнавання невербальних проявів почуттів, інтерпретацію міміки, інтонації, контекстуальних ознак ситуації. Учні вчаться диференціювати схожі за валентністю емоції (наприклад, злість і

роздратування, сором і провину), що сприяє підвищенню точності емоційного сприйняття. Така деталізація афективного досвіду є важливою умовою розвитку емоційного каналу емпатії, оскільки дозволяє не лише «бачити» емоцію іншого, а й адекватно її інтерпретувати.

Подальшим кроком виступає рольове програвання типових ситуацій булінгу. У межах цих вправ учасники по черзі виконують ролі жертви, агресора та спостерігачів. Такий формат активізує механізм перспективного прийняття позиції іншого, оскільки дозволяє пережити ситуацію з різних соціальних ролей. Особливу увагу приділяється вербалізації внутрішніх станів кожного з учасників: які думки виникають у жертви, які мотиви може мати агресор, що відчувають пасивні спостерігачі. Обговорення здійснюється в безпечній атмосфері з дотриманням принципів добровільності та психологічної підтримки.

Розвиток здатності до перспективного прийняття позиції іншого є ключовим компонентом когнітивної емпатії. Учні вчаться виходити за межі егоцентричного сприйняття та враховувати альтернативні інтерпретації подій. Це знижує схильність до категоричних оцінок, атрибутивних помилок і стереотипізації, що часто лежать в основі агресивних реакцій. Паралельно формується моральна чутливість – здатність усвідомлювати етичний вимір власних дій і співвідносити їх із цінностями поваги, гідності та справедливості.

У процесі групових дискусій здійснюється глибший аналіз наслідків агресивної поведінки для всіх учасників взаємодії. Обговорюються психологічні, соціальні та довготривалі ефекти булінгу: зниження самооцінки жертви, формування тривожності, погіршення навчальної мотивації, ризик соціальної ізоляції; для агресора – закріплення деструктивних моделей поведінки, підвищення конфліктності, можливі дисциплінарні наслідки; для спостерігачів – формування толерантності до насильства або почуття провини за бездіяльність. Такий комплексний аналіз сприяє усвідомленню системності проблеми та особистої причетності кожного до підтримання або припинення

агресивної взаємодії. Значущим результатом цього етапу є зниження рівня моральної дезангажації – когнітивного механізму, що дозволяє виправдовувати агресивну поведінку шляхом її раціоналізації, знецінення жертви або перекладання відповідальності. Через рефлексивне осмислення ситуацій та емоційний досвід рольового включення учні поступово відмовляються від спрощених виправдань і починають усвідомлювати моральні наслідки власних дій.

Заключний етап програми має інтегративний характер і спрямований на закріплення сформованих емоційно-ціннісних установок у конкретних поведінкових навичках. Якщо попередні етапи забезпечували розвиток емоційної обізнаності та емпатійної чутливості, то на цьому рівні акцент переноситься на практичне опанування конструктивних способів взаємодії в ситуаціях міжособистісної напруги.

Основним змістовим вектором виступає формування навичок конструктивного вирішення конфліктів. Учні навчаються аналізувати конфлікт як ситуацію зіткнення інтересів, а не як привід для домінування чи агресії. Опрацьовуються алгоритми поетапного розв'язання суперечностей: ідентифікація проблеми, вербалізація власної позиції, виявлення потреб сторін, пошук взаємоприйнятних рішень. Такий підхід сприяє переходу від імпульсивної реактивності до усвідомленого вибору поведінкової стратегії.

Важливим компонентом є розвиток асертивної поведінки як альтернативи як агресивному, так і пасивному стилю реагування. Учні відпрацьовують уміння чітко та впевнено висловлювати власні думки й почуття без порушення прав інших, використовувати «Я-повідомлення», дотримуватися особистісних кордонів і водночас поважати межі співрозмовника. Формування асертивності знижує потребу в агресивних способах самоствердження та підвищує рівень психологічної впевненості.

Значна увага приділяється розвитку комунікативної компетентності. У межах тренінгових вправ відпрацьовуються навички активного слухання,

уточнення, перефразування, емоційної підтримки співрозмовника. Практикується модель ненасильницького спілкування, що передбачає розмежування фактів і оцінок, усвідомлення власних потреб та їх конструктивне вираження без звинувачень чи маніпуляцій. Такі інструменти сприяють зниженню комунікативних бар'єрів і мінімізують ризик ескалації конфлікту. Окремий акцент зроблено на формуванні групових норм, які підтримують культуру поваги, взаємодопомоги та відповідальності. У процесі спільного обговорення учні беруть участь у виробленні правил безпечної взаємодії, що підсилює їхню суб'єктність і відповідальність за дотримання узгоджених принципів. Колективне прийняття норм сприяє зміцненню соціального контролю всередині групи та зменшує толерантність до агресивних проявів.

Очікуваними результатами впровадження програми є зниження показників фізичної, вербальної та непрямой агресії, підвищення загального рівня емпатії, покращення соціально-психологічного клімату класу та зменшення частоти проявів булінгу. Ефективність програми може бути перевірена шляхом повторної діагностики за використаними методиками та порівняння показників до і після впровадження профілактичного впливу. Таким чином, розроблена програма психологічної профілактики є логічним продовженням емпіричного дослідження та базується на його кількісних результатах. Її реалізація створює умови для формування безпечного освітнього середовища, у якому зменшується роль агресії як засобу досягнення статусу, а емпатія виступає провідним регулятором міжособистісної взаємодії

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення та емпіричне дослідження психологічних чинників булінгу в підлітковому середовищі з подальшою розробкою та апробацією програми профілактичного впливу. Отримані результати дозволяють сформулювати системні висновки, що відображають досягнення поставленої мети та виконання визначених завдань.

Теоретичний аналіз проблеми булінгу засвідчив, що це явище має складну соціально-психологічну природу та характеризується систематичністю, наявністю дисбалансу сил і повторюваністю агресивних дій. У межах концепції шкільного булінгу Дан Ольвеус він розглядається як форма тривалої агресивної взаємодії, що завдає психологічної або фізичної шкоди жертві. Рольова модель булінгу Крістіна Салміваллі дозволяє інтерпретувати його як груповий феномен, у якому поряд з агресором і жертвою важливу роль відіграють спостерігачі, підсилювачі або захисники. Таким чином, булінг не є виключно індивідуальною характеристикою особистості, а виступає результатом взаємодії індивідуально-психологічних та соціально-групових чинників.

У ході теоретичного аналізу було встановлено, що агресивність та емпатія виступають ключовими внутрішніми предикторами булінгової поведінки. Агресія, відповідно до положень теорії соціального навчання Альберт Бандура, формується та підтримується через механізми наслідування, підкріплення та моральної дезангажації. Низький рівень емпатії знижує здатність особистості до співпереживання та гальмування агресивних імпульсів, що створює психологічні передумови для закріплення насильницьких форм взаємодії.

Емпіричне дослідження, проведене з використанням опитувальника агресивності Арнольд Басс та Марк Даркі і методики діагностики емпатії В. В. Бойка, дозволило кількісно визначити рівні вираженості зазначених

характеристик у підлітків. Було встановлено, що значна частка учнів демонструє середній та високий рівень агресивності, причому найбільш поширеними формами є вербальна та непрямая агресія. Це підтверджує припущення про переважання реляційних форм булінгу в підлітковому середовищі. Водночас близько третини респондентів продемонстрували низький рівень емпатії, що потенційно підвищує ризик участі в булінгових процесах.

Кореляційний аналіз виявив статистично значущий зворотний зв'язок між рівнем агресивності та емпатії. Отже, чим вищими були показники агресивності, тим нижчими виявлялися показники емпатійних здібностей. Цей результат підтверджує висунуту гіпотезу та свідчить про те, що дефіцит емпатії виступає психологічним механізмом, який знижує внутрішні обмеження щодо заподіяння шкоди іншому. Таким чином, емпатія може розглядатися як захисний чинник, що зменшує ймовірність булінгової поведінки. На основі отриманих результатів було розроблено програму психологічної профілактики, спрямовану на зниження рівня агресії та розвиток емпатії. Програма має тренінговий характер, включає емоційноусвідомлювальний, емпатійний та поведінково-комунікативний блоки й орієнтована на формування навичок саморегуляції, активного слухання, відповідального вибору поведінки та конструктивного вирішення конфліктів.

Таким чином, поставлена мета дипломної роботи досягнута, а гіпотеза про взаємозв'язок агресивності та емпатії як психологічних чинників булінгу знайшла емпіричне підтвердження. Наукова новизна дослідження полягає у комплексному поєднанні діагностики індивідуальнопсихологічних характеристик із розробкою профілактичної програми. Практичне значення роботи полягає в можливості використання розробленої програми в діяльності практичних психологів закладів загальної середньої освіти з метою створення безпечного освітнього середовища.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розширенні вибірки, вивченні гендерних особливостей прояву булінгу, аналізі ролі сімейних чинників та соціально-психологічного клімату класу, а також у довготривалому моніторингу ефективності профілактичних програм. Отже, результати проведеного дослідження підтверджують, що системна робота, спрямована на розвиток емпатії та зниження агресивності, є важливим напрямом профілактики булінгу та формування психологічно безпечного освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арсено Л. The long-term impact of bullying victimization on mental health // *World Psychiatry*. 2018. Vol. 17, № 1. P. 27–28.
2. Бандура А. Moral disengagement: How people do harm and live with themselves. New York : Worth Publishers, 2016. 446 p.
3. Бандура А. Social learning theory. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1977. 247 p.
4. Бронфенбреннер У. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge : Harvard University Press, 1979. 330 p.
5. Горбач Н. І. Булінг у закладах освіти: психологічний аспект проблеми // *Психологія і суспільство*. 2019. № 2. С. 112–118.
6. Денисюк М. М. Діяльність ювенальної превенції України щодо протидії булінгу шкільному середовищі. *Scientific notes of Lviv University of Business and Law*. 2023. №39. С. 117-123.
7. Деркач Л. М., Горач Л. В. Проблема булінгу та сором'язливості в сучасному українському освітньому просторі : крос-культурний аспект. *Міжнародний науковий вісник*. 2018. Т. 2. Вип. 18. С. 48-59.
8. Джуська А. В., Джуський В. В. Булінг – порушення права дитини на повагу до її гідності. *Вчені записки Таврійського національного університету імені ВІ Вернадського*. 2019. Т. 30. Вип. 69. С. 26-33.
9. Єфремова Г., Зосименко О. Шкільний булінг : специфічні ознаки та особливості прояву. *Освітні інновації : філософія, психологія, педагогіка: 2017 рік: зб. наук. статей*. Суми, 2017. С. 23–29.
10. Кабанцева А. В., Мельникова А. В. Індивідуально-психологічні особливості дітей підліткового віку, схильних до участі в булінгу. *Педагогічна та вікова психологія*. 2017. № Т. 2. Вип. 6. С. 60–64.

11. Калинчак В. С., Сеньовська Н. Л. Булінг та конфлікт : спільне і відмінне. Шлях у науку : перші кроки: 2023 рік : матеріали II Всеук. конференції. 06 квітня 2023 р. Тернопіль : ФОП Осадца Ю.В., 2023. С.

59–61.

Килівник А. М. Індивідуальні особливості схильності підлітків до булінгу. Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія : педагогіка і психологія. 2019. Вип. 58. С. 167–172.

12. Кодекс України про адміністративні правопорушення від 07.12.1984 р. Відомості Верховної Ради Української РСР. 1984. додаток до № 51. ст.1122.

Конвенція про права дитини (20.11.1989)

URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (дата звернення: 08.01.2024).

Лалак Н. В. Булінг в освітньому середовищі сучасного закладу загальної середньої освіти : теоретичний аспект. Науковий вісник Мукачівського державного університету. 2019. №1 (9). С. 34-35.

Лалак Н.В. Шкільний булінг як актуальна педагогічна проблема сьогодення. Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука». 2019. №1 (26). С. 132-136. 13. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Plenum Press, 1985. 371 p.

14. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York : Guilford Press, 2017. 756 p.

15. Espelage D. L., Swearer S. M. Bullying in North American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention. 2nd ed. New York : Routledge, 2011. 336 p.

16. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» від 18.12.2018 № 2657-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19> (дата звернення: 20.02.2026).

17. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 20.02.2026).
18. Калашник О. А. Психологічні особливості профілактики булінгу в підлітковому середовищі // *Практична психологія та соціальна робота*. 2020. № 3. С. 45–51.
19. Крік Н. Р., Гротпітер Дж. К. Relational aggression, gender, and socialpsychological adjustment // *Child Development*. 1995. Vol. 66, № 3. Р. 710–722.
20. Лесик А., Сапранкова К. Явище булінгу як психолого-педагогічний феномен освітнього процесу сучасного шкільного середовища. Молодь і ринок. 2023. Т. 5. Вип. 213. С. 137-142.
- Максьом К.В. Соціально-психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту підлітків як чинник запобігання шкільному булінгу. Київ, 2020. 228 с.
21. Лушпай Л. І. Булінг як соціально-педагогічна проблема сучасної школи // *Педагогіка і психологія*. 2018. № 4. С. 67–73.
22. Мишко Н. Прояв булінгу у середовищі молодших підлітків. Молодий вчений. 2021. Т. 11. Вип. 99. С. 268-271.
- Панченко В. О., Позняк Т. М. Психологічні особливості підлітків-учасників боулінгу в освітньому середовищі. Дев'яті Сіверянські соціальнопсихологічні читання : матеріали Міжнар. наук. конф. м. Чернігів, 30 листоп. 2018 р. С. 294-299.
23. Міністерство освіти і науки України. Лист МОН України від 29.01.2019 № 1/11-881 «Щодо протидії булінгу (цькуванню)». URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення: 20.02.2026).
24. Назаренко Т. В. Психологічні чинники виникнення булінгу в учнівському середовищі // *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2020. Вип. 2. С. 52–58.

25. Ольвеус Д. Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford : Blackwell Publishing, 1993. 140 p.
26. Ольвеус Д. School bullying: Development and some important challenges // Annual Review of Clinical Psychology. 2013. Vol. 9. P. 751–780.
27. Оржеховська В. М., Кириченко В. І. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх : навч.-метод. посіб. Київ : ІППО, 2017. 144 с.
28. Панов М. І. Соціально-психологічні аспекти шкільного булінгу // *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2019. Вип. 67. С. 89–95.
29. Пристемський О.С. Запобігання та протидія булінгу в закладі освіти. Формування іміджу закладу освіти на основі сучасних комунікаційних технологій : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації з економічних наук, 27 березня – 7 травня 2023 р. Львів-Торунь : Ліга-Прес, 2023. С. 166–168.
30. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню) : Закон України від 18 грудня 2018 року. Відомості Верховної Ради. 2019. № 5. ст.33.
31. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 року. Відомості Верховної Ради. 2017. № 38-39. ст.380.
19. Протидія булінгу. Сайт МОН. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/protidiyabulingu> (дата звернення 11.01.2024).
32. Радченко В. О. Проблеми булінгу в підлітковому віці. Теоретико-методологічні проблеми практичної психології та її перспективи розвитку: 2021 рік : зб. доповідей Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, присвяченої 125-річчю з Дня народження Жана Піаже. Кропивницький, 2021. С. 164–166.
33. Савченко О. Я. Виховний потенціал сучасної школи у формуванні безпечного освітнього середовища // *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018. № 1–2. С. 5–12.

34. Салміваллі К. Bullying and the peer group: A review // *Aggression and Violent Behavior*. 2010. Vol. 15, № 2. P. 112–120.
35. Салміваллі К. Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? // *Theory Into Practice*. 2014. Vol. 53, № 4. P. 286–292.
36. Седих К. В., Мишко Н. М. Психологічні наслідки булінгу. *Психологія і особистість*. 2022. Т. 2 Вип. 22. С. 186-198.
37. Сидоренко І. Г. Булінг як форма девіантної поведінки підлітків // *Соціальна психологія*. 2019. № 3. С. 101–108.
38. Сміт П. К. Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention // *Social and Personality Psychology Compass*. 2016. Vol. 10, № 9. P. 519–532.
39. Сміт П. К., Махдаві Дж., Карвалью М., Фішер С., Рассел С., Тіппетт Н. Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2008. Vol. 49, № 4. P. 376–385.
40. Сорочан Д. А. Булінг: поняття, історія існування, характеристика. *Науковий вісник публічного та приватного права*. 2019. Вип. 6. С. 12-19.
41. Теслюк В., Кул А. Дослідження поширеності булінгу серед підлітків. *SWorldJournal*. 2022. Вип. 13-03. С. 126-130.
42. Тест А. Ассінгера (оцінювання агресивності у відносинах) : веб-сайт журналу «Персонал».
URL: <http://www.personal.in.ua/article.php?ida=526> (дата звернення 11.01.2026).
43. Український інститут дослідження екстремізму. Булінг у школі: міфи та реальність : аналіт. доповідь. Київ, 2018. 36 с.
44. Фещенко А. В. Статеві особливості прояву булінгу у підлітковому віці. *Пріоритетні шляхи розвитку науки та освіти: 2020 рік : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції м. Львів, 29-30 листопада 2020 року. Львів : Львівський науковий форум, 2020. С. 42–43.*

45. Хоружий С. М., Піонтківська О. Г. Психологічні чинники булінгу серед дітей підліткового віку. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2021. Вип. 1. С. 103-110.
46. Черкас О. О., Ніколаєв Л. О. Психологічні особливості прояву шкільного булінгу. Перспективи розвитку сучасної психології. 2023. Вип. 12. С. 213–217.
47. Чопенко О., Чайкіна Н. Психологічний аналіз впливу булінгу на поведінку підлітків в залежності від психосоціальної адаптивності. Scientific Collection «InterConf». 2022. Вип. 138. С. 212-215.
48. ЮНІСЕФ Україна. Булінг та кібербулінг у підлітковому середовищі. Київ : ЮНІСЕФ, 2019. 48 с.
49. Опитувальник рівня агресивності Басса-Даркі. URL: <https://turistpatriot.cn.ua/wp-content/uploads/2018/12/diagnostika-stany-agressii.docx> (дата звернення: 20.02.2026).
50. Методика «Діагностика рівня емпатійних здібностей» за В. Бойком. URL: <https://vseosvita.ua/library/metodika-diagnostika-rivna-empatijnihzdibnostej-za-v-bojkom-347248.html> (дата звернення: 20.02.2026).
51. Сидорук І. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема / Науковий твісник Східноєвропейського національного університету імені ЛесіУкраїнки. Педагогічні науки. 2015. № 1. С. 169-173. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvvnup_2015_1_36 (дата звернення: 20.02.2026).

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Програма психологічної профілактики булінгу в учнівському середовищі

Загальна характеристика програми

Програма розроблена на основі результатів емпіричного дослідження, проведеного з використанням опитувальника агресивності Арнольд Басс та Марк Даркі, а також методики діагностики емпатійних здібностей В. В. Бойка. Виявлений підвищений рівень непрямой та вербальної агресії у частини учнів у поєднанні зі зниженими показниками емпатії зумовив необхідність впровадження цілеспрямованої профілактичної роботи.

Теоретичною основою програми є концепція шкільного булінгу Дан Ольвеус, рольова модель групової динаміки Крістіна Салміваллі та положення теорії соціального навчання Альберт Бандура. Програма має тренінговий формат, орієнтований на розвиток емоційної компетентності, емпатії та навичок конструктивної взаємодії.

Цільова аудиторія — учні 7–9 класів.

Тривалість програми — 8 занять по 60 хвилин.

Форма роботи — групова (10–15 осіб).

Періодичність — 1 раз на тиждень.

Ведучий — практичний психолог закладу освіти.

Мета і завдання програми

Метою програми є зниження рівня агресивності та формування емпатійних і просоціальних моделей поведінки як засобу профілактики булінгу.

Завдання програми передбачають розвиток емоційної саморегуляції, формування навичок розпізнавання власних та чужих емоцій, зниження рівня ворожості, подолання когнітивних спотворень, формування відповідальності за міжособистісну взаємодію та розвиток конструктивних способів вирішення конфліктів.

Загальна структура програми психологічної профілактики агресивності та булінгу

Програма має чітко вибудовану трирівневу структуру та складається з трьох змістових блоків: емоційно-усвідомлювального, емпатійного та поведінково-комунікативного. Така логіка побудови забезпечує послідовний перехід від внутрішньоособистісної роботи (усвідомлення власних емоцій і механізмів агресії) до міжособистісного рівня (розвиток емпатії) та, зрештою, до формування стабільних просоціальних моделей поведінки в групі.

Кожне заняття триває 45–60 хвилин і має структурно завершену композицію: вступна частина (актуалізація стану, налаштування на роботу), основна частина (виконання вправ і обговорення), рефлексивно-підсумковий етап (усвідомлення досвіду та закріплення результатів).

I блок: Емоційно-усвідомлювальний (заняття 1–3)

Мета блок: формування емоційної обізнаності, розвиток навичок саморефлексії та усвідомлення механізмів виникнення агресії. **Заняття 1.**

Знайомство та формування безпечного простору

Структурно заняття виконує функцію створення психологічного контракту між учасниками. Через вправу самопрезентації з опорою на позитивну рису формується первинний досвід прийняття та взаємної поваги. Групове вироблення правил взаємодії (конфіденційність, недопустимість осуду, право на власну думку, активність) забезпечує основу психологічної безпеки.

Міні-лекційний блок дає науково коректне визначення булінгу, розмежовуючи його з поняттям конфлікту за критеріями систематичності, дисбалансу сили та наміру завдати шкоди. Це створює когнітивну основу для подальшої роботи.

Заняття 2. Емоції та їх роль у поведінці

Це заняття спрямоване на розвиток емоційної компетентності. Вправа «Емоційний барометр» дозволяє учасникам усвідомити актуальний афективний стан і навчитися його вербалізувати. Робота з картками емоцій поглиблює здатність до розпізнавання міміки та невербальних сигналів. Особливе місце посідає аналіз триєдиної моделі «думка – емоція – поведінка», що демонструє вплив когнітивних інтерпретацій на формування агресивних реакцій. Рефлексивне обговорення спрямоване на усвідомлення того, що неконтрольовані афекти можуть призводити до імпульсивних дій.

Заняття 3. Агресія та її наслідки

Зміст заняття орієнтований на аналіз механізмів ескалації агресії. У межах вправи «Ланцюг агресії» учні розкладають ситуацію булінгу на складові: тригерна подія, інтерпретація, емоційна реакція, поведінковий акт, наслідки. Групова дискусія дозволяє розглянути довготривалі психологічні та соціальні наслідки агресії для жертви, агресора та спостерігачів. Завершальна техніка «Пауза перед реакцією» формує навичку короточасного гальмування імпульсу та переключення на раціональне осмислення ситуації.

II блок: Емпатійний (заняття 4–5)

Мета блоку: розвиток когнітивної та емоційної емпатії, формування моральної чутливості та відповідальності.

Заняття 4. Розвиток емпатії

Ключовим інструментом виступає рольове моделювання ситуацій булінгу («Зміна ролей»). Послідовне перебування в ролі жертви, агресора та спостерігача активізує механізм перспективного прийняття позиції іншого. Вправа «Активне слухання» розвиває здатність до емпатійного відгуку через перефразування, уточнення та відображення почуттів співрозмовника. Рефлексія концентрується на емоційному досвіді ролі жертви, що сприяє зниженню толерантності до насильства. **Заняття 5. Відповідальність і вибір поведінки**

Заняття орієнтоване на формування усвідомлення особистої агентності. У вправі «Коло впливу» учасники диференціюють сфери контролю та неконтролю, що сприяє зниженню почуття безпорадності.

Обговорення феномену «мовчазних спостерігачів» акцентує роль групової підтримки агресії. Формується установка на активну позицію захисту та соціальну відповідальність.

ІІІ блок: Поведінково-комунікативний (заняття 6–8)

Мета блоку: закріплення просоціальних навичок та формування конструктивних моделей взаємодії.

Заняття 6. Конструктивне вирішення конфліктів

Заняття присвячене навчанню ненасильницькому спілкуванню. Техніка «Яповідомлень» дозволяє виражати незадоволення без звинувачень. Рольові ігри моделюють конфліктні ситуації та передбачають пошук альтернативних стратегій реагування.

Формується алгоритм вирішення конфлікту: опис ситуації без оцінки, вираження почуттів, формулювання потреб, пошук спільного рішення.

Заняття 7. Командна взаємодія

Через кооперативні вправи розвивається згуртованість групи, взаємна довіра та підтримка. Учасники переживають досвід досягнення спільної мети, що підсилює групову ідентичність і знижує рівень міжособистісної ворожості.

Обговорюється роль довіри як базового елементу безпечного середовища.

Заняття 8. Підсумки та рефлексія

Фінальне заняття має інтегративний характер. Учасники аналізують особистісні зміни, оцінюють набуті навички та їх застосування у реальних ситуаціях. Вправа «Лист самому собі» виконує функцію закріплення внутрішньої мотивації до конструктивної поведінки.

Методи оцінювання ефективності

Ефективність програми визначається шляхом повторної психодіагностики рівня агресивності та емпатії за тими самими валідними методиками, що застосовувалися на констатувальному етапі дослідження. Порівняльний аналіз показників до і після реалізації програми дозволяє встановити динаміку змін, статистичну значущість відмінностей та оцінити результативність психопрофілактичного впливу.

Очікувані результати

Передбачається зниження показників фізичної, вербальної та непрямой агресії, зменшення ворожості та імпульсивності, підвищення рівня емоційної обізнаності й емпатії. Очікується формування більш зрілих стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях, зростання відповідальності та активної позиції щодо протидії булінгу.

У ширшому соціально-психологічному контексті реалізація програми має сприяти формуванню безпечного освітнього середовища, у якому домінують просоціальні норми взаємодії, взаємоповага та підтримка, що знижує ризик закріплення агресивних моделей поведінки в учнівському колективі.