МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА**

на тему: **ГЕНДЕРНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КІБЕРБУЛІНГУ СЕРЕД СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Виконав: студент ІІ курсу,
групи 8.0534-з-4
спеціальності 053– Психологія
освітньої програми: 053 Психологія
Тертична Юлія Олександрівна
Керівник: канд. психол. наук, доцент, зав. кафедри психології Губа Н.О.
Рецензент: к.психол.н., доцент кафедри психології Малина О.Г.

Запоріжжя – 2025

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти магістр
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма 053 Психологія

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри

_____

к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

«____»_____2025 р.

**З А В Д А Н Н Я**

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ

Тертичній Юлії Олександрівні

Тема роботи Гендерно-психологічні особливості кібербулінгу серед старшокласників

керівник роботи Губа Н. О., канд. психол. наук, доцент, зав. кафедри психології

затверджені наказом ЗНУ від «02» 10 2025 року № 1393-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: проаналізувати теоретичні підходи до визначення сутності кібербулінгу його форм та факторів в сучасному науковому дискурсі; визначити гендерні аспекти агресивної поведінки підлітків; дослідити гендерно-психологічні чинники, що визначають специфіку участі хлопців і дівчат у кібербулінгу; окреслити соціально-психологічні умови профілактики та подолання кібербулінгу в закладах загальної середньої освіти; емпірично дослідити гендерно-психологічні особливості кібербулінгу серед старшокласників; розробити програму профілактики кібербулінгу із урахуванням гендерних особливостей підлітків та обґрунтувати її практичне значення.

Перелік графічного матеріалу: 20 таблиць, 2 рисунка.

6. Консультанти розділів роботи

| Розділ | Прізвище, ініціали та посада консультанта | Підпис, дата | |
|---|---|---|---|
| | | Завдання Видав | Завдання прийняв |
| Вступ | Губа Н.О., доцент | | |
| Розділ 1 | Губа Н.О., доцент | | |
| Розділ 2 | Губа Н.О., доцент | | |
| Висновки | Губа Н.О., доцент | | |

7. Дата видачі завдання _____

## КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

| № з/п | Назва етапів кваліфікаційної роботи | Строк виконання етапів роботи | Примітка |
|---|---|---|---|
| 1 | Збір та систематизація матеріалу | січень –лютий 2025 р. | Виконано |
| 2 | Робота над вступом | березень 2025 р. | Виконано |
| 3 | Робота над першим розділом | квітень-травень 2025 р. | Виконано |
| 4 | Робота над другим розділом | липень-червень 2025 р. | Виконано |
| 5 | Написання висновків | серпень-вересень 2025 р. | Виконано |
| 6 | Передзахист | жовтень 2025 р. | Виконано |
| 7 | Нормоконтроль | листопад 2025 р. | Виконано |

Студент _____ Ю. О. Тертична

Керівник роботи _____ Н. О. Губа

**Нормоконтроль пройдено**

**Нормоконтролер** _____ Г. В. Коваль

# РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 85 сторінок, 2 рисунків, 20 таблиць, 78 джерел, 3 додатка.

Об’єкт дослідження: кібербулінг як соціально-психологічне явище в середовищі старшокласників.

Предмет дослідження: гендерно-психологічні особливості кібербулінгу серед старшокласників.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити гендерно-психологічні особливості кібербулінгу серед старшокласників, визначити чинники його прояву та розробити рекомендації щодо профілактики з урахуванням гендерної специфіки.

Гіпотеза 1: припускається, що вищий рівень загальної агресивності та окремих її форм (вербальної, непрямої, дратівливості) у підлітків пов’язаний зі збільшенням ймовірності їхньої участі у кібербулінгу як кривдників, а низький рівень соціальної підтримки та недостатнє втручання дорослих підвищують ризики потрапляння до ролі жертви.

Гіпотеза 2: передбачається, що дівчата частіше за хлопців залучені у реляційні форми кібербулінгу (образливі повідомлення, коментарі, соціальна ізоляція), що зумовлено вищим рівнем соціально-емоційної вразливості (підвищеною тривожністю, заниженою самооцінкою) та домінуванням уникальних і пристосувальних стилів поведінки у конфлікті.

Методи дослідження: теоретичні: теоретико-методологічний аналіз, класифікація та систематизація наукових джерел, порівняння й узагальнення даних досліджень; емпіричні: опитувальник Басса-Дарки, опитувальник Д. Ольвеуса для оцінки рівня булінгу і ресурсів протистояння цькуванню в закладі освіти, методика діагностики схильності особи до конфліктної поведінки К. Томаса

Галузь використання: отримані результати можуть бути використані у роботі шкільних психологів, соціальних педагогів та вчителів для виявлення, попередження та корекції проявів кібербулінгу серед учнів

КІБЕРБУЛІНГ, СТАРШОКЛАСНИКИ, ХЛОПЦІ, ДІВЧАТА, ЦЬКУВАННЯ, КРИВДНИК, ЖЕРТВА.

# SUMMARY

Tertychna Yu. O. Gender and Psychological Features of Cyberbullying Among High School Students.

The qualifying work consists of Introduction, 2 Chapters, Conclusion, References (78 items, 55 of foreign origin), 3 appendix on 18 pages. The qualifying work volume is 112 pages long, 85 of them – main text. There are 20 tables and 2 illustrations.

The qualifying work provides a comprehensive theoretical overview and presents the results of an empirical investigation of gender-related psychological aspects of cyberbullying among high school students. The master's thesis is composed of three interconnected chapters, each of which examines a specific dimension of the problem—from its theoretical foundations to empirical findings and practical recommendations.

The research object: cyberbullying as a socio-psychological phenomenon in the high-school environment.

The research subject: gender and psychological features of cyberbullying among high school students.

The research goal: to theoretically substantiate and empirically examine the gender-psychological characteristics of cyberbullying among high school students, identify the factors influencing its manifestation, and develop preventive recommendations considering gender specificity.

The research tasks are:

1. To analyse theoretical approaches to defining the essence, forms and factors of cyberbullying in contemporary scientific discourse.
2. To identify gender aspects of adolescents' aggressive behaviour.
3. To investigate gender-psychological determinants that shape the specific involvement of boys and girls in cyberbullying.
4. To outline socio-psychological conditions for preventing and overcoming cyberbullying in general secondary education institutions.

5. To empirically study gender-psychological characteristics of cyberbullying among high school students.

6. To develop a cyberbullying prevention programme considering adolescents' gender characteristics and substantiate its practical relevance.

Chapter 1 «Theoretical Foundations of the Study of Gender and Psychological Features of Cyberbullying Among High School Students provides a systematic theoretical analysis of cyberbullying as a multidimensional socio-psychological phenomenon, explores its forms and mechanisms, and summarises modern scientific views on gender differences in aggressive online behaviour. Special attention is paid to the role of interpersonal sensitivity, emotion regulation, socialisation models and digital communication patterns that distinguish boys' and girls' involvement in cyber-aggression.

Chapter 2 «Empirical Study of Gender and Psychological Features of Cyberbullying Among High School Students» presents the organisation, sample and methods of the empirical study, including the Olweus Bullying Questionnaire, the Buss–Durkee Hostility Inventory, and the Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument. It describes quantitative results, gender-specific differences in victimisation and perpetration, indicators of aggression and conflict strategies, as well as correlations between psychological variables and the level of involvement in cyberbullying

*Key words*: cyberbullying, high school students, boys, girls, bullying, perpetrator, victim.

**ЗМІСТ**

ВСТУП 8

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КІБЕРБУЛІНГУ СЕРЕД СТАРШОКЛАСНИКІВ 12

1.1. Поняття та сутність кібербулінгу в сучасному науковому дискурсі 12

1.2. Соціально-психологічні фактори та форми кібербулінгу 21

1.3. Гендерні аспекти агресивної поведінки підлітків 30

1.4. Психологічні чинники кібербулінгу серед старшокласників 35

1.5. Соціально-психологічні умови профілактики та подолання кібербулінгу 44

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КІБЕРБУЛІНГУ СЕРЕД СТАРШОКЛАСНИКІВ 55

2.1. Організація, вибірка та методи емпіричного дослідження 55

2.2. Аналіз рівня та форм прояву кібербулінгу серед старшокласників 59

2.3. Гендерно-психологічні чинники, що впливають на участь у кібербулінгу 78

2.4. Програма профілактики кібербулінгу з урахуванням гендерних особливостей 80

ВИСНОВКИ. 84

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 86

ДОДАТКИ 95

# ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена стрімкою діджиталізацією українського суспільства, у межах якої інтернет, соціальні мережі та цифрові платформи стають провідним простором соціалізації підлітків. Саме старшокласники є однією з найбільш уразливих категорій, оскільки поєднують високу активність в онлайн-середовищі з інтенсивним процесом особистісного та ціннісного становлення. У цих умовах кібербулінг постає як специфічна форма психологічного насильства, що здійснюється за допомогою цифрових технологій і часто має тривалий, латентний характер, а його наслідки можуть бути не менш травматичними, ніж форми традиційного булінгу.

Додатковим чинником загострення проблеми є тривала дія воєнного стану в Україні. Підлітки переживають підвищений рівень тривожності, невизначеності, емоційного виснаження, що впливає на якість міжособистісних взаємин та може сприяти зростанню агресивних проявів у віртуальному просторі. Для частини старшокласників онлайн-комунікація стає чи не єдиним каналом підтримання соціальних контактів, а отже, простором, де реалізуються як потреба в підтримці, так і тенденція до приниження, виключення, психологічного тиску.

Особливої уваги вимагає гендерно-психологічний вимір кібербулінгу. У підлітковому віці саме гендерна ідентичність, уявлення про «чоловічі» та «жіночі» ролі, моделі прийнятної поведінки істотно впливають на способи самоствердження, переживання конфліктів та реагування на фрустрацію. Хлопці й дівчата нерідко демонструють різні стратегії участі в кібербулінгу, відмінні форми агресії та способи переживання ролі жертви або спостерігача. Водночас у шкільній практиці ці відмінності часто залишаються поза увагою, а превентивні заходи мають переважно загальний, недиференційований характер.

Незважаючи на зростання уваги до проблеми безпечного освітнього середовища, гендерно-психологічні особливості кібербулінгу серед старшокласників в українських реаліях досліджені недостатньо. Відсутність цілісних емпіричних даних про зв'язок між гендерними уявленнями, особистісними характеристиками та участю підлітків у кібербулінгу ускладнює розробку ефективних, науково обґрунтованих програм профілактики й психолого-педагогічної підтримки.

Таким чином, дослідження гендерно-психологічних особливостей кібербулінгу серед старшокласників є актуальним, оскільки відповідає сучасним викликам української освіти в умовах війни, сприяє глибшому розумінню механізмів підліткової агресії в цифровому середовищі та створенню практичних рекомендацій щодо формування безпечного, гендерно чутливого шкільного простору.

Об'єкт дослідження: кібербулінг як соціально-психологічне явище в середовищі старшокласників

Предмет дослідження: гендерно-психологічні особливості кібербулінгу серед старшокласників.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити гендерно-психологічні особливості кібербулінгу серед старшокласників, визначити чинники його прояву та розробити рекомендації щодо профілактики з урахуванням гендерної специфіки.

Гіпотеза 1: припускається, що вищий рівень загальної агресивності та окремих її форм (вербальної, непрямої, дратівливості) у підлітків пов'язаний зі збільшенням ймовірності їхньої участі у кібербулінгу як кривдників, а низький рівень соціальної підтримки та недостатнє втручання дорослих підвищують ризики потрапляння до ролі жертви.

Гіпотеза 2: передбачається, що дівчата частіше за хлопців залучені у реляційні форми кібербулінгу (образливі повідомлення, коментарі, соціальна ізоляція), що зумовлено вищим рівнем соціально-емоційної вразливості (підвищеною тривожністю, заниженою самооцінкою) та домінуванням уникальних і пристосувальних стилів поведінки у конфлікті.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до визначення сутності кібербулінгу його форм та факторів в сучасному науковому дискурсі,

2. Визначити гендерні аспекти агресивної поведінки підлітків.

3. Дослідити гендерно-психологічні чинники, що визначають специфіку участі хлопців і дівчат у кібербулінгу

4. Окреслити соціально-психологічні умови профілактики та подолання кібербулінгу в закладах загальної середньої освіти

5. Емпірично дослідити гендерно-психологічні особливості кібербулінгу серед старшокласників

6. Розробити програму профілактики кібербулінгу із урахуванням гендерних особливостей підлітків та обґрунтувати її практичне значення.

Методи дослідження:

теоретичні: теоретико-методологічний аналіз, класифікація та систематизація наукових джерел, порівняння й узагальнення даних досліджень;

емпіричні: опитувальник Басса-Дарки, опитувальник Д. Ольвеуса для оцінки рівня булінгу і ресурсів протистояння цькуванню в закладі освіти, методика діагностики схильності особи до конфліктної поведінки К. Томаса

Наукова новизна дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні гендерно-психологічних особливостей кібербулінгу серед старшокласників, що дало змогу уточнити специфіку його проявів у хлопців і дівчат, визначити чинники, які зумовлюють участь підлітків у цифровій агресії, та обґрунтувати рекомендації щодо профілактики цього явища з урахуванням гендерної специфіки.

Практична значущість дослідження полягає в можливості використання отриманих результатів у роботі шкільних психологів, соціальних педагогів та вчителів для виявлення, попередження та корекції проявів кібербулінгу серед учнів. Запропонована профілактична програма

може бути впроваджена у закладах загальної середньої освіти у вигляді тренінгових і просвітницьких занять, спрямованих на формування безпечної цифрової поведінки. Матеріали дослідження мають практичне значення для організації індивідуальної та групової психологічної роботи з підлітками різних гендерних груп.

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечувались методологічним обґрунтуванням вихідних положень; використанням методів, адекватних меті та завданням дослідження.

Структура кваліфікаційної роботи магістра. Складається зі вступу, 2 розділів, загальних висновків, списку використаних джерел із 78 найменувань і 3х додатків на 18 сторінках. Загальний обсяг основного тексту – 85 сторінок. Робота містить 20 таблиць і 2 рисунка.

# РОЗДІЛ 1.
# ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КІБЕРБУЛІНГУ СЕРЕД СТАРШОКЛАСНИКІВ

## 1.1. Поняття та сутність кібербулінгу в сучасному науковому дискурсі

Різні засоби цифрової комунікації та мережа Інтернет сьогодні стали невід'ємною складовою життя сучасного суспільства, зокрема й дітей та підлітків. За результатами досліджень, Україна входить до п'ятірки країн, чиї інтернет-користувачі найактивніше відвідують соціальні мережі (разом із Філіппінами, Чилі, Еквадором та ПАР, де понад 82% користувачів Інтернету є активними учасниками соцмереж). Тривалість щоденного перебування молоді в онлайн-просторі становить 3–4 години у 47% опитаних, понад 4 години – у 36%, і лише 19% проводять в Інтернеті від однієї до двох годин на добу. Частина підлітків зазначає, що перебуває в мережі майже постійно завдяки широким можливостям сучасних ґаджетів [21, 54–55].

Цифрові технології значно розширили доступ школярів до електронних бібліотек, освітніх, пізнавальних і розважальних ресурсів, можливості завантажувати книги, музику, відео та фотографії. Інтернет став для них не лише середовищем отримання інформації, а й простором спілкування й дозвілля, перетворившись на важливий компонент процесу соціалізації. За даними Науково-дослідного інституту психічного здоров'я, кожен четвертий підліток (24,3%) проводить в Інтернеті щонайменше три години щодня, а у вихідні цей показник зростає до 41% [19].

Збільшення часу перебування молоді онлайн зумовлює підвищену вразливість до різних форм цифрової агресії. Так, відповідно до дослідження американської компанії Harris Interactive, близько 43% підлітків США віком

13–17 років регулярно стикаються з кібербулінгом у мережі або через інші електронні засоби комунікації. В Україні систематичний моніторинг поширеності кібербулінгу наразі відсутній, однак окремі емпіричні дослідження та дані засобів масової інформації свідчать про значущість проблеми.

Зокрема, під час опитування 228 учнів загальноосвітніх шкіл Чернігівської області віком 10–15 років (54% хлопців та 46% дівчат) встановлено, що значна частина дітей отримувала образливі повідомлення. Через Інтернет їх отримували 37% респондентів (31% у віковій групі 10–12 років та 39% серед 13–15 років). Через мобільні телефони — 29% (31% та 28% відповідно). Ще 15% школярів повідомили про надходження таких повідомлень одночасно через Інтернет і мобільні пристрої (11% у молодшій групі та 16% у старшій) [25, 294–295].

Зростання цифрової активності підлітків, розширення можливостей онлайн-комунікації та інтенсивне використання соціальних мереж створюють підґрунтя не лише для нових форм соціальної взаємодії, а й для появи специфічних ризиків, пов’язаних з агресією та насильством у віртуальному середовищі. Саме в такому контексті феномен кібербулінгу поступово набув статусу окремого об’єкта наукового аналізу. Розширення інтернет-дискурсу, зростання кількості цифрових контактів та ускладнення комунікативних процесів сприяли активізації наукових досліджень, спрямованих на з’ясування сутності кібербулінгу, його особливостей та відмінностей від традиційних форм булінгу. Унаслідок цього в науковий обіг увійшла значна кількість термінів, підходів і трактувань, що відображають різні аспекти цифрової агресії та її впливу на дитячу і підліткову аудиторію.

Багато зарубіжних і українських учених наголошують на формуванні в онлайн-середовищі конфліктного дискурсу (Л. Найдьонова, О. Блискун, О. Резникова), що характеризується протистоянням учасників комунікації. У межах такого дискурсу кожен суб’єкт свідомо й цілеспрямовано застосовує дії, спрямовані на завдання шкоди опоненту, використовуючи вербальні та

невербальні засоби впливу. Поява конфліктних взаємин в інтернет-дискурсі відображає комунікативні напруження між його учасниками та демонструє їхні позиції, інтереси, цінності, погляди й наміри [14, 21].

Поступова трансформація традиційного булінгу у кібербулінг зумовлена стрімким розвитком інформаційних технологій, які створили нові канали комунікації та значно розширили можливості для здійснення агресивного мовленнєвого впливу. Інтернет-простір та специфічний інтернет-дискурс, що функціонує в його межах, стали середовищем, де агресивні дії можуть реалізовуватися швидше, ширше та з меншими соціальними наслідками для кривдника. Простий доступ до мережі та швидкість поширення інформації роблять Інтернет ефективним інструментом впливу як на окрему особу, так і на великі групи користувачів [14, 21].

Українські науковці, описуючи прояви онлайн-цькування, переслідування чи насильства, використовують низку суміжних понять: «кібербулінг», «кібернасильство», «кіберхуліганство», «кіберагресія», «кіберпереслідування» тощо. Водночас варто враховувати, що поняттєвий апарат досі перебуває у стадії становлення й не має усталеного змістового наповнення.

Першими дослідниками феномену булінгу серед учнів вважають Д. Ольвеуса, К. Дьюкса, А. Пікаса, Е. Роланда, І. Конна та інших. У вітчизняній науці питанням традиційного булінгу присвячені праці О. Дроздова, В. Ролінського, С. Стельмаха, А. Чернякової, О. Барліт. Проблематика кібернасильства та кібербулінгу розроблялася у дослідженнях Р. Ковальскі, С. Лімбера, П. Агатстона, Л. Найдьонової, О. Баришпольць, М. Робіна, П. Лангана, О. Лапи, О. Блискун, Н. Дайнекої, С. Кулік, О. Резникової та інших учених.

Проблематиці кібербулінгу присвячено значний масив наукових робіт, однак одним із ключових дискусійних питань залишається відсутність уніфікованого визначення цього явища. Це зумовлює існування великої кількості дефініцій, що по-різному звужують або розширюють його зміст.

Аналогічно, у науковій літературі не вироблено єдиної загальноприйнятої класифікації форм кібербулінгу [23, 104]. У роботах Пантелєєвої Н. та Кабенгеле Г. подано детальні типології, у яких виокремлюють дев’ять форм цього явища [38]. Інші автори, зокрема Chisholm J. F. та Diaz F. L., пропонують більш вузькі або значно розширені класифікації, від двох до одинадцяти форм [58; 64].

На основі аналізу сучасних наукових джерел, міжнародних документів та чинних нормативно-правових актів нами здійснено порівняльний огляд різних підходів до визначення кібербулінгу, у тому числі в контексті його співвідношення з традиційними формами булінгу.

Першим поняття «кібербулінг» запропонував Білл Белсі, який визначив його як використання інформаційних та комунікаційних технологій для здійснення навмисних, повторюваних і ворожих дій, спрямованих на приниження іншої людини [33, 295]. Саме це визначення стало одним із перших концептуальних орієнтирів для подальших наукових дискусій і сформувало підґрунтя для інституційних трактувань явища.

Зважаючи на складність та багатовимірний характер кібербулінгу, робоче визначення цього феномену доцільно запозичувати з документів провідних міжнародних організацій, зокрема ООН, ЮНІСЕФ та Ради Європи. У звітах ООН кібербулінґ описується як «умисний агресивний акт, здійснений однією особою чи групою осіб за допомогою електронних засобів щодо жертви, яка має обмежені можливості для самозахисту» [39, 11]. Такі дії, як правило, повторюються впродовж певного часу та супроводжуються нерівністю сил. До їхніх проявів належать поширення чуток, розміщення неправдивої або образливої інформації, принизливих коментарів чи фотографій, а також виключення людини з онлайн-спільнот чи каналів комунікації.

У документах Ради Європи кібербулінґ визначається як переслідування або залякування особи в онлайн-середовищі через використання електронних технологій. Це може проявлятися у надсиланні образливих повідомлень,

поширенні чуток через електронну пошту чи соціальні мережі, публікації принизливих фото та відео або створення дискредитувальних інтернет-ресурсів [39, 11].

Одне з найстисліших визначень пропонує ЮНІСЕФ, трактуючи кібербулінґ як «булінґ із використанням цифрових технологій» [62]. Він може здійснюватися у соціальних мережах, месенджерах, на ігрових платформах чи за допомогою мобільного зв'язку й передбачає повторювані дії, спрямовані на залякування, образу або приниження жертви. Прикладами є поширення неправдивої інформації чи небажаних світлин, надсилання агресивних повідомлень або погроз, а також видавання себе за іншу особу з метою шкоди.

Ще одне визначення, запропоноване Радою Європи, ґрунтується на ширшій концепції булінґу, який розуміється як «небажана агресивна поведінка», що може проявлятися у фізичному або сексуальному насильстві, погрозах, переслідуванні, соціальній ізоляції чи інших формах психологічного тиску. Відповідно, кібербулінґ означає застосування електронних технологій для реалізації цих форм агресії в онлайн-просторі [60].

Різноманітність трактувань кібербулінгу зумовлює широку термінологічну палітру в зарубіжній науковій літературі. Для позначення цього явища використовують поняття онлайн-агресія, онлайн-насильство, інтернет-домагання, електронна агресія тощо. Попри стрімке зростання кількості досліджень з тематики кібербулінґу впродовж останніх двох десятиліть, науковці досі не дійшли єдиного визначення.

У літературі простежується тенденція до розмежування широкого та вузького розуміння кібербулінгу. У широкому сенсі його трактують як сукупність психологічних загроз в інтернет-середовищі, які чинять тиск на свідомість людини чи спільноти та відповідають основним ознакам булінґу — навмисності, повторюваності та нерівності сил. У вузькому розумінні кібербулінґ описують як конкретні акти приниження, образ чи

переслідування, здійснені через мережу Інтернет або за допомогою мобільних пристроїв [34, 149–150].

П. Сміт розглядає кібербулінг як навмисні агресивні дії, що здійснюються окремою особою або групою за допомогою електронних засобів комунікації, відбуваються повторно та спрямовані проти жертви, яка не має достатніх ресурсів для самозахисту [61].

С. Монкс визначає кібербулінг як насильницькі, принизливі або загрозливі дії однієї дитини щодо іншої, що реалізуються через мобільні телефони, веб-ресурси, соціальні мережі або інші інтернет-платформи [71].

У трактуванні Л. Найдьонової кібербулінг постає як новітня форма агресії, що здійснюється через інформаційно-комунікаційні технології та передбачає завдання шкоди, приниження чи образи шляхом надсилання електронних повідомлень, публікації фото-, відеоматеріалів та іншого цифрового контенту [36, 4].

І. Лубенець акцентує на тому, що кібернасильство є проявом соціальної жорстокості та онлайн-агресії. Незважаючи на подібність до традиційних форм насильства, його цифрова версія формується в новому середовищі — інформаційному суспільстві, де широке застосування мобільних пристроїв та Інтернету створює умови для появи унікальних форм агресивної поведінки [27, 178].

О. В. Момот підкреслює, що кібербулінг є похідною формою традиційного «офлайнового» булінгу та може розглядатися як його субформа. Водночас дослідниця зауважує, що перехід агресивної взаємодії у цифровий простір надає цьому явищу якісно нових характеристик, оскільки воно розгортається в іншому комунікативному контексті та ґрунтується на принципово відмінних способах взаємодії [33, 296].

Н. Р. Вітюк наголошує, що кібербулінг суттєво відрізняється від традиційного тим, що не має часових і просторових меж. Електронні форми агресії можуть досягати жертви будь-коли, позбавляючи її можливості «перебувати в безпеці». Це зумовлено різноманітністю каналів комунікації

(мобільним зв’язком, месенджерами, чатами, форумами, соціальними мережами, ігровими платформами та відеохостингами). Крім того, на відміну від локального шкільного булінгу, онлайн-цькування може миттєво поширювати інформацію про жертву серед значної кількості користувачів. Образливі повідомлення, коментарі, фотографії, відео та інший принизливий або фейковий контент стають доступними широкій аудиторії, що суттєво підсилює масштаби та наслідки агресії [8, 131].

Узагальнення наявних підходів свідчить про спільність у розумінні сутності кібербулінґу: це індивідуальні чи групові агресивні дії, здійснені за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (електронної пошти, месенджерів, чатів, соціальних мереж, вебресурсів або мобільних телефонів) з метою приниження, залякування чи завдання психологічної шкоди постраждалому.

У науковій та практичній площинах поняття «кібербулінґ» і «кібернасильство» нерідко вживаються як синоніми. Водночас на теоретичному рівні між ними існують змістові нюанси. На нашу думку, кібернасильство є ширшим терміном, що охоплює різні форми цифрової агресії. Згідно з європейськими документами, кібернасильство визначають як «використання комп’ютерних систем для здійснення, сприяння або загрози насильства щодо осіб, що призводить або може призвести до фізичної, сексуальної, психологічної чи економічної шкоди» [63]. Булінґ у своїй класичній інтерпретації здебільшого асоціюється з проактивною агресією [77, 127–128], у той час як насильство може включати і реактивні прояви, імпульсивну відповідь на загрозу чи провокацію.

Відповідно, кібербулінґ доцільно розглядати як інструментальну форму агресії, спрямовану на досягнення конкретних цілей: приниження, соціальної ізоляції або примусу до певної поведінки. Натомість кібернасильство може мати імпульсивний, емоційно зумовлений характер, зокрема проявлятися через гнів або помсту. Спочатку кібербулінґ вивчався переважно як форма електронного насильства, характерна для молодіжного середовища, проте

нині його поширення виявляється й серед дорослих, зокрема у професійних та організаційних контекстах.

Аналіз наукових джерел засвідчує наявність низки ознак, що вважаються ключовими для розуміння кібербулінґу: електронна форма контакту, агресивний характер дії, наявність наміру завдати шкоди, повторюваність або сталий характер проявів, публічність та заподіяння шкоди потерпілому [67]. У низці підходів до цього переліку додають також нерівність сил між агресором і жертвою. При цьому перші дві характеристики, електронна форма взаємодії та агресивність дії, є базовими та незмінними в усіх дефініціях. Інші параметри залишаються дискусійними. Наприклад, жертва не завжди може чітко визначити намір агресора, а сам агресор усвідомити наслідки своїх дій. Специфічного змісту набуває й повторюваність: навіть одноразовий акт може багаторазово циркулювати в мережі, «оживаючи» знову через активність інших користувачів, набуваючи ефекту вірусного поширення. Таким чином, повторюваність у цифровому середовищі часто проявляється не через безпосередні дії агресора, а через тривалу публічну доступність створеного ним контенту.

Нерівність сил у кіберпросторі має іншу природу, ніж у традиційному булінґу. Тут фізична чи соціальна перевага не є визначальною, а агресор може навіть посідати нижчий соціальний статус. Нерівність може набувати фактичного або уявного характеру й проявлятися через технологічну перевагу, кращі цифрові навички, ширший доступ до ресурсів або можливість залишатися анонімним.

Порівняння кібербулінґу з офлайновими формами цькування виявляє низку принципових відмінностей. У цифровому середовищі взаємодія не обмежена часом, простором, фізичною чи психологічною силою. Акти агресії можуть здійснюватися будь-коли, а їхні наслідки залишаються доступними протягом тривалого часу. Жертви нерідко повторно переглядають образливі матеріали, знову переживаючи травматичний досвід. Крім того, кіберпростір підвищує ймовірність «взаємної агресії», коли постраждалий може дати

відповідь кривднику, що призводить до розмиття меж між ролями жертви та агресора [68, 231].

Характерною рисою кібербулінґу є опосередкованість комунікації. Взаємодія через електронні засоби зменшує емоційне залучення, ускладнює ідентифікацію співрозмовника та посилює відчуття безкарності. Анонімність, доступність цифрових технологій та низький поріг входження в онлайн-комунікацію сприяють більш вільній, а нерідко й агресивній поведінці, ніж у ситуації безпосереднього контакту [59].

Узагальнюючи наукові підходи, Коржов Г. та Єнін М. підкреслюють, що поняття «кібербулінґ» у більшості трактувань характеризується спільним змістовим ядром: це індивідуальні або групові агресивні дії, спрямовані проти конкретної особи, які здійснюються з використанням інформаційних технологій з метою приниження, залякування чи завдання психологічної шкоди [23, 106].

Отже, поняття кібербулінґу є полісемантичним і багатовимірним. Воно перетинається з низкою дотичних термінів, таких як електронне, інтернет- чи онлайн-насильство, кібернасильство, агресія, домагання (харасмент), залякування, цькування, переслідування, мова ненависті та інші форми ворожої поведінки у цифровому середовищі.

Підсумовуючи наведені трактування, доцільно запропонувати власне узагальнене визначення, що найбільш повно відображає сутність цього явища. Кібербулінґ — це систематичні умисні дії, здійснювані однією особою або групою осіб (здебільшого підлітків) із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, спрямовані проти іншої особи та пов’язані зі створенням ворожої, принизливої чи небезпечної атмосфери. Метою або наслідком цих дій може бути залякування, порушення права на безпечне освітнє середовище, приниження честі й гідності, завдання шкоди здоров’ю, майну або психологічному благополуччю, а також обмеження свободи волевиявлення. Таким чином, кібербулінґ слід розуміти як форму систематичної агресивної конфліктної поведінки, посиленої технічними можливостями сучасних цифрових технологій.

## 1.2. Соціально-психологічні фактори та форми кібербулінгу

Узагальнюючи підходи різних авторів, можна зазначити, що форми прояву кібербулінгу значною мірою визначаються особливостями цифрової комунікації та специфікою взаємодії у віртуальних спільнотах. Саме спосіб реалізації агресії впливає на глибину психологічних наслідків для постраждалих та масштаби поширення такої поведінки в онлайн-середовищі.

У цьому контексті важливим є розмежування базових форм кібербулінгу, запропоноване українськими дослідниками, що дозволяє точніше пояснити механізми цифрової агресії та особливості її впливу на жертву. Зокрема, Лубенець І. звертає увагу, що кібербулінг може проявлятися у двох основних формах — персоніфікованій та неперсоніфікованій [27, 179].

Персоніфікована форма передбачає адресне надсилання агресивних, принизливих або загрозливих повідомлень безпосередньо жертві через електронні канали комунікації. У цьому випадку вплив переважно залишається в межах взаємодії «агресор — жертва» і не набуває широкого суспільного резонансу.

Неперсоніфікована форма полягає у поширенні принизливої, дискредитувальної або фейкової інформації про жертву у відкритому або напіввідкритому цифровому просторі для необмеженого кола користувачів. Такий спосіб впливу створює негативне інформаційне тло навколо жертви у значущих для неї соціальних групах (класі, школі, дворі, спортивній секції), спричиняючи формування атмосфер приниження, сорому, осуду, соціальної ізоляції та втрати репутаційного статусу. Саме неперсоніфікована форма кібербулінгу вважається значно більш суспільно небезпечною, оскільки вона має потенціал до масштабного поширення, залучення сторонніх учасників, неконтрольованого «вірусного» розмноження контенту та тривалого впливу на психологічний стан постраждалого.

Українські науковці, такі як Лалак Н. В., Майборода І. Е., Пеняк В. С., зазначають, що кібербулінг може проявлятися у різних формах агресивних цифрових дій. До них належать: надсилання образливих, принизливих або погрозливих повідомлень, листів, фото- та відеоматеріалів; поширення особистої інформації (як достовірної, так і сфальсифікованої), що дискредитує жертву; фіксація актів насильства або принижень на сучасні ґаджети з подальшим розміщенням таких матеріалів у мережі. Сукупність цих проявів визначається як відкритий (прямий) кібербулінг, оскільки агресивні дії мають цілеспрямований та очевидний характер.

Варто підкреслити, що подібні форми цифрової агресії створюють ворожу та психологічно напружену атмосферу навіть у тих випадках, коли повідомлення не адресовані дитині безпосередньо. Поширення принизливого контенту в онлайн-середовищі здатне формувати негативний фон у значущих для неї спільнотах, посилюючи переживання тривоги, сорому чи соціальної ізоляції [24].

Момот О.В. виокремлює ключові особливості інтернет-комунікації, що визначають специфіку кібербулінгу, які полягають у таких характеристиках:

1. *Позачасовість*. Онлайн-взаємодія не має часових обмежень: користувач може продовжувати або переривати спілкування у будь-який момент. Це створює умови для тривалого впливу агресивних повідомлень, які залишаються доступними незалежно від часу їх публікації.

2. *Мультимедійність*. Інтернет-середовище забезпечує широкий спектр каналів комунікації, завдяки цьому агресія може набувати різних форм, а її вплив посилюється через використання візуального чи аудіального контенту.

3. *Анонімність*. У багатьох випадках користувач не розкриває свою реальну особистість, що ускладнює ідентифікацію автора агресивних дій. Анонімність знижує відчуття особистої відповідальності та сприяє зростанню частоти агресивних проявів.

4. *Опосередкованість комунікації*. Взаємодія у цифровому середовищі відбувається без безпосереднього контакту, що мінімізує зворотний емоційний зв'язок. Агресор не бачить реакції жертви, унаслідок чого знижується емпатія й виникає «ефект дистанціювання», який розмиває межі відповідальності та сприяє жорсткішим формам поведінки.

5. *Широка аудиторія*. Публічність інтернет-простору зумовлює те, що агресивні повідомлення часто стають доступними великій кількості свідків. Це підсилює переживання жертви (сором, страх, безпорадність), а також створює багатоканальний, неконтрольований зворотний зв'язок, який поглиблює психологічну травматизацію [33, 296].

Окремі дослідники виокремлюють серед ключових ознак кібербулінгу такі характеристики, як систематичність та дисбаланс сил. Проте застосування цих критеріїв до цифрових форм агресії є дискусійним. Якщо у традиційному, офлайновому булінгу систематичність та нерівність сил є необхідними й очевидними умовами, адже йдеться про повторювані та безпосередні зіткнення між агресором і жертвою, то у випадку кібербулінгу ці ознаки можуть проявлятися зовсім інакше або не проявлятися зовсім.

Зокрема, у кіберпросторі можливі ситуації, коли агресивна дія має одноразовий характер, але породжує довготривалий ефект. Наприклад, одноразове розміщення образливого тексту, фотографії чи відео може призвести до багаторазового їхнього поширення іншими користувачами. Потрапивши в онлайн-простір, контент виходить з-під контролю автора і фактично «живе» власним життям. Унаслідок цього одноразовий акт може трансформуватися у низку повторюваних проявів агресії, про які ініціатор навіть не здогадується. Більш того, жертва, неодноразово переглядаючи принизливий матеріал, переживає ретравматизацію, що посилює психологічні наслідки цифрового цькування [30, 185].

Щодо критерію дисбалансу сил, то у віртуальному середовищі він має зовсім іншу природу, ніж у традиційному булінгу. Фізична сила, матеріальні ресурси або соціальний статус не є визначальними чинниками у цифровій

агресії. Перевага кібербулера ґрунтується насамперед на анонімності, широті аудиторії, високій швидкості поширення інформації та недоступності для контролю дорослих. Саме ці чинники створюють ситуацію, коли навіть фізично слабший підліток може тероризувати сильнішого однолітка, використовуючи можливості онлайн-простору [8, 132].

На думку Лубенець І.Г. та Ведернікової А.О., незважаючи на те, що кібербулінг загалом характеризується високим рівнем прихованості порівняно з іншими формами насильства, у межах цього явища виокремлюють також латентний кібербулінг. Йдеться про приховану форму агресії, у якій поведінка кібербулера маскується під звичайне спілкування (обмін думками, дискусію чи дружній діалог). Така взаємодія зовні не виглядає як агресивна, що ускладнює її своєчасне розпізнавання.

Основними інструментами латентного кібербулінгу є сарказм, іронія, провокативні висловлювання, маніпулятивні запитання та інші вербальні засоби, які дозволяють кривднику завдавати шкоди, залишаючись непоміченим. Мета такої поведінки може включати приниження, провокування конфлікту, психологічний тиск або отримання особистої інформації з подальшим її використанням у принизливих, хуліганських чи навіть злочинних цілях [7, 102; 27].

Саме через свою прихованість цей різновид цифрової агресії, на думку багатьох дослідників, дедалі частіше стає домінуючою формою залякування та нерідко поєднується з іншими його проявами. Ймовірно, це пов’язано з тим, що для здійснення кібербулінгу не потрібна фізична сила: достатньо володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, доступу до мережі, часу та бажання завдати шкоди іншій людині.

Важливо зазначити, що кібербулінг охоплює широкий спектр поведінкових проявів. Американські дослідниці Робін Ковальські, С’юзан Лімбер і Патріція Агатстон у своїх роботах виокремлюють вісім основних форм кібербулінгової активності [36, 14–17]. Серед них:

1. *Перепалки (флеймінг, англ. flaming)*. Цей різновид характеризується обміном короткими, різкими, емоційно забарвленими репліками між двома

або більшою кількістю учасників у цифровому середовищі. Найчастіше такі конфлікти розгортаються у «публічних» онлайн-просторах. Флеймінг може швидко перерости у тривалу конфліктну взаємодію. Хоча на перший погляд він виглядає як суперечка між рівними, у певних умовах ситуація здатна трансформуватися в асиметричний психологічний тиск. Неочікувана агресивна атака може викликати сильні негативні переживання у жертви, особливо коли вона не розуміє, хто з учасників конфлікту її підтримує, а хто – ні [78, 265; 76].

2. *Нападки або нав'язливі атаки (англ.* harassment*).* Ця форма передбачає повторювані агресивні дії, що виражаються у систематичному надсиланні образливих повідомлень. Це можуть бути сотні SMS, серія нав'язливих дзвінків або постійні образливі повідомлення у соцмережах та месенджерах. На відміну від флеймінгу, атаки мають тривалий, односторонній і виснажливий характер, спрямований на емоційне виснаження жертви. У чатах або на форумах такі дії також не є рідкістю. В онлайн-іграх подібну поведінку демонструють так звані гріфери (griefers) — групи гравців, чия мета полягає не у перемозі, а у навмисному знищенні ігрового досвіду інших учасників [13, 235].

3. *Обмовлення та зведення наклепів (англ. denigration).* Ця форма кібербулінгу полягає у поширенні принизливої, викривленої або неправдивої інформації про жертву з використанням цифрових технологій. Обмовлення може здійснюватися через текстові повідомлення, змонтовані фотографії, відеоматеріали або навіть аудіофайли, що змальовують жертву у компрометувальній, зокрема сексуалізованій, формі [76; 56; 78, 266].

Об'єктами таких дій можуть бути як окремі підлітки, так і групи осіб. Поширеними проявами є:

— розсилання так званих «списків» (наприклад, «хто є хто», «хто з ким спить» у класі чи школі);

— створення «книг критики» (slam books), у яких публікуються принизливі жарти та наклепи на однолітків;

— формування «списків ненависті», що використовуються для вибору «мішеней» — об’єктів, на яких «тренують» агресію, виливають фрустрацію чи емоційну напругу [36, 14–17].

Обмовлення є одним із найтравматичніших різновидів кібербулінгу, оскільки його наслідки мають публічний характер та здатні швидко поширюватися серед великої кількості користувачів.

4. *Самозванство, або утілення в іншу особу (англ. impersonation)* [78, 266; 76]. У цьому випадку кривдник видає себе за жертву, отримавши доступ до її особистих акаунтів у соціальних мережах, електронній пошті, месенджерах чи блогах. Використавши викрадений пароль, агресор починає вести комунікацію від імені жертви, публікувати образливі матеріали або надсилати провокаційні та принизливі повідомлення іншим людям.

Поширеним сценарієм є створення «хвилі зворотного зв’язку»: агресор, діючи від імені жертви, надсилає образливі або аморальні повідомлення її друзям, родичам чи знайомим, після чого жертва отримує неочікувані гнівні відповіді та докори. Така ситуація спричиняє емоційний шок і різке зростання соціальної напруги [36, 14–17].

Особливо небезпечною імперсоналізація стає тоді, коли вона використовується проти осіб, включених до так званих «груп ненависті». У таких випадках жертви можуть наражатися не лише на психологічний тиск, а й на реальну фізичну небезпеку, оскільки викликаний агресором негатив може переходити у дії з боку сторонніх користувачів.

5. *Ошуканство та видурювання конфіденційної інформації (англ. outing & trickery*) [78, 266; 76; 56]. Ця форма кібербулінгу передбачає отримання агресором приватної або конфіденційної інформації жертви під час міжособистісної комунікації. Надалі така інформація без згоди жертви передається третім особам або оприлюднюється у публічному цифровому просторі.

Ошуканство може відбуватися у кількох типових формах:

— інсценування довірливих стосунків з метою виманювання інформації;

— провокація жертви на відверте повідомлення;

— імітація дружнього інтересу для подальшого використання отриманих даних проти неї [36, 14–17].

Наслідками такого втручання можуть бути психологічні травми, публічне приниження, соціальна стигматизація та поширення фейкових наративів про дитину чи підлітка. Outing & trickery є одним із найпідступніших видів кібербулінгу, оскільки ґрунтується на зловживанні довірою.

6. *Відчуження (остракізм) та соціальна ізоляція в мережі*. Потреба належати до групи є базовою соціальною потребою, особливо у дитячому та підлітковому віці. Саме тому виключення з групи або ігнорування вважається одним із найболючіших проявів кібербулінгу, яке часто прирівнюють до символічної «соціальної смерті» [13].

У цифровому середовищі остракізм може проявлятися у різних формах:

— блокування жертви у чатах, групах або ігрових серверах;

— видалення зі списку друзів або відмова додати її до онлайн-спільноти;

— створення «чорних списків» небажаних користувачів;

— ігнорування повідомлень, що унеможливлює повноцінну комунікацію [36, 14–17].

Наслідки цифрової ізоляції можуть бути не менш руйнівними, ніж у реальному житті. Дитина або підліток переживає зниження самооцінки, відчуття покинутості, емоційного болю та безпорадності, що може призводити до тривожних або депресивних станів.

Особливо небезпечним є те, що онлайн-остракізм може виникати в будь-якому цифровому середовищі, де існує система паролів, списки контактів чи функції блокування.

7. *Кіберпереслідування (cyberstalking)* [78, 266; 56; 76]. Кіберпереслідування є однією з найбільш небезпечних форм кібербулінгу, оскільки поєднує цифрове втручання та потенційну загрозу реальному життю

жертви. Воно полягає у прихованому, навмисному й систематичному вистежуванні особи за допомогою цифрових технологій.

Характерні ознаки cyberstalking включають:

— збір інформації про жертву (місце перебування, маршрути пересування, розклад, коло спілкування);

— використання анонімності або фейкових профілів;

— моніторинг онлайн-активності та вторгнення в приватний простір;

— створення загроз для подальших злочинних дій (спроби фізичного насильства, побиття, сексуальних посягань).

Кіберпереслідування небезпечне тим, що підсилює контроль над жертвою й може бути передумовою офлайн-насильства, оскільки надає агресору доступ до реальних відомостей про час і місце можливого нападу.

8. *Хепіслепінг (happy slapping)* [70]. Хепіслепінг — порівняно нова форма кібербулінгу, яка виникла у Великій Британії. Первісно вона виглядала як раптовий жартівливий удар (переважно ляпас), який один підліток завдавав іншому, тоді як третя особа фіксувала це на мобільний телефон. Згодом термін почав позначати будь-які відеозаписи реальних актів фізичного нападу, здійснених з метою подальшого оприлюднення.

Значно серйозніші різновиди включають:

— записи побиття або фізичних знущань;

— відео сексуальних нападів або їх інсценізацій (інколи позначаються терміном hopping);

— поширення таких відео в інтернеті без згоди жертви.

Оприлюднення хепіслепінгу в мережі призводить до масової вторинної віктимізації, коли тисячі користувачів стають свідками приниження. Фіксація насильства на відео й повторне відтворення створюють додаткову травму.

Особливо небезпечним є те, що хепіслепінг нерідко розпочинається як жарт, але може закінчитися серйозними фізичними ушкодженнями або навіть трагедією. У науковій літературі вже вживається термін «буліцид» — самогубство або загибель жертви внаслідок системного булінгу[36, 14–17].

Узагальнення наведених підходів свідчить про те, що кібербулінг має багаторівневу та поліструктурну природу, у межах якої базові форми можуть доповнюватися різноманітними похідними проявами. Окремі з них частково перетинаються між собою, утворюючи комбіновані моделі цифрової агресії, інші постають як вужчі типи, що зберігають родові ознаки основного феномена, але набувають специфічних характеристик залежно від контексту взаємодії, вікових особливостей учасників та особливостей технологічного середовища.

З огляду на значну варіативність і динаміку проявів, виникає потреба у чіткій класифікації різновидів кібербулінгу для подальшого наукового аналізу та формування ефективних профілактичних і корекційних заходів. Саме тому доцільно звернутися до структурної моделі, запропонованої Ведерніковою А.О. [7, 105]. У межах цієї схеми простежується логіка співвідношення основних та похідних форм кібербулінгу: базові різновиди визначають загальну структуру явища, тоді як похідні уточнюють, деталізують і конкретизують механізми впливу. Це дозволяє окреслити їхні класифікаційні межі, установити кримінологічне та психологічне значення кожного типу цифрової агресії та забезпечує більш цілісне розуміння внутрішньої організації феномену.

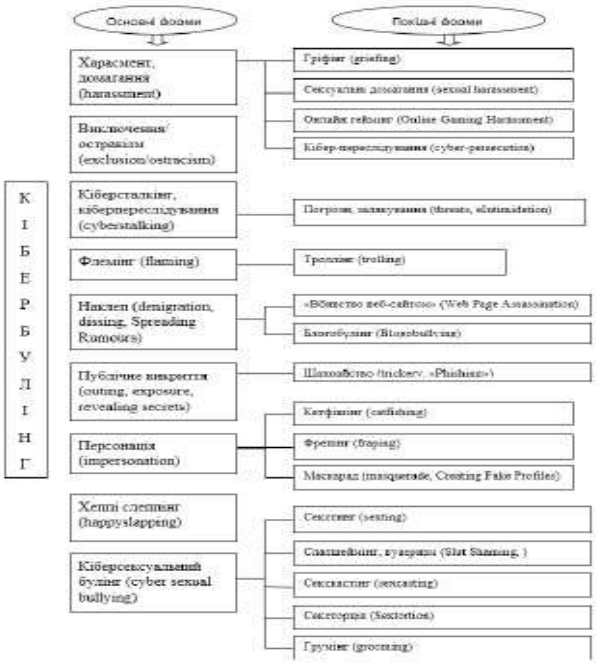



**Рисунок 1.1 – Класифікація форм кібербулінгу** [7, 105]

Отже, праворуч у схемі зображені похідні форми кібербулінгу, які утворюються від основних та мають із ними спільні родові ознаки, проте є вужчими за змістом завдяки додаванню специфічних характеристик, властивих окремим різновидам цифрової агресії. Такі форми відображають деталізовані механізми впливу, що реалізуються у конкретних комунікативних або технічних умовах, і демонструють, яким чином базові типи онлайн-цькування трансформуються у більш складні, цілеспрямовані та технологічно опосередковані практики.

Структура класифікації, запропонована Ведерніковою А.О., є важливою для наукового аналізу, адже дозволяє не лише систематизувати різні прояви кібербулінгу, але й визначити їхнє кримінологічне, психологічне та соціальне значення. Похідні форми, попри походження від основних різновидів, вирізняються самостійними закономірностями, рівнем суспільної небезпеки та специфікою впливу на жертву, що робить їх окремими об’єктами профілактики та інтервенції.

### 1.3. Гендерні аспекти агресивної поведінки підлітків

У психологічних дослідженнях агресія розглядається як цілеспрямована дія, що має на меті завдати шкоди іншій особі, яка зазвичай не очікує нападу. Вона характеризується навмисністю, оскільки випадкові ушкодження не розглядають як агресивні [49, 278]. Традиційно науковий дискурс фокусувався на безпосередніх фізичних діях (ударах, штовханні), а також на відкритих словесних проявах погрозах, знущаннях, образах. Проте розвиток цифрових технологій сприяв появі нової форми агресивної поведінки, кібербулінгу, який має складну структуру взаємодій між агресором, жертвою та спостерігачами й виявляється як у прихованих, так і в прямих формах онлайн-впливу.

Поява нових різновидів девіантної поведінки закономірно пов’язана з виникненням нових детермінант, що формуються під впливом соціальних та

комунікаційних трансформацій сучасності. Агресивна поведінка не є наслідком окремих рис чи ситуативних імпульсів, вона формується в межах цілісної системно організованої структури особистості [33, 296].

Загальні механізми поведінки особистості також відіграють важливу роль у виникненні агресії. Тюріна В.О. та Вавренюк Д.В. підкреслюють, що поведінка є процесом взаємодії людини із середовищем, а кожна дія має підґрунтя у певній потребі. Якщо людина обирає агресивну модель поведінки, це означає, що вона бачить у ній певну вигоду або спосіб задоволення актуальних потреб [48, 288].

Особливої уваги потребує підлітковий вік, оскільки саме в цей період формуються стратегії психосоціальної адаптації, які надалі визначають поведінкові реакції особистості протягом усього життя. Гарькавець С.О. зазначає, що поєднання вікових, соціальних та особистісних чинників може призводити до закріплення різних форм дезадаптивної поведінки: агресивних, конформних, тривожних або фрустрованих реакцій. Цей процес супроводжується формуванням неадекватної самооцінки та розвитком характерних підліткових комплексів [9].

Підлітковий вік є періодом підвищеної емоційної чутливості, адже відбувається формування власної системи цінностей, ставлення до світу та до себе. Невдоволення значущих потреб у цих сферах може провокувати появу агресивних реакцій чи деструктивних форм поведінки [3]. В цей період підліток переживає як важливі «досягнення», зростання компетентностей, відкриття власного «Я», засвоєння нових соціальних ролей, так і «втрати», пов’язані з відходом від дитячої безтурботності, що нерідко породжує внутрішню напругу та сумніви. На думку А. Адлера, прагнення подолати почуття неповноцінності та утвердити себе може бути одним із ключових мотивів агресивних проявів у цьому віці [3].

Рівень агресивності також впливає на роль підлітка у групі. Як зазначає О. Літвінова, ті, хто має низькі показники фізичної та вербальної агресії та високий рівень толерантності, частіше стають жертвами цькування. Їм

зазвичай бракує ресурсів для самозахисту, що спричиняє їх соціальну ізоляцію. Навпаки, ініціаторами конфлікту найчастіше стають підлітки з високим рівнем агресії та низькою толерантністю, яким властиві жорстокість, імпульсивність і нетерпимість до інакшості [26].

Дослідники також підкреслюють значення вікових характеристик, що можуть сприяти агресивній поведінці: загострення акцентуацій характеру, підвищену фізичну активність, яка може виливатися у задирливість або псування речей, посилене прагнення до спілкування з ровесниками та розширення соціальних контактів, які не завжди підтримуються дорослими [45].

Серед українських учених, які вивчали агресивну поведінку підлітків, варто виділити дослідження І. Беха щодо морального розвитку та виховання, праці Г. Ложкіної, присвячені психологічним чинникам агресії, роботи Л. Орбан-Лембрик, що стосуються емоційного розвитку підлітків, та дослідження О. Молчанової, спрямовані на аналіз соціалізації та агресивних тенденцій у школярів. Ці наукові підходи дозволяють глибше зрозуміти природу агресивної поведінки і визначити ефективні шляхи її профілактики та корекції.

Дослідження гендерних відмінностей в агресивній поведінці підлітків засвідчують, що прояви агресії мають не лише індивідуально-психологічну, а й виразну статево-рольову специфіку. Мельничук М. М. підкреслює, що хлопці та дівчата характеризуються різними формами, динамікою та мотивацією агресивних дій, що зумовлено поєднанням біологічних, соціальних та культурних чинників [31].

Результати сучасних українських досліджень показують, що:

— Хлопці частіше демонструють пряму, фізичну та відкрито вербальну агресію. Це можуть бути бійки, штовхання, жорсткі словесні напади. Такий тип поведінки традиційно підтримується гендерними стереотипами, які асоціюють маскулінність із силою, домінуванням та активністю [46].

— Дівчата, як правило, схильні до непрямої або реляційної агресії. Йдеться про соціальну ізоляцію, ігнорування, плітки, засудження зовнішності чи поведінки, маніпуляції у міжособистісних стосунках. Мельничук М.М. вказує, що дівчата рідше проявляють агресію відкрито, але частіше вдаються до психологічних форм впливу, особливо у колективах, де соціальний статус визначається міжособистісними зв’язками [31].

Ці тенденції узгоджуються з висновками посібника під редакцією К. В. Седих, де наголошується, що у ранньому юнацькому віці саме реляційна агресія стає ключовим інструментом боротьби за статус серед дівчат, тоді як хлопці орієнтуються на демонстративні форми агресивної поведінки [41].

Бойчук І. підкреслює, що стиль комунікації молоді значною мірою залежить від гендерних норм, які закріплюються через соціалізацію. Для хлопців соціально «дозволеними» є прямолінійність, жорсткість, прагнення до лідерства, конкуренція. Для дівчат, емоційна експресивність, чутливість до соціальних сигналів, непряма комунікація та уникнення відкритих конфліктів [5].

Це означає, що суспільні очікування підкріплюють різні способи реагування на фрустрацію та стрес: хлопці частіше вибирають силові або імпульсивні дії, а дівчата — соціально опосередковані форми агресії.

За С. Максименком, розвиток особистості підлітка супроводжується гормональними змінами, що впливають на емоційність, імпульсивність та рівень самоконтролю. У хлопців у цей період частіше спостерігається підвищений рівень фізіологічного збудження, що може бути підґрунтям для імпульсивних агресивних дій. У дівчат домінує емоційна чутливість, що іноді зумовлює агресію як реакцію на образу чи соціальне відторгнення [29].

На думку Р. Благути, мотиви агресивних дій у підлітків також різняться залежно від статі:

— Хлопці частіше реагують агресією на загрозу їх статусу, автономії або фізичній перевазі інших. Для них характерним є пошук самоствердження через силу, домінування або демонстрацію сміливості.

— Дівчата частіше використовують агресію як відповідь на порушення емоційних зв’язків, несправедливість у стосунках, ревнощі, почуття відкинутості чи соціального приниження [3].

Під впливом цифрової культури окремі підлітки вдаються до формування альтернативного «Я», створюючи в інтернеті ідеалізований чи викривлений образ себе. Будіянський М. Ф. наголошує, що за відсутності належної підтримки в соціальному середовищі підліток може переживати фрустрацію, яка провокує агресивні реакції. Намагання втекти у віртуальність та побудувати іншу ідентичність призводить до викривлення реального уявлення про себе та зниження почуття особистої відповідальності [6, 36]. Дослідження науковця демонструють, що дівчата є більш чутливими до оцінки оточення, що може провокувати реляційну агресію у відповідь на загрозу соціальному статусу. Хлопці ж частіше проявляють агресію зовні, через фізичну силу або вербальні напади у ситуаціях, які вимагають «захисту репутації» чи самоствердження [6].

Подібні процеси пояснює і Головкін Б. М., наголошуючи, що «віртуальність» як створена свідомістю псевдореальність здатна змінювати самосвідомість людини. Для безпечного занурення у цифровий простір необхідною умовою є сформованість психофізіологічної та соціальної самоідентифікації, які у дитячому віці ще недостатньо стабільні, що робить особистість значно більш уразливою [10].

Бік О. визначає, що поширення агресивних проявів у медіапросторі сприяє формуванню відповідних поведінкових сценаріїв та їх подальшій імітації в реальному житті, що поступово розмиває межі між моральним і аморальним у міжособистісних взаєминах. Дослідник підкреслює, що низькоякісний медіаконтент є одним із чинників виникнення своєрідного «духовного вакууму», який нерідко заповнюється новими девіантними зразками поведінки [2, 345].

Також, вчений зазначає, що медіаконтент по-різному впливає на хлопців і дівчат: Хлопці частіше ідентифікуються з персонажами, які

демонструють фізичну силу, агресію та ризиковану поведінку; а дівчата, з образами соціального домінування, пліток, конкуренції за статус, краси чи популярність. Це формує відповідні моделі агресії: фізичну у хлопців і соціально-психологічну у дівчат [2].

Отже, можемо сказати, що гендерні особливості агресивної поведінки підлітків проявляються у різних формах, мотивах та способах реалізації агресії. Хлопці частіше демонструють фізичну та вербальну агресію, тоді як дівчата реляційну та непряму. На ці відмінності впливають поєднання біологічних чинників, соціалізаційних практик, гендерних стереотипів та особливостей емоційного розвитку.

### 1.4. Психологічні чинники кібербулінгу серед старшокласників

Для кращого розуміння природи кібербулінгу серед підлітків, а також причин його поширення та зростання, необхідно проаналізувати суспільні процеси й умови, що сприяють виникненню цього явища. Варто підкреслити, що у наукових дослідженнях причин кібербулінгу застосовуються різні поняття: «фактори», «чинники», «детермінанти». У межах нашої роботи ці терміни використовуються як рівнозначні.

У наукових підходах чинники кібербулінгу класифікуються за різними критеріями, однак більшість дослідників розмежовують їх на декілька рівнів впливу, що узгоджується з поданою структурною моделлю, представленою на рис. 1.2 [22, 31]




**Рисунок 1.2 - Групи чинників виникнення кібербулінгу серед підлітків та рівні їх прояву**

Таке трирівневе структурування дозволяє комплексно аналізувати умови виникнення кібербулінгу та визначити взаємозв’язок між індивідуальними особливостями підлітка, соціальним середовищем та глобальними тенденціями інформаційного простору. Саме поєднання чинників усіх рівнів формує підґрунтя для виникнення агресивних проявів у цифровому середовищі.

Проблематику індивідуально-типологічних чинників агресії та кібербулінгу широко представлено в сучасних українських дослідженнях. Однією з перших систематизованих класифікацій персональних детермінант запропонувала І. Лубенець [27], яка акцентувала на ролі особистісної агресивності, фрустраційної чутливості, комплексу неповноцінності та прагнення до домінування як ключових чинників виникнення кібербулінгової поведінки.

Вагомий внесок у розуміння суб’єктивних мотивів кібербулерів зробив Б. Головкін [10], який розглядав заздрість, помсту, труднощі емоційної регуляції та індивідуально-типологічні особливості (акцентуації характеру) як передумови кіберагресії. У дослідженнях О. Момот [33] деталізовано, як низький рівень самоконтролю та імпульсивність впливають на схильність до онлайн-агресії. І. Тітов та В. Лавріненко [47] визначили важливість таких чинників, як самооцінка, рівень особистісної тривожності, толерантність до фрустрації, установка щодо «нормальності» кібербулінгу та рівень емпатії.

Водночас М. Будіянський [6] аналізував специфіку особистісних мотивів підлітків, схильних до віртуальної агресії, зокрема фрустраційні переживання, потребу в альтернативному «Я» та реактивну агресію. Сукупність цих наукових підходів дає змогу комплексно описати психологічний профіль підлітка, який стає учасником кібербулінгу, та пояснити механізми виникнення агресивної онлайн-поведінки саме на рівні індивідуальних особливостей.

До найпоширеніших індивідуально-психологічних чинників, описаних вченими, належать такі:

*1. Схильність до агресивних реакцій та хибні переконання щодо допустимості насильства*. Підлітки, які мають підвищений рівень агресивності або вважають застосування насильства прийнятним способом взаємодії, частіше реалізують агресію онлайн. Формування такої установки пов'язане з індивідуальними особливостями темпераменту, емоційної регуляції та попереднім досвідом взаємодії.

*2. Прагнення до домінування та авторитету серед однолітків*. У підлітковому віці посилюється потреба в самоствердженні, здобутті статусу й визнання в групі. Для окремих підлітків агресивні дії в мережі можуть бути засобом продемонструвати «силу» або вплив і таким чином підвищити власний соціальний рейтинг.

*3. Комплекс неповноцінності, фрустрація та низька самооцінка*. Почуття недостатності, невпевненості, заздрості чи образи нерідко спонукає підлітків шукати компенсацію у кіберпросторі. Фрустрація, пов'язана з невдачами в навчанні, спілкуванні чи стосунках, може виливатися в агресивну поведінку онлайн або, навпаки, підвищувати віктимність.

*4. Мотиви заздрості, помсти та емоційного реагування*. Кібербулінг може бути реакцією на пережиту несправедливість, ревнощі, образу, або прагнення «відновити рівновагу». Підлітки, які відчувають сильні негативні емоції, нерідко обирають кіберпростір як безпечнішу й менш контрольовану арену для їх вираження.

*5. Нудьга, відсутність змістовної діяльності та пошук розваг*. У частини підлітків агресивні дії сприймаються як спосіб заповнення вільного часу або «жарт», що може швидко набути форми приниження й психологічного насильства.

*6. Недостатність навичок конструктивного вирішення конфліктів*. Обмежений соціальний досвід, імпульсивність та когнітивна незрілість ускладнюють здатність до мирного розв'язання суперечностей. За відсутності сформованих навичок регуляції поведінки конфлікт легко переноситься в онлайн-простір, де агресію реалізувати простіше й менш помітно.

*7. Акцентуації характеру та індивідуально-особистісні риси*. Певні акцентуації (істероїдна, епілептоїдна, демонстративна) можуть підвищувати ймовірність агресивної онлайн-поведінки або, навпаки, віктимної позиції. Яскраві потреби у визнанні, схильність до імпульсивності чи ригідності значною мірою визначають стиль реагування на стрес і взаємодію в інтернеті.

*8. Рівень особистісної тривожності та толерантність до фрустрації*. Підвищена тривожність може зумовлювати як агресивні реакції (захисна агресія), так і підвищену віктимність. Низька фрустраційна толерантність веде до імпульсивних дій у конфліктних ситуаціях.

*9. Занижена або завищена самооцінка*. Занижена самооцінка посилює ймовірність віктимної поведінки, тоді як різко завищена, формує схильність до переоцінки власних можливостей та агресивності у спілкуванні онлайн.

*10. Ставлення до кібербулінгу та рівень емпатії*. Якщо підліток недооцінює шкоду кібербулінгу або сприймає його як «нормальну частину онлайн-культури», імовірність участі в агресії значно зростає. Низька емпатійність та слабка рефлексія ускладнюють розуміння наслідків власних дій для інших.

*11. Вікові та гендерні особливості*. Хлопці частіше стають кібербулерами (через схильність до прямої агресії), тоді як дівчата частіше опиняються у ролі жертв або реалізують реляційні форми агресії, що мають непрямий характер [10; 33, 297; 27, 179-181].

Отже, індивідуально-психологічні чинники становлять внутрішню основу кібербулінгової поведінки, визначаючи, яким чином підліток інтерпретує соціальні ситуації, реагує на фрустрацію та взаємодіє з цифровим середовищем. Саме поєднання особистісної агресивності, специфіки емоційної регуляції, рівня самооцінки, соціальних мотивів і когнітивних установок формує схильність як до ролі агресора, так і до ролі жертви кібербулінгу.

Мезорівень охоплює педагогічні та соціально-середовищні чинники, що визначають взаємодію підлітка з найближчим оточенням — сім’єю, школою, групою однолітків та інформаційним середовищем. Саме в цьому просторі формуються ключові соціальні моделі поведінки, стилі реагування на конфлікти, ставлення до насильства та навички взаємодії у цифровому середовищі.

У контексті мезорівня сучасні українські дослідники підкреслюють, що навіть за наявності індивідуальної схильності до агресії кібербулінг не виникає ізольовано: він активізується насамперед під впливом соціального контексту, який або стримує, або, навпаки, підсилює девіантні прояви. Зокрема, у працях І. Лубенець, О. Лапи, В. Шахрай, Н. Пантелєєвої, Лалак Н. В., Майбороди І. Е., Пеняк В. С., Стельмах С.В. та інших наголошується на вирішальній ролі сімейного мікроклімату та особливостей шкільного середовища у формуванні толерантних або агресивних форм поведінки підлітків [27; 25; 24; 45].

До педагогічних чинників мезорівня належать:

1. *Типи сімейного виховання*. Гіперопіка, гіпоопіка, авторитарний стиль, емоційна депривація, жорстоке поводження, ігнорування потреб дитини, недостатність емоційної підтримки або надмірний контроль створюють психологічну напругу, яка може реалізовуватися у формі кіберагресії. У таких випадках кібербулінг може бути способом прихованого протесту або компенсації браку автономії.

2. *Сімейні цінності та моральні зразки*. Агресивні моделі поведінки, знецінення інших, пропагування сили як засобу вирішення конфліктів формують відповідні установки у підлітків, які легко переносяться в цифровий простір.

3. *Низька цифрова обізнаність батьків*. Брак знань щодо онлайн-небезпек, ігнорування цифрового життя дитини або невміння вчасно реагувати на прояви онлайн-агресії підвищує ризик незахищеності підлітка.

4. *Авторитарний стиль шкільного виховання*. Ігнорування потреб дитини у самовираженні, відсутність педагогічної підтримки у конфліктних ситуаціях, низький рівень шкільної демократії зумовлюють неприйняття норм толерантності та сприяють формуванню «сили» як соціального ресурсу.

5. *Низький рівень професійної підготовки педагогів*. Учителі та шкільні психологи часто не володіють навичками виявлення кібербулінгу, не мають алгоритмів реагування, недостатньо компетентні у цифровій безпеці. Це призводить до замовчування випадків кібербулінгу або невміння надати допомогу жертві.

6. *Низька толерантність у шкільному колективі*. Невміння приймати відмінності, низький рівень міжкультурної та соціальної толерантності сприяють формуванню атмосфери конкуренції та відторгнення, де агресія легше проявляється у цифровій формі.

7. *Відсутність предметного дозвілля*. Брак клубів, секцій, творчих або спортивних активностей сприяє тому, що підлітки шукають альтернативні форми самореалізації в інтернеті, де нерідко використовують агресію як спосіб привернення уваги [27; 25; 24; 45].

Соціально-середовищні детермінанти охоплюють вплив ширших соціальних структур: групи однолітків, шкільного середовища, ЗМІ, субкультур та соціокультурного рівня держави. Такі науковці, як Бік О., Ролінський В. І., Миронюк Т. В., Запорожець А. К. та ін., зазначають, що саме мезорівень є «мостом» між особистісними особливостями підлітка та загальносуспільними умовами, визначаючи стиль його взаємодії у цифровому середовищі [2; 42; 32].

До соціально-середовищних чинників належать:

1. *Досвід причетності до кібербулінгу*. Підлітки, які вже були учасниками кібербулінгу, мають вищу ймовірність або знову стати жертвами, або самі виявляти кіберагресію. Це формує «цикл взаємного насильства», де ролі жертви та агресора можуть змінюватися.

2. *Агресивний медіаконтент*. Регулярне споживання сцен насильства (фільми, мультфільми, відеоблоги, соціальні мережі) сприяє зниженню чутливості до агресії, нормалізації жорстокої поведінки та формуванню наслідувальних моделей. Цифровий простір створює ілюзію анонімності та безкарності.

3. *Вплив молодіжних субкультур*. Приналежність до субкультури може як підтримувати позитивні форми самореалізації, так і стимулювати прояви насильства, спрямовані на «підтримку статусу», демонстрацію відваги, протиставлення себе іншим групам. Процес самопізнання та порівняння себе з іншими супроводжується сильними емоціями, що за певних умов сприяє кіберагресії.

4. *Рівень соціально-культурного розвитку держави*. Низька культура суспільного діалогу, толерантності, правової грамотності та цифрової безпеки посилює ризики поширення кібербулінгу серед молоді [2; 42; 32].

5. *Недостатність державної політики щодо протидії кібернасильству*.

В Україні, попри наявність загальних механізмів запобігання насильству, досі відсутні:

– чіткі юридичні визначення кібербулінгу;

– спеціалізовані програми підготовки педагогів;

– системи раннього виявлення випадків онлайн-агресії;

– комплексні профілактичні заходи для дітей і батьків.

У країнах Північної Америки вже тривалий час впроваджують шкільні програми цифрової безпеки та медіаграмотності, тоді як в Україні вони лише починають формуватися.

Таким чином, педагогічні та соціально-середовищні чинники мезорівня визначають соціальний контекст, у якому формується поведінка підлітка в інтернет-просторі. Негативний сімейний клімат, неефективна педагогічна взаємодія, слабка цифрова компетентність дорослих, агресивний

медіапростір, недостатність державної політики та вплив субкультур створюють умови, що суттєво підсилюють ризик виникнення кібербулінгу. Мезорівень є критичним для розуміння того, як зовнішнє середовище може як стимулювати, так і запобігати онлайн-агресії серед підлітків.

На макрорівні розглядаються чинники, пов'язані з державно-правовим регулюванням, загальнонаціональною політикою у сфері забезпечення цифрової безпеки, діяльністю правоохоронних органів та інституційним реагуванням на прояви кібернасильства. Саме цей рівень визначає, наскільки ефективним є захист дітей від онлайн-агресії на рівні державних структур та законодавства. За результатами досліджень М. М. Кононової, низка системних проблем у державній політиці України створює умови для поширення кібербулінгу серед неповнолітніх [22].

Новіков М. М., Новікова М. М, Вітюк Н. Р. Миронюк Т. В. та Запорожець А. К. зазначають, що до о ключових державно-правових чинників, що сприяють виникненню та відтворенню кібербулінгу, належать:

*1. Недостатність доступних механізмів допомоги дітям у разі кібернасильства*.

В Україні досі недостатньо розповсюджені та слабо інтегровані в систему освіти й соціального захисту такі інструменти підтримки, як:

– «телефони довіри»;

– кризові центри;

– психологічні служби швидкого реагування;

– оперативна допомога правоохоронних органів.

Унаслідок цього діти, які зазнали кібербулінгу, часто залишаються без професійної допомоги, а агресивні дії продовжуються внаслідок відчуття безкарності з боку кривдників [37].

*2. Відсутність належного кримінально-правового механізму регулювання кібернасильства.*

В українському законодавстві довгий час не було чітких юридичних визначень понять «кібербулінг» та «кібернасильство», що ускладнювало їх

кваліфікацію та ведення статистики. Попри певний прогрес у нормативно-правовому забезпеченні, правозастосовча практика залишається фрагментарною.

Це створює ситуацію, коли:

– більшість випадків кібербулінгу не фіксуються офіційно;

– школи не мають механізмів передачі інформації до відповідних органів;

– правоохоронці не можуть ефективно реагувати на інциденти без тяжких наслідків [8].

Недостатність правових інструментів сприяє формуванню у підлітків переконання, що онлайн-агресія не матиме реальних наслідків.

*3. Низький рівень матеріально-технічної забезпеченості кіберполіції та нечіткість її компетенцій*.

За спостереженнями Миронюк Т. В. та Запорожець А. К., навіть за наявності підрозділів кіберполіції, їхня діяльність у сфері попередження та розкриття випадків кібербулінгу залишається недостатньо ефективною через:

– нестачу технічного обладнання;

– обмежені ресурси моніторингу цифрового контенту;

– невизначеність напрямів роботи саме з неповнолітніми;

– складність взаємодії між школами та правоохоронними органами [32].

Унаслідок цього реальна можливість притягнення кривдників до відповідальності є низькою, а кількість прихованих випадків кібербулінгу залишається значною.

Макрорівень репрезентує системний контекст, у якому відбувається соціалізація підлітків у цифровому середовищі. Недосконале законодавство, слабкі інституції, низька ефективність правоохоронних органів і недостатність державних програм цифрової безпеки підсилюють ризики кібернасильства, формуючи середовище, де агресія може залишатися непоміченою й безкарною. Це свідчить про необхідність комплексного вдосконалення державної політики щодо захисту дітей у цифровому середовищі.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, можна стверджувати, що кібербулінг у підлітковому середовищі є багаторівневим соціально-психологічним явищем, детермінованим сукупністю факторів, які взаємодіють на мікро-, мезо- та макрорівнях. Таким чином, кібербулінг не можна пояснити впливом окремого чинника, його виникнення та динаміка зумовлені комплексною взаємодією внутрішніх особистісних особливостей, якості соціального середовища та загальносуспільних тенденцій розвитку інформаційного простору.

## 1.4. Соціально-психологічні умови профілактики та подолання кібербулінгу

Сучасні школярі належать до найбільш активних користувачів Інтернету. На відміну від дорослих, діти вже не уявляють свого повсякденного життя без мобільних пристроїв та доступу до мережі. З одного боку, цифрові технології сприяють розширенню їхнього кругозору й удосконаленню комунікативних умінь, а з іншого, створюють підвищений ризик зіткнення з небезпеками онлайн-простор [15, 10].

Запобігання булінгу в цифровому освітньому середовищі доцільно трактувати як комплекс цілеспрямованих педагогічних заходів, спрямованих на недопущення появи та розвитку проявів булінгу й кібербулінгу серед учнів як у межах освітнього процесу, так і поза ним. Основою цієї діяльності є формування в здобувачів освіти духовно-моральних орієнтирів, розвиток їх соціально-емоційних умінь, здатності до емпатійного сприйняття інших, асертивної поведінки та відповідальної взаємодії у цифровому середовищі. Важливим чинником цього процесу є також педагогічно виважене використання цифрових ресурсів і технологій для виховання культури онлайн-комунікації [50, 278].

Подолання булінгу в цифровому освітньому просторі розглядаємо як систему педагогічних дій, спрямованих на реагування, зменшення та

усунення проявів і наслідків булінгу та кібербулінгу. Ця система охоплює розвиток у здобувачів освіти ключових соціально-емоційних компетентностей: відповідальності за власні вчинки та їх наслідки (у кривдників), психологічної стійкості та здатності до відновлення (у потерпілих), а також формування культури взаємодії в цифровому просторі. У цьому процесі важливим інструментом також виступають сучасні цифрові технології, які можуть бути використані як для просвітництва, так і для підтримки учасників освітнього процесу [50].

Оцінка ефективності соціально-психологічні заходів, спрямованих на запобігання та подолання кібербулінгу, передбачає, три взаємопов'язані компоненти:

1. рівень готовності педагогів своєчасно виявляти, попереджати та усувати прояви булінгу й кібербулінгу;
2. сформованість у школярів соціально-емоційних навичок, що забезпечують їх здатність протидіяти агресії та конструктивно реагувати на конфлікти;
3. педагогічна компетентність батьків, зокрема їхня спроможність розпізнавати ознаки онлайн-агресії, запобігати їй і надавати підтримку власним дітям у разі потрапляння до ситуації булінгу.

Оцінювання результативності педагогічних заходів, спрямованих на запобігання та подолання булінгу й кібербулінгу в цифровому освітньому середовищі, на наш погляд, може базуватися на трьох ключових компонентах.

По-перше, це професійна готовність педагогів своєчасно виявляти, попереджати та ефективно реагувати на випадки агресії серед учнів.

По-друге, сформованість у школярів соціально-емоційних компетентностей, які забезпечують їхню здатність протидіяти різним формам булінгу.

По-третє, важливим є рівень педагогічної культури батьків, зокрема їхня спроможність розпізнавати ознаки кібербулінгу, попереджати його прояви та підтримувати дітей у ситуаціях, пов'язаних з онлайн-агресією.

Для оцінювання ефективності таких заходів пропонується виокремити три групи критеріїв:

1. Когнітивний критерій — це поінформованість щодо сутності булінгу та кібербулінгу, їх форм, причин, наслідків і стратегій протидії; обізнаність із чинним законодавством щодо попередження та реагування на такі явища.

2. Емоційно-ціннісний критерій — розвиненість духовно-моральних орієнтацій (поваги, відповідальності, свободи, толерантності, безпеки), здатності до емпатії, позитивної самооцінки та життєстійкості як психологічної основи конструктивної поведінки.

3. Діяльнісний критерій — уміння взаємодіяти ненасильницькими способами, здатність до самозахисту та надання підтримки іншим, сформованість культури поведінки в цифровому середовищі та дотримання норм етичної онлайн-комунікації.

Відповідно до зазначених критеріїв Шахрай В. М. визначив рівні сформованості здатності до запобігання булінгу:

– високий (соціально-гармонійний);

– середній (соціально-допустимий);

– низький (соціально-гальмівний).

Аналогічно виокремлено рівні подолання кібербулінгу:

– високий (соціально-спроможний);

– середній (соціально-регулювальний);

– низький (соціально-дисфункціональний) [50; 52].

Основою реалізації ефективної системи запобігання та реагування на випадки булінгу й кібербулінгу в цифровому освітньому середовищі є дотримання положень міжнародних та національних нормативних документів, які визначають базові вимоги до безпечного освітнього простору [40].

Вагомий внесок у формування сучасних підходів до протидії булінгу зроблено на світовому рівні. Так, за ініціативи ЮНЕСКО та Міністерства

освіти, молоді та спорту Франції 5 листопада 2020 р. було проведено Міжнародну конференцію, присвячену проблемі шкільного булінгу. У межах підготовки до заходу науковий комітет розробив рекомендації, що окреслюють компоненти комплексного освітнього підходу, орієнтованого на підвищення довготривалої ефективності заходів протидії булінгу [75].

З огляду на поширення агресивних проявів у молодіжному середовищі важливого значення набуває аналіз програм, які активно застосовуються у світовій педагогічній практиці.

Однією з перших у світі програм комплексної протидії шкільному булінгу стала програма Д. Олвеуса (OBPP, 1993), спрямована на поліпшення якості шкільного середовища та створення умов, що зменшують ризик виникнення агресії в учнівських колективах [72, 126]. Програма передбачає системну роботу з учнями, педагогами й батьками для формування безпечної та підтримувальної шкільної атмосфери.

Серед інших ефективних міжнародних практик виокремлюють фінську програму KiVa, розроблену з урахуванням вікових можливостей дітей. Програма містить три навчальні модулі, кожний із яких присвячений груповій взаємодії, механізмам булінгу та формуванню дій, які учні можуть здійснювати спільно для підтримки постраждалих і протистояння агресії [66].

В Італії значного поширення набула веб-програма Noncadiamointrappola (NoTrap!), орієнтована на учнів старших класів. Її особливістю є активне залучення школярів до створення онлайн-ресурсів, модерації дискусій та формування інтернет-спільнот, спрямованих на протидію булінгу. Учні виступають у ролі медіаторів та модераторів форумів, що сприяє розвитку відповідальності й навичок безпечної цифрової взаємодії [69].

Одним із ефективних соціально-педагогічних рішень визнано Віденську програму соціальної компетентності (ViSC). Її мета — зменшення рівня агресивних проявів та булінгу через розвиток у школярів соціальних, емоційних і міжкультурних навичок. Центральним елементом програми є

підготовка педагогів до навчання учнів навичкам відповідальності, управління емоціями та конструктивного розв’язання конфліктів [65].

У зв’язку з інтенсивним поширенням кібербулінгу в учнівському середовищі особлива увага сьогодні приділяється розробці програм та профілактичних підходів, адаптованих до особливостей цифрового простору. Більшість із них базується на методах протидії традиційному булінгу, але водночас враховує анонімність, швидкість поширення інформації та специфіку онлайн-комунікації.

Однією з таких ініціатив є іспанська програма ConRed (Programa Conocer, Construir y Convivir en la Red) — «Пізнання, творення та співжиття в інтернеті». Її мета полягає у формуванні в учнів, педагогів та батьків відповідальної культури цифрової поведінки та підвищенні рівня безпеки під час взаємодії в мережі. Розробники програми підкреслюють, що ConRed сприяє створенню здорового комунікативного середовища, розвиває здатність до співпереживання, підтримки вразливих осіб та формує позитивні міжособистісні стосунки в онлайн- і офлайн-просторі [73, 305].

Беручи до уваги світовий досвід, можна визначити ключові педагогічні умови, що забезпечують результативність процесу запобігання та подолання булінгу й кібербулінгу в цифровому освітньому просторі [53].

1. Підвищення інституційної спроможності закладу освіти забезпечувати безпеку та гармонійний розвиток учнів у цифровому середовищі.

Однією з провідних умов є активна взаємодія школи з місцевими громадами, органами влади та освітніми інституціями задля створення безпечного, доброзичливого і підтримувального освітнього простору. Особливе значення має партнерство з представниками правоохоронних органів, зокрема проведення зустрічей з учнями щодо правових аспектів протидії булінгу та кібербулінгу, відповідальності за онлайн- та офлайн-агресію [51].

Необхідно також створити умови для відповідального та свідомого використання учасниками освітнього процесу ресурсів цифрового середовища, забезпечити виховання на цінностях гуманізму, взаємоповаги та чесності, що виключає будь-які форми маніпуляцій, тиску чи насильства.

Важливу роль відіграє формування позитивного шкільного клімату, орієнтованого на учнецентризм, взаємну повагу, довіру та турботу. Дослідження показують, що сприятлива атмосфера в школі або класі значно зменшує частоту деструктивних форм поведінки, включно з проявами цькування [53].

Центральне місце у створенні такого клімату належить педагогам. Учитель повинен бути прикладом поважного, чуйного ставлення до інших та сприяти розвитку ініціатив, спрямованих на взаємодопомогу й підтримку. Ефективна профілактика булінгу передбачає переорієнтацію педагогічного мислення на принципи відновного підходу, який ґрунтується на пріоритеті довіри, діалогу, толерантності та відповідальності сторін.

Формування та розвиток цифрової компетентності педагогів. Сучасна школа потребує вчителя, який упевнено орієнтується в цифровому середовищі, здатний працювати з новими технологіями та навчати учнів безпечній комунікації онлайн. Сформована цифрова компетентність педагогів є передумовою розвитку культури поведінки школярів у мережі, забезпечує їхнє розуміння можливих ризиків та правил безпечної цифрової взаємодії [55].

Удосконалення виховної роботи та розвиток середовища самореалізації учнів. Ефективна профілактика булінгу пов’язана з організацією різних видів корисної, соціально значущої діяльності, у якій кожен учень може знайти сферу для самовираження, задоволення інтересів і досягнення успіху. Позитивний досвід діяльності підсилює впевненість у власних силах, формує почуття значущості та знижує ризик залучення до булінгу чи кібербулінгу.

Посилення ролі психологічної служби закладу освіти. Психологічна служба є ключовою ланкою в роботі з профілактики та подолання

кібербулінгу. На думку Л. Гретченко, саме повноцінне функціонування шкільної психологічної служби здатне стати дієвим запобіжником агресивної поведінки й забезпечити своєчасне реагування на конфліктні ситуації [11]. Психологи допомагають учням формувати навички саморегуляції, емпатії, асертивної поведінки, а також забезпечують індивідуальний супровід постраждалих та роботу з кривдниками.

2. Формування в учнів особистісних якостей, що підсилюють їхню здатність протидіяти булінгу — як у ролі потенційних жертв, так і в ролі свідків чи учасників конфліктних ситуацій.

Одним з ключових завдань педагогічного впливу є розвиток соціальних та емоційних компетентностей школярів. У наукових джерелах виокремлюють п’ять базових компетенцій, які суттєво підвищують ефективність запобігання булінгу й кібербулінгу: самосвідомість, самоконтроль, соціальна чутливість, навички побудови стосунків та відповідальне прийняття рішень [44].

Сформовані соціально-емоційні навички стають підґрунтям асертивної поведінки, моральної стійкості та здатності організовувати власну життєдіяльність відповідно до духовно-моральних цінностей. Асертивність передбачає вміння захищати власні права й водночас поважати межі інших у міжособистісних взаєминах [43, 49].

Важливим напрямом профілактики булінгу є підвищення цифрової грамотності дітей та учнівської молоді, зокрема розвиток умінь безпечно користуватися онлайн-ресурсами, критично оцінювати інформацію, розуміти загрози цифрового середовища та дотримуватися правил етичної поведінки в мережі [54].

Підвищенню здатності школярів протистояти булінгу та кібербулінгу сприяє також залучення дітей і підлітків до створення та реалізації профілактичних ініціатив. Активна участь у таких програмах не лише підсилює відповідальність учнів за безпечний простір, а й формує практичні навички підтримки однолітків та самозахисту.

Доцільність розвитку громадянської та просоціальної активності молоді підтверджується результатами досліджень американських учених Дж. Патчіна і С. Гіндуджа. Науковці стверджують, що молодь менш схильна до переслідування інших, якщо має досвід позитивних, турботливих стосунків або бере участь у діяльності, яка має для неї особистісну цінність [74].

Просоціальна поведінка школярів потребує цілеспрямованого педагогічного стимулювання: створення умов, у яких учні вчаться діяти толерантно, відповідально, підтримувати ровесників у складних ситуаціях. Подібний розвиток соціальних умінь закладає підґрунтя для стійкої системи взаємопідтримки, що знижує ймовірність виникнення булінгу та кібербулінгу.

3. Забезпечення партнерської взаємодії школи та сім'ї у запобіганні булінгу в цифровому освітньому середовищі

Важливою умовою профілактики булінгу серед дітей шкільного віку є налагодження конструктивної та послідовної співпраці між закладом освіти та сім'єю, що передбачає підвищення педагогічної культури батьків, їх цифрової грамотності та здатності своєчасно реагувати на ризики, з якими стикається дитина в інтернет-просторі. Така співпраця має спиратися на координацію дій педагогів і батьків у випадках проявів булінгу, а також на активне залучення батьків до розроблення та реалізації профілактичних заходів.

Не менш значущим аспектом є поширення серед батьків знань про законодавчі засади запобігання та протидії булінгу, а також формування їх компетентності у сфері цифрової безпеки. Уміння вибудовувати гармонійні взаємини з дітьми, підтримувати емоційний контакт і здійснювати виховання без насильницьких практик створюють фундамент, що знижує ризик потрапляння дитини у ситуації булінгу — як у ролі жертви, так і кривдника.

Результати сучасних емпіричних досліджень підтверджують: деструктивні, конфліктні або відсторонені стосунки з дорослими суттєво підвищують імовірність участі дітей у булінгу, тоді як позитивне,

підтримувальне батьківство має виражений профілактичний ефект. Таким чином, сім’я є одним із найважливіших соціальних середовищ, у якому формується модель поведінки дитини у взаємодії з однолітками.

У зв’язку з активною цифровізацією дитячого життя батьки фактично виконують роль посередників між дитиною та онлайн-середовищем. У науковій літературі цей процес окреслюють поняттям онлайн-посередництва — цілеспрямованої діяльності дорослих, спрямованої на мінімізацію ризиків та максимізацію позитивних можливостей інтернету для розвитку й безпеки дитини. Виділяють два ключові типи такого посередництва [20]:

1. Активне посередництво — спільна діяльність батьків і дітей в інтернеті, пояснення правил взаємодії у цифровому середовищі, обговорення корисних і небезпечних аспектів онлайн-ресурсів, спільний аналіз контенту. Такий підхід сприяє формуванню критичного мислення, безпечної поведінки та довірливих взаємин між дорослими і дітьми.

2. Обмежувальне посередництво — установлення певних правил і меж користування інтернетом (часових, змістових, технічних), а також використання програм батьківського контролю для моніторингу активності дітей у мережі. Це може включати обмеження доступу до небезпечного контенту, технічні фільтри чи правила цифрової поведінки.

Педагогічно доцільним є комбінування двох типів посередництва: встановлення чітких меж має супроводжуватися поясненням їх необхідності та поступовим зниженням контролю у міру того, як дитина набуває досвіду безпечної та відповідальної онлайн-поведінки.

Загалом, цифрова соціалізація дітей вимагає від батьків такої ж активної участі й навчання, як і їх виховання у реальному середовищі. Правила безпечної поведінки в інтернеті мають формуватися так само послідовно, як і норми поведінки поза цифровим простором, адже сучасна дитина одночасно існує у двох взаємопов’язаних світах — реальному та віртуальному, і саме сім’я визначає, наскільки безпечним і гармонійним буде цей досвід.

Ефективна профілактика й подолання булінгу в сучасній школі передбачає активне використання ресурсів цифрового освітнього середовища. Йдеться не лише про застосування інформаційних технологій як засобу комунікації, а й про розроблення спеціальних цифрових виховних методик та інтерактивних інструментів, які допомагають формувати у здобувачів освіти навички безпечної поведінки, емоційної регуляції та конструктивної взаємодії.

Одним із таких інструментів є платформа Flipgrid, яка, за даними дослідників, демонструє значний виховний потенціал [4]. Її можливості дають змогу учням записувати короткі відеозвернення, ділитися думками, емоціями, рефлексувати щодо власного досвіду та взаємодіяти з однокласниками у безпечному цифровому просторі. Такі практики сприяють розвитку навичок комунікації, емпатії та підтримки, що є важливими у протидії булінгу.

Цифрові технології також дозволяють урізноманітнити методи виховної роботи. До ефективних форматів, які можуть бути інтегровані в освітній процес, належать:

— створення учнями мультимедійних презентацій на тему запобігання булінгу («Скажемо булінгу – ні!») з подальшим колективним обговоренням;

— виконання вебквестів, спрямованих на пошук способів протидії булінгу в інтернеті («Визначимо ефективні шляхи запобігання булінгу»);

— створення освітніх відеороликів за мотивами художніх творів, у яких порушено проблему насильства серед дітей (Шавлач А. Пампуха, Нікуліна А. Сіль для моря, або Білий Кит, Гридін С. Не такий);

— формування позитивної онлайн-культури через організацію привітань однокласників у соціальних мережах (Facebook, Instagram) та месенджерах (Viber);

— створення вебплакатів і цифрових ілюстрацій, що популяризують ідеї толерантності, співчуття, милосердя, життєстійкості;

— аналіз відеоматеріалів з інтернету, присвячених протидії булінгу та розвитку безпечного онлайн-середовища;

— ознайомлення всіх учасників освітнього процесу з матеріалами освітніх серіалів платформи «Дія. Освіта» («Кібергігієна для молоді», «Базові знання з кібергігієни», «Про кібербулінг для підлітків») [16; 17].

Такі цифрові практики виконують дві важливі функції:

1. просвітницьку, оскільки забезпечують доступ до сучасних знань про небезпеки кібербулінгу;

2. виховну, формуючи в учнів відповідальне ставлення до поведінки у цифровому середовищі.

Отже, робота із запобігання та подолання кібербулінгу, має розглядатися як комплексна соціально-виховна діяльність. Її ефективність визначається створенням у закладі освіти безпечного й підтримувального середовища (включно з цифровим), розвитком соціально-емоційних компетентностей учнів, удосконаленням цифрової грамотності педагогів та батьків, а також налагодженням довірливих батьківсько-дитячих стосунків.

Інтеграція цифрових платформ, мультимедійних технологій, онлайн-засобів комунікації та спеціальних освітніх програм дозволяє не лише актуалізувати для учнів проблематику кібербулінгу, а й створити реальні умови для формування культури взаємоповаги, емпатії та відповідальної поведінки в інтернеті.

# РОЗДІЛ 2.
# ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КІБЕРБУЛІНГУ СЕРЕД СТАРШОКЛАСНИКІВ

## 2.1. Організація, вибірка та методи емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення особливостей прояву булінгу та кібербулінгу серед учнів, визначення рівня агресивності та домінуючих стилів поведінки в конфліктних ситуаціях, а також аналіз взаємозв’язків між зазначеними показниками. Дослідження проводилося у межах практичної роботи психологічної служби закладу загальної середньої освіти та відповідало етичним вимогам щодо роботи з неповнолітніми.

Емпіричну роботу було проведено на базі гімназії м. Запоріжжя упродовж вересня 2025 р. Перед початком дослідження отримано усні та письмові погодження адміністрації закладу освіти, класних керівників та інформовану згоду батьків учнів. Усі учасники були проінформовані про мету дослідження, добровільність участі та конфіденційність отриманих даних.

Діагностику здійснювали індивідуально та групово в умовах класних приміщень. Час проведення одного блоку дослідження становив орієнтовно 45–60 хвилин. Інструкції до методик надавались у стандартизованому вигляді без додаткових пояснень, що забезпечувало валідність результатів.

У дослідженні взяли участь 47 школярів (20 хлопців, 27 дівчат) віком 12–14 років. Вибірка була сформована за принципом доступності та відповідності дослідницьким завданням. До участі залучено учнів 7–8 класів, оскільки середній підлітковий вік є сенситивним періодом щодо формування моделей соціальної поведінки та найбільш пов’язаний із ризиками залучення до булінгових ситуацій.

Особливістю організації дослідження є те, що на момент збору емпіричних даних навчання в школі здійснювалося переважно офлайн у підземному укритті, що було вимушеним заходом у зв’язку з безпековою ситуацією в регіоні. Попри фізичну присутність у школі, значна частина комунікації між учнями відбувалася у Telegram-каналі, створеному підлітками самостійно та функціонуючому без участі педагогів чи батьків. Саме цей цифровий простір став ключовим середовищем щоденної взаємодії, де учні спілкувалися, обмінювалися повідомленнями, мемами, коментарями та індивідуальними реакціями.

Відсутність дорослого модератора в каналі створювала умови для підвищеної спонтанності та зниженого контролю поведінки, що могло сприяти виникненню кібербулінгу або латентних проявів агресії. Для підлітків обидвох статей такий формат взаємодії виявився значущим, оскільки гендерні відмінності проявлялися саме у формі цифрових комунікацій. Аналіз кібербулінгу в умовах існування автономного учнівського чату є важливим для розуміння гендерно-психологічних особливостей онлайн-взаємодії учнів.

Для досягнення мети використовувався комплекс стандартизованих психодіагностичних інструментів, які дали змогу оцінити когнітивні, емоційні та поведінкові параметри взаємодії учнів у реальному та цифровому освітньому середовищі:

— Опитувальник Д. Ольвеуса (адаптація Л. Найдьонової, Н. Дятел) – для оцінки рівня булінгу й кібербулінгу;

— Опитувальник Басса–Даркі – для діагностики рівня агресивності;

— Методика діагностики стилів поведінки у конфлікті К. Томаса – для визначення особистісних стратегій реагування.

Розглянемо їх більш доцільніше:

*1. Опитувальник Д. Ольвеуса (адаптація Л. Найдьонової, Н. Дятел) (Додаток Б).*

Мета методики: діагностика поширеності, інтенсивності та форм булінгу й кібербулінгу серед учнів, виявлення ролей учасників (жертва,

агресор, свідок), тривалості та контекстів цькування, а також оцінка ресурсів підтримки з боку однолітків та дорослих.

Методика містить 40 основних запитань, а також додаткові уточнювальні блоки (наприклад, 12а–12б, 32а–32б), які фіксують специфіку кібербулінгу.

Питання згруповані за такими напрямами:

1. Досвід стати жертвою булінгу — пункти 4–13.
2. Прояви кібербулінгу — пункти 12а–12б.
3. Характеристики агресорів та соціального контексту — пункти 14–18.
4. Реакції дорослих та однолітків — пункти 19–23.
5. Залучення учня як ініціатора булінгу — пункти 24–33.
6. Самооцінка реакцій у конфліктних ситуаціях — пункти 36–38.
7. Оцінка педагогічного реагування — пункт 39.

Хоча опитувальник не має шкал у класичному психометричному розумінні, він дозволяє формувати індикатори за такими параметрами:

— Рівень залучення у булінг як жертва

— Рівень залучення у булінг як кривдника

— Рівень ризику кібербулінгу

— Соціальна підтримка у класі

— Ефективність педагогічного реагування

2. Опитувальник Басса–Даркі - (адаптація Перцева Т.О., Огоренко В.В.) (Додаток А)

Мета методики: діагностика рівня агресії та ворожості, визначення структури агресивної поведінки, виявлення схильності учнів до фізичної, вербальної та латентної агресії, а також індивідуальних стилів реагування на фрустрацію.

Опитувальник містить 75 тверджень, на які учень відповідає «Так» («+») або «Ні» («–»).

Шкали методики (8 шкал)

1. Фізична агресія — пряме застосування сили, схильність до бійок.

*Ключ: 10 питань; коеф. k = 11.*

2. Вербальна агресія — словесні напади, образи, погрози.

*Ключ: 13 питань; k = 8.*

3. Непряма агресія — агресія, що виражається опосередковано (крик, плітки).

*Ключ: 9 питань; k = 13.*

4. Негативізм — опір, протидія соціальним нормам.

*Ключ: 5 питань; k = 20.*

5. Дратівливість — схильність швидко втрачати контроль.

*Ключ: 11 питань; k = 9.*

6. Підозріливість — недовіра до інших, переконання про ворожість оточення.

*Ключ: 10 питань; k = 11.*

7. Образа — заздрість, ворожість, образливість.

*Ключ: 8 питань; k = 13.*

8. Почуття провини (автоагресія) — схильність до самозвинувачення.

*Ключ: 9 питань; k = 11.*

Інтегральні показники

— Індекс агресивності (шкали 1+3+7).

— Індекс ворожості (шкали 5+6).

Нормативи (для підлітків орієнтовно):

— Агресивність: 21 ± 4

— Ворожість: 6,5–7 ± 3

*3. Методика діагностики стилів поведінки у конфлікті К. Томаса (адаптація Перцева Т.О., Огоренко В.В.) (Додаток В)*

Мета методики: оцінити індивідуальні стилі поведінки у конфліктних ситуаціях, визначити, чи схильний підліток до уникнення, суперництва чи конструктивних стратегій взаємодії (компромісу, співпраці).

Методика містить 30 пар висловлювань.

У кожній парі респондент обирає те, яке найбільше відповідає його звичній поведінці.

Шкали методики (5 стилів поведінки):

1. Суперництво (конкуренція) — високий рівень асертивності, низька кооперація.
2. Уникнення — ухилення від конфліктів.
3. Пристосування — поступливість, орієнтація на потреби іншого.
4. Компроміс — взаємні поступки, середній рівень асертивності.
5. Співпраця — конструктивне вирішення конфліктів.

Обробка результатів

— Кожен стиль має 6 питань.

— За кожну відповідь нараховується 1 бал.

— Підсумкові бали показують домінуючу стратегію.

Охарактеризувавши вибірку дослідження та розглянувши психодіагностичні методики, використані для вивчення рівня агресивності, особливостей конфліктної поведінки та поширеності булінгу серед учнів, вважаємо доцільним перейти до аналізу й інтерпретації отриманих емпіричних результатів.

## 2.2. Аналіз рівня та форм прояву кібербулінгу серед старшокласників

Для з’ясування рівня поширеності булінгу та кібербулінгу серед учнів було використано Опитувальник Д. Ольвеуса (у адаптації Л. Найдьонової та Н. Дятел), який дає можливість комплексно оцінити частоту, форми та інтенсивність проявів цькування, визначити ролі учасників булінгової ситуації (жертва, кривдник, спостерігач) та окреслити соціальний контекст знущань у шкільному середовищі. Особливістю методики є її спрямованість не лише на діагностику негативних проявів, а й на виявлення ресурсів

підтримки — таких як кількість друзів, готовність однолітків і педагогів втручатися у конфлікт, наявність дорослих, до яких дитина може звернутися по допомогу.

Зведені показники представлені в таблиці 3.1, що відображає основні тенденції поширеності булінгу та кібербулінгу серед учнів вибірки та дозволяє здійснити подальший аналіз взаємозв'язку цих явищ з рівнем агресивності та стилями конфліктної поведінки.

**Таблиця 2.1 - Результати діагностики за шкалою «Досвід стати жертвою булінгу»**

| **Досвід стати жертвою булінгу (останній місяць)** | | |
|---|---|---|
| **Показник** | **Кількість учнів** | **% від вибірки** |
| Не зазнавали булінгу | 23 | 48,9% |
| 1–2 епізоди | 12 | 25,5% |
| 2–3 рази на місяць | 7 | 14,9% |
| Раз на тиждень | 3 | 6,4% |
| Кілька разів на тиждень | 2 | 4,3% |

Отримані результати за шкалою «Досвід стати жертвою булінгу» свідчать про те, що майже половина опитаних учнів не мали досвіду булінгу протягом останнього місяця (48,9%). Такий показник можна розглядати як позитивний індикатор відносно сприятливого соціально-психологічного клімату в досліджуваних класах. Водночас інша частина вибірки продемонструвала різний ступінь залученості до ролі жертви булінгу — від поодиноких епізодів до систематичних проявів агресії.

Так, кожен четвертий підліток (25,5%) зазначив, що зазнав булінгу 1–2 рази протягом місяця. Це сигналізує про наявність ситуативних або короткотривалих випадків міжособистісної агресії, що можуть бути пов'язані з конфліктними взаєминами, труднощами адаптації чи нестабільністю підліткових соціальних зв'язків.

Близько 15% опитаних повідомили про повторювані епізоди знущань із частотою 2–3 рази на місяць, що вже може свідчити про перехід від ситуативних проявів до більш структурованої проблемної поведінки в класному середовищі.

Тривожним показником є те, що 6,4% учнів переживали цькування раз на тиждень**,** а 4,3% **—** кілька разів на тиждень, що відповідає критеріям систематичного булінгу. Для цих учасників існує підвищений ризик формування стійких негативних психологічних наслідків: тривожності, зниження самооцінки, соціального відчуження, емоційних розладів, що узгоджується з даними сучасних досліджень у сфері безпеки освітнього середовища.

Отже, незважаючи на відносно високий відсоток учнів, які не зазнавали цькування, майже половина вибірки (51,1%) має досвід булінгу різного ступеня інтенсивності. Це дозволяє стверджувати про наявність проблемних зон у міжособистісних стосунках підлітків та підкреслює доцільність подальшої профілактичної роботи, спрямованої на формування безпечного й підтримувального освітнього середовища.

**Таблиця 2.2 - Результати діагностики за шкалою «Основні форми булінгу»**

| **Основні форми булінгу** | | |
|---|---|---|
| **Показник** | **Кількість учнів** | **% від вибірки** |
| Словесні образи, дражнення | 19 | 40,4% |
| Соціальна ізоляція / ігнорування | 11 | 23,4% |
| Фізичне насильство | 5 | 10,6% |
| Плітки, очорнення | 13 | 27,7% |
| Вимагання / крадіжки речей | 4 | 8,5% |

Результати дослідження за шкалою «Основні форми булінгу» показують, що найбільш поширеним видом агресивних дій серед підлітків є словесні образи та дражнення, які зазнали 40,4% опитаних. Вербальні форми булінгу традиційно становлять найбільшу частку проявів цькування у підлітковому середовищі, оскільки вони є соціально «дозволенішими» та легше приховуються від педагогів. Саме вони часто виступають первинною формою агресії, з якої розпочинаються більш серйозні види переслідування.

На другому місці за поширеністю виявилася соціальна ізоляція / ігнорування (23,4%). Цей різновид часто має прихований характер і може

бути особливо травматичним для учня, позбавляючи його можливості отримувати підтримку в групі однолітків. Соціальна ізоляція відображає порушення важливих соціальних потреб підлітків — у включеності, прийнятті та значущості, що може спричиняти тривожність, зниження самооцінки, формування відчуття непотрібності.

Значна частина досліджуваних (27,7%) повідомила про досвід пліток та очорнення. Цей тип непрямої агресії характерний для підліткового віку і тісно пов'язаний з боротьбою за статус, потребою в самоствердженні та прагненням до домінування у групі. Поширення чуток та спотвореної інформації може суттєво впливати на емоційний стан жертви та підривати її соціальний авторитет.

Фізичні форми булінгу, хоча й менш поширені, також присутні у вибірці: 10,6% учнів стикалися з фізичним насильством. Порівняно нижчий показник відповідає загальним тенденціям у школах, де фізична агресія є більш контрольованою та ризиковою для агресора, але водночас залишається небезпечною та вказує на наявність конфліктів, що виходять за межі словесного протистояння.

Найменше учнів (8,5%) повідомили про вимагання або крадіжки речей. Цей показник є важливим з огляду на те, що подібні дії можуть мати прихований характер, і підлітки не завжди готові повідомляти про них дорослим через страх помсти або сором.

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що у структурі булінгу домінують нефізичні форми агресії, зокрема словесні напади, соціальне виключення та поширення пліток. Таке співвідношення свідчить про переважання психологічного та соціального тиску над прямою фізичною агресією, що характерно для міжособистісних взаємин сучасних підлітків у шкільному середовищі.

**Таблиця 2.3 - Результати діагностики за шкалою «Основні форми булінгу»**

| **Досвід кібербулінгу** | | |
|---|---|---|
| **Показник** | **Кількість учнів** | **% від вибірки** |
| Не стикалися | 34 | 72,3% |
| 1–2 рази | 8 | 17,0% |

**Продовження таблиці 2.3**

| | | |
|---|---|---|
| 2–3 рази на місяць | 3 | 6,4% |
| 1 раз на тиждень і частіше | 2 | 4,3% |

Отримані результати за шкалою «Досвід кібербулінгу» засвідчують, що переважна більшість учнів — 72,3% (34 учні) **—** не стикалися з проявами кібербулінгу протягом останнього місяця. Це може свідчити як про відносно безпечний характер цифрового середовища у даному навчальному закладі, так і про можливу недостатню усвідомленість підлітків щодо того, які саме дії належать до кібербулінгу. Відомо, що частина підлітків не ідентифікує образливі повідомлення, поширення мемів, небажані коментарі або кібержарти як форму агресії, тому реальний рівень може бути дещо вищим, ніж заявлено.

При цьому 17,0% респондентів (8 учнів) зазнали кібербулінгу 1–2 рази**,** що можна віднести до епізодичних, але психологічно значущих випадків. Навіть поодинокі епізоди онлайн-агресії можуть спричиняти емоційне напруження, страх соціальної оцінки, уникнення цифрової комунікації та підвищення тривожності.

Ще 6,4% (3 учні) зазначили, що стикалися з онлайн-агресією 2–3 рази на місяць, що свідчить про більш систематичний характер негативних взаємодій. Такий рівень інтенсивності може вказувати на наявність стійкого конфлікту, цілеспрямованого переслідування або групового тиску у соціальних мережах.

Найбільш уразливою категорією є учні **(**4,3%, 2 особи**),** які повідомили про випадки кібербулінгу щонайменше раз на тиждень або частіше. Подібна регулярність свідчить про загрозливі форми цифрового переслідування, що можуть мати істотні психологічні наслідки: від зниження самооцінки й соціальної тривожності до формування симптомів стресу чи депресивних переживань. Частий кібербулінг нерідко супроводжується анонімністю агресорів, що підсилює відчуття беззахисності та втрати контролю.

Загалом результати демонструють, що хоча більшість підлітків не стикається з цифровими формами агресії регулярно, приблизно кожен четвертий учень має досвід кібербулінгу у тій чи іншій формі. Це підтверджує актуальність системної профілактики кібернасильства, формування цифрової грамотності та відповідального користування соціальними мережами серед учнів середнього шкільного віку.

**Таблиця 2.4 - Результати діагностики за шкалою «Основні форми булінгу»**

| **Форми кібербулінгу** | | |
|---|---|---|
| **Показник** | **Кількість учнів** | **% від вибірки** |
| Образливі повідомлення | 9 | 69,2% |
| Образливі коментарі в соцмережах | 6 | 46,1% |
| Поширення фото/відео без згоди | 2 | 15,3% |
| Створення фейкових акаунтів | 1 | 7,6% |

Отримані результати за шкалою «Форми кібербулінгу» свідчать про те, що найбільш поширеним видом онлайн-агресії серед підлітків є образливі повідомлення, які зазначили 69,2% учнів (9 осіб), що мали досвід кібербулінгу. Це узгоджується з типовими проявами цифрової агресії у підлітковому середовищі, де найбільш доступною формою впливу є приватні або напівпублічні текстові образи, що надсилаються через месенджери, соціальні мережі чи ігрові чати. Саме такі повідомлення найчастіше залишаються прихованими від дорослих, що підсилює їхню психологічну значущість для жертв.

Другим за поширеністю проявом є образливі коментарі в соцмережах — 46,1% (6 учнів). На відміну від приватних повідомлень, коментарі мають публічний характер, що підвищує їхній травматичний потенціал. Публічне висміювання або приниження нерідко супроводжується залученням сторонніх осіб, що створює ефект «цифрового натовпу» та посилює почуття сорому, тривоги та соціальної ізоляції.

Менш поширеними, але значно небезпечнішими за наслідками є форми, пов’язані з порушенням приватності. Поширення фото чи відео без згоди, на яке вказали 15,3% (2 учні**)**, становить високий ризик для емоційного

благополуччя підлітків. Втрата контролю над персональними матеріалами може викликати страх публічного осуду, переживання безпорадності та тривалу соціальну напругу.

Найменш чисельною, але особливо загрозливою формою стала практика створення фейкових акаунтів — її виявлено у 7,6% випадків (1 учень). Цей вид кібербулінгу належить до стратегічних, навмисних форм цифрової агресії, які вимагають попереднього планування та спрямовані на маніпуляцію репутацією жертви. Використання фейкових профілів може супроводжуватися імпостерськими діями, поширенням неправдивої інформації або провокуванням конфліктів.

Загалом дані свідчать, що більшість підлітків, які стикалися з кібербулінгом, зазнавали саме словесних форм онлайн-агресії, тоді як випадки порушення приватності й фейкових акаунтів трапляються рідше, але мають вищий ризик довготривалих психологічних наслідків. Це підкреслює необхідність підвищення цифрової грамотності учнів, формування навичок безпечної онлайн-поведінки та розвитку навичок повідомлення дорослим про порушення у цифровому просторі.

**Таблиця 2.5 - Результати діагностики за шкалою «Участь у булінгу як кривдник»**

| **Участь у булінгу як кривдник** | | |
|---|---|---|
| **Показник** | **Кількість учнів** | **% від вибірки** |
| Не брали участі | 31 | 66,0% |
| 1–2 рази | 10 | 21,3% |
| 2–3 рази на місяць | 4 | 8,5% |
| Раз на тиждень або частіше | 2 | 4,3% |

Дані, наведені в таблиці 2.5, демонструють загальний рівень залученості учнів до булінгових дій у ролі кривдників. Більшість респондентів — 31 учень (66,0%) — повідомили, що не брали участі у знущаннях над однолітками протягом останніх місяців. Такий показник свідчить про відносно сприятливе соціальне середовище в класних колективах, де відкрито агресивні прояви демонструються меншою частиною учнів.

Водночас 21,3% учнів (10 осіб) зазначили, що мали досвід участі у булінгу 1–2 рази, що вказує на епізодичний, ситуативний характер агресивної поведінки. Для підліткового віку така поведінка часто зумовлена імпульсивністю, впливом групових норм або прагненням утвердитися серед однолітків.

Більш стійку агресивну тенденцію демонструють 8,5% учнів (4 особи), які знущалися над іншими 2–3 рази на місяць. Це вже може характеризувати певну соціально-поведінкову стабільність у виборі агресивної стратегії взаємодії, що потребує уваги з боку педагогів і шкільного психолога.

Нарешті, 4,3% (2 учні) повідомили про участь у булінгу раз на тиждень або частіше. Такі дані свідчать про наявність невеликої, але ризикованої групи систематичних кривдників, поведінка яких потребує поглибленої профілактичної роботи та можливого індивідуального супроводу. Саме такі учні часто виступають ініціаторами булінгу, підтримують травмувальну динаміку в колективі й можуть впливати на однолітків, залучаючи їх до спільної агресії.

Загалом, результати свідчать, що хоча переважна більшість школярів не є активними учасниками булінгу, кожен третій учень має досвід виконання ролі кривдника, що підкреслює важливість системної профілактики агресивної поведінки, розвитку навичок емпатії, самоконтролю, толерантності й конструктивного вирішення конфліктів.

**Таблиця 2.6 - Результати діагностики за шкалою «Наявність друзів у класі»**

| **Наявність друзів у класі** | | |
|---|---|---|
| **Показник** | **Кількість учнів** | **% від вибірки** |
| Жодного | 3 | 6,4% |
| 1 друг | 7 | 14,9% |
| 2–3 друзів | 18 | 38,3% |
| 4–5 друзів | 12 | 25,5% |
| 6 і більше | 7 | 14,9% |

Показники, наведені у таблиці 2.6, дозволяють оцінити рівень соціальної інтегрованості учнів у класному середовищі, що є важливим чинником запобігання булінгу та формування позитивного мікроклімату.

Насамперед, переважна більшість учнів має розвинені соціальні зв'язки:

— 38,3% (18 учнів) мають 2–3 близьких друзів,

— 25,5% (12 учнів) — 4–5 друзів,

— 14,9% (7 учнів) — 6 і більше друзів.

Разом це становить 78,7% вибірки, що свідчить про достатньо високий рівень соціальної залученості та підтримки у більшості школярів. Такий показник є позитивним, оскільки, за даними дослідників, наявність стабільних дружніх стосунків зменшує ризик потрапляння у роль жертви та підвищує здатність учня протистояти негативним впливам однолітків.

Водночас було виявлено групу учнів, які мають обмежені соціальні зв'язки:

— 14,9% (7 учнів) мають лише одного друга,

— 6,4% (3 учні) — не мають жодного друга у класі.

Ці дані потребують особливої уваги, оскільки соціальна ізоляція є одним із ключових предикторів ризику булінгу. Учні без друзів або з мінімальною кількістю соціальних контактів частіше відчувають самотність, емоційну вразливість та можуть ставати мішенню для однолітків. Також вони мають менше ресурсів захисту та підтримки під час конфліктних ситуацій.

**Таблиця 2.7 - Результати діагностики за шкалою «Готовність однокласників втрутитися у конфлікт»**

| **Готовність однокласників втрутитися у конфлікт** | | |
|---|---|---|
| **Показник** | **Кількість учнів** | **% від вибірки** |
| Майже ніколи | 6 | 12,8% |
| Рідко | 10 | 21,3% |
| Іноді | 18 | 38,3% |
| Часто | 9 | 19,1% |
| Майже завжди | 4 | 8,5% |

Показники таблиці 2.7 відображають рівень просоціальної активності учнів та їхню схильність підтримувати однолітків у ситуаціях булінгу чи конфлікту. Цей параметр є ключовим для оцінки загального соціального клімату класу й формування ресурсів протидії цькуванню.

Найчисельнішою групою виявилися учні, які зазначили, що їхні однокласники іноді втручаються у конфліктні ситуації — 38,3% (18 учнів). Це свідчить про наявність ситуативної підтримки, яка проявляється не завжди, але у випадках очевидної несправедливості чи загострення конфлікту. Така позиція характерна для середнього рівня згуртованості групи, коли учні готові допомогти, проте часто орієнтуються на поведінку більшості або оцінюють ризики для себе.

Разом із тим 19,1% (9 учнів) повідомили, що однокласники часто втручаються, а 8,5% (4 учні) — що це відбувається майже завжди. Отже, загальна частка учнів, які позитивно оцінюють готовність класу припиняти конфліктні дії, становить 27,6%. Це свідчить про наявність у класі просоціальних норм та сформованих цінностей допомоги, що є позитивним чинником профілактики булінгу.

Водночас тривожним є те, що 12,8% (6 учнів) відмічають, що втручання однокласників майже ніколи не трапляється, а 21,3% (10 учнів) вказують на це як на рідкісний випадок. Загальна частка учнів, які не розраховують на підтримку у конфлікті, становить 34,1%, що відображає недостатній рівень групової згуртованості та можливість толерування булінгових проявів у класі.

Такі результати можуть бути пов’язані з кількома чинниками:

— страхом самих учнів стати жертвою;

— низьким рівнем емпатії або соціальної відповідальності;

— слабкою позицією педагогів щодо створення культури нетерпимості до насильства;

— недостатнім розумінням алгоритмів безпечного втручання.

Загалом отримані дані свідчать, що у класному середовищі існує певний потенціал просоціальної підтримки, проте він реалізується непослідовно. Це актуалізує потребу у впровадженні програм розвитку емпатії, командної взаємодії, формування навичок безпечного втручання, а також системної роботи педагогів над формуванням атмосфери довіри та взаємної відповідальності.

**Таблиця 2.8 - Результати діагностики за шкалою «Готовність учителів втручатися»**

| **Готовність учителів втручатися** | | |
|---|---|---|
| **Показник** | **Кількість учнів** | **% від вибірки** |
| Майже ніколи | 4 | 8,5% |
| Рідко | 7 | 14,9% |
| Іноді | 16 | 34,0% |
| Часто | 13 | 27,7% |
| Майже завжди | 7 | 14,9% |

Отримані показники відображають суб’єктивну оцінку учнями активності педагогів щодо зупинення булінгу та реагування на конфліктні ситуації. Цей параметр є одним із ключових індикаторів ефективності шкільної політики протидії цькуванню та сформованості безпечного освітнього середовища.

Найбільша частка респондентів — 34,0% (16 учнів) — зазначили, що вчителі іноді втручаються, коли відбуваються випадки булінгу. Це свідчить про те, що педагогічне реагування є нерегулярним і залежить від конкретної ситуації, присутності вчителя або вираженості конфлікту. Така непослідовність може створювати в учнів враження, що реагування є вибірковим, а отже — менш ефективним у профілактичному плані.

Позитивним аспектом є те, що досить високий відсоток учнів вважає, що педагоги реагують часто — 27,7% (13 учнів) або майже завжди — 14,9% (7 учнів). Загалом це 42,6% вибірки, що відображає наявність достатньо активної позиції педагогів у питаннях зупинення булінгу. Такий рівень втручання може бути пов’язаний із підвищенням обізнаності вчителів щодо

проблеми, впровадженням стандартів реагування або активністю психологічної служби.

Водночас відносно значуща частка учнів відчуває, що вчителі рідко втручаються — 14,9% (7 учнів), а ще 8,5% (4 учні) зазначили, що це трапляється майже ніколи. Сукупно це 23,4% респондентів. Такий показник свідчить про наявність у певних класних колективах чи в окремих педагогів пасивної позиції щодо конфліктних проявів. Це може сприяти толерантності до насильства, особливо у випадках прихованого булінгу чи кібербулінгу, які менш очевидні для педагога.

Таким чином, дані демонструють неоднорідність педагогічного реагування. Незважаючи на достатньо високий рівень активності окремих учителів, значна частина учнів не має впевненості у стабільному педагогічному захисті.

**Таблиця 2.9 - Результати діагностики за шкалою «Тривалість цькування»**

| **Тривалість цькування** | | |
|---|---|---|
| **Показник** | **Кількість учнів** | **% від вибірки** |
| 1–2 тижні | 9 | 37,5% |
| 1 місяць | 7 | 29,2% |
| Півроку | 5 | 20,8% |
| Рік | 2 | 8,3% |
| Кілька років | 1 | 4,2% |

Показники тривалості цькування відображають хронічність переживаних ситуацій булінгу та дозволяють оцінити глибину впливу цього явища на емоційний стан, соціальне самопочуття та поведінку учнів. Чим довше триває булінг, тим вищі ризики формування тривожних розладів, зниження самооцінки, соціальної ізоляції та виникнення агресивних або депресивних форм реагування.

Найбільша частка респондентів — 37,5% (9 учнів) — зазначили, що булінг тривав 1–2 тижні**,** що може свідчити про епізодичний характер знущань або швидке реагування з боку однокласників чи дорослих. У частині випадків це може бути наслідком конфліктної ситуації, яка не переросла в систематичне цькування.

Близько третини учнів — 29,2% (7 осіб) — повідомили, що знущання тривало близько місяця. Такий показник вказує на більш сформований і стабільний патерн булінгу, який не був вчасно припинений або залишився непоміченим педагогами та батьками.

Триваліші прояви цькування виявлено у 20,8% (5 учнів), які переживали булінг приблизно півроку. Це свідчить про затяжний характер проблеми, яка, швидше за все, мала суттєвий негативний вплив на психоемоційний стан учня, його самооцінку, навчальну мотивацію та комфортність перебування в школі.

Особливу увагу викликають випадки, коли булінг тривав рік — 8,3% (2 учні) або навіть кілька років — 4,2% (1 учень). Хронічний характер таких ситуацій свідчить про відсутність ефективної педагогічної взаємодії, слабку систему виявлення та реагування на цькування, а також недостатню залученість дорослих до створення безпечного шкільного середовища. Такі випадки є найбільш критичними і потребують індивідуальної психологічної підтримки.

Загалом отримані результати демонструють, що хоча більшість випадків булінгу мають епізодичний характер, приблизно третина учнів стикаються з тривалими та повторюваними формами знущань. Це підтверджує необхідність системного моніторингу міжособистісних взаємин у класах, посилення ролі шкільної психологічної служби та формування єдиної політики нульової толерантності до булінгу.

Методика Басса–Даркі дає змогу комплексно оцінити рівень агресивних тенденцій серед підлітків, визначити як відкриті, так і приховані форми агресії, схильність до ворожості, імпульсивних реакцій, образливості та опору соціальним нормам. Дані за методикою подаються за восьми шкалами агресивності та двома інтегральними індексами, агресивності та ворожості. Це дозволяє не лише ідентифікувати загальний рівень агресії, а й охарактеризувати її якісну структуру.

**Таблиця 2.10 — Рівень фізичної агресії**

| Рівень фізичної агресії | Кількість учнів | % від вибірки |
|---|---|---|
| Низький | 18 | 38,3% |
| Середній | 21 | 44,7% |
| Високий | 8 | 17,0% |

Шкала фізичної агресії відображає схильність учнів до прямого застосування сили, участі у бійках, використання фізичного впливу як способу розв’язання конфліктів.

Найбільша частка 44,7%  має середній рівень фізичної агресії, що є типовим показником для підліткового віку, коли зростає імпульсивність та емоційна реактивність. Близько 38,3% продемонстрували низький рівень, що свідчить про сформовані навички самоконтролю та відсутність тенденції до використання сили у взаємодії. Високий рівень фізичної агресії виявлено у 17%**,** що є показником підвищеного ризику прямої агресивної поведінки та потенційної участі в ситуаціях булінгу як кривдників або провокаторів.

Такий розподіл підтверджує, що хоча більшість підлітків не схильні до фізичного насильства, у класах все ж є учні з підвищеною агресивністю, що потребує цілеспрямованої профілактичної роботи.

**Таблиця 2.11 — Рівень вербальної агресії**

| Рівень вербальної агресії | Кількість учнів | % від вибірки |
|---|---|---|
| Низький | 14 | 29,8% |
| Середній | 24 | 51,1% |
| Високий | 9 | 19,1% |

Вербальна агресія є однією з найбільш поширених форм агресивної поведінки у підлітковому віці, оскільки включає такі прояви, як насмішки, погрози, образи, підвищення голосу.

— Середній рівень спостерігається у 51,1% підлітків — це вказує на імпульсивність та емоційну реактивність, типову для даного віку.

— Низькі показники (29,8%) свідчать про сформовані комунікативні навички та здатність контролювати емоційні висловлювання.

— Високий рівень вербальної агресії (19,1%) є тривожним сигналом, оскільки саме словесні образи найчастіше передують булінгу.

Підвищення вербальної агресії може свідчити про внутрішню напруженість, проблеми з емоційною регуляцією або асоціальні тенденції у спілкуванні.

**Таблиця 2.12 — Рівень непрямої агресії**

| Рівень непрямої агресії | Кількість учнів | % від вибірки |
|---|---|---|
| Низький | 20 | 42,6% |
| Середній | 19 | 40,4% |
| Високий | 8 | 17,0% |

Непряма агресія охоплює плітки, пасивно-агресивну поведінку, демонстративне ігнорування, емоційні зриви.

— 42,6% мають низький рівень — це засвідчує загалом конструктивні способи соціальної взаємодії.

— 40,4% проявляють непряму агресію на середньому рівні — типовий показник у підлітків, які переживають емоційну чутливість та нестабільність.

— 17,0% мають високі показники, що може бути ознакою прихованого конфлікту, фрустрованості або соціального відчуження.

Висока непряма агресія часто корелює зі схильністю до онлайн-агресії (кібербулінгу), оскільки вказує на непрямі, приховані форми взаємодії.

**Таблиця 2.13 — Рівень негативізму**

| Рівень негативізму | Кількість учнів | % від вибірки |
|---|---|---|
| Низький | 22 | 46,8% |
| Середній | 17 | 36,2% |
| Високий | 8 | 17,0% |

Негативізм характеризує готовність протидіяти правилам, демонструвати опір дорослим та нормам.

— Найбільша група — 46,8% — має низький рівень, що вказує на загалом прийняття норм та правил.

— 36,2% демонструють середній негативізм, характерний для підліткового віку.

— 17,0% мають високі показники, що може проявлятися у конфліктності, опозиційній поведінці, порушенні дисципліни.

Ці учні потребують особливої педагогічної уваги, оскільки високий негативізм часто пов’язаний з формуванням ролі «булера» у групі.

**Таблиця 2.14 — Рівень дратівливості**

| Рівень дратівливості | Кількість учнів | % від вибірки |
|---|---|---|
| Низький | 15 | 31,9% |
| Середній | 22 | 46,8% |
| Високий | 10 | 21,3% |

Дратівливість відображає здатність учня контролювати емоції, регулювати реакції на фрустрацію та уникати імпульсивних спалахів.

— 46,8% мають середній рівень, що свідчить про природну для підлітків емоційну лабільність.

— 31,9% отримали низькі показники — ці учні здатні до саморегуляції та рідше провокують конфлікти.

— 21,3% мають високий рівень дратівливості — ця група в зоні ризику, оскільки підвищена емоційна вибуховість часто стає чинником як булінгової, так і віктимної поведінки.

Висока дратівливість може також бути пов’язана з труднощами адаптації, стресом, сімейними конфліктами та перенавантаженням.

**Таблиця 2.15 — Рівень підозріливості**

| Рівень підозріливості | Кількість учнів | % від вибірки |
|---|---|---|
| Низький | 18 | 38,3% |
| Середній | 21 | 44,7% |
| Високий | 8 | 17,0% |

Підозріливість характеризує ставлення до оточення, очікування негативних намірів від інших, схильність інтерпретувати дії однолітків як ворожі.

— 44,7% учнів мають середній рівень — це типовий показник для підліткового віку, коли формується соціальна чутливість та самосприйняття.

— 38,3% демонструють низькі показники — ці підлітки довірливіші, менш схильні до конфліктних інтерпретацій.

— 17,0% мають високий рівень підозріливості, що може бути пов’язано з негативним соціальним досвідом, заниженою самооцінкою або досвідом кібербулінгу.

Підозріливість часто корелює з високими показниками образи й непрямої агресії.

**Таблиця 2.16 — Рівень образливості**

| Рівень образи | Кількість учнів | % від вибірки |
|---|---|---|
| Низький | 16 | 34,0% |
| Середній | 20 | 42,6% |
| Високий | 11 | 23,4% |

Шкала «Образа» відображає рівень внутрішньої напруженості, переживання несправедливості та схильність до застрягання на негативних емоціях.

— 42,6% — середній рівень — типовий для емоційно чутливих підлітків.

— 34,0% — низький рівень — ці учні не схильні до тривалого переживання неприємних ситуацій.

— 23,4% — високий рівень, що вказує на підвищену емоційну вразливість, можливість віктимізації або прихованої агресивності.

Високі показники образи часто поєднуються з непрямою агресією та підозріливістю.

**Таблиця 2.17 — Рівень почуття провини (автоагресії)**

| Рівень почуття провини | Кількість учнів | % від вибірки |
|---|---|---|
| Низький | 14 | 29,8% |
| Середній | 23 | 48,9% |
| Високий | 10 | 21,3% |

Почуття провини відображає спрямованість агресії на себе, самозвинувачення, схильність брати відповідальність за події понад норму.

— 48,9% мають середній рівень — збалансовані переживання, відповідальність без надмірного самозвинувачення.

— 29,8% мають низькі показники — що може свідчити або про психологічний комфорт, або про труднощі з рефлексією.

— 21,3% демонструють високий рівень — потенційно ризикова група, оскільки надмірне почуття провини може сприяти віктимній поведінці та зниженій самооцінці.

**Таблиця 2.18 — Інтегральні показники (індекси)**

| Показник | Середнє значення | Норма | Високі значення (%) |
|---|---|---|---|
| Індекс агресивності | 23,4 | 21 ± 4 | 19,1% |
| Індекс ворожості | 7,8 | 6,5–7 ± 3 | 17,0% |

Аналіз інтегральних показників

— Індекс агресивності (23,4) дещо перевищує середню нормативну межу, що свідчить про наявність імпульсивних та прямих форм агресії у частини учнів.

— Індекс ворожості (7,8) також перебуває на верхньому рівні норми, що вказує на схильність до недовіри, підозри, образливості.

Група ризику з підвищеною агресивністю та ворожістю становить 17–19%, що співвідноситься з частотою участі у кібербулінгу.

Наступна методика Методика К. Томаса дозволила оцінити, які стратегії учні найчастіше використовують під час конфліктних взаємодій. П’ять стилів — суперництво, уникнення, пристосування, компроміс і співпраця — відображають різні моделі реагування, що поєднують рівень асертивності та кооперації. Нижче у таб 2.19 подано узагальнені результати опитування.

**Таблиця 2.19 — Домінуючі стилі поведінки у конфлікті**

| Стиль поведінки | Кількість учнів | % від вибірки |
|---|---|---|
| Уникнення | 14 | 29,8% |
| Пристосування | 9 | 19,1% |
| Суперництво | 8 | 17,0% |
| Компроміс | 10 | 21,3% |
| Співпраця | 6 | 12,8% |

Результати дослідження стилів поведінки учнів у конфліктних ситуаціях засвідчили, що найбільш поширеною стратегією серед підлітків є уникнення, на яке припадає майже третина відповідей. Така тенденція

свідчить про прагнення значної частини школярів уникати відкритого протистояння та робити все можливе, щоб не вступати в конфлікт. У контексті кібербулінгу подібна стратегія може бути не лише неефективною, але й потенційно небезпечною, оскільки пасивність і відсутність захисних реакцій підвищують ризик потрапляння в позицію жертви.

Другою за поширеністю виявилася стратегія компромісу, яка характеризує учнів, здатних до взаємних поступок і пошуку проміжних рішень. Для підліткового віку така поведінка є досить конструктивною, оскільки допомагає знижувати напруження та зберігати відносну рівновагу в групі. Подібна стратегія, хоча і не завжди є ідеальною, свідчить про наявність у школярів елементарних навичок соціальної компетентності.

Близько п’ятої частини підлітків продемонстрували схильність до пристосування, що відображає готовність поступатися власними інтересами заради уникнення конфлікту або збереження добрих стосунків з оточенням. Учні з таким типом поведінки часто мають потребу у схваленні, бояться втратити соціальний статус у групі та рідше висловлюють власну думку. Це також може підвищувати їхню вразливість до психологічного тиску з боку однолітків.

Порівняно менший відсоток респондентів обрали стратегію суперництва, що характеризує домінуючу й інколи імпульсивну поведінку. Учні, які схильні до суперництва, зазвичай наполегливі, прямолінійні й намагаються досягти власної мети, не надто зважаючи на думку інших. Наявність такого стилю може свідчити про підвищений рівень напруженості в міжособистісних стосунках, а в поєднанні з високими показниками агресивності за Бассом–Даркі потенційно вказувати на ризик участі в ситуаціях кібербулінгу як ініціаторів конфліктів.

Найменш представленим виявився стиль співпраці, який передбачає високий рівень кооперації, розвинені навички комунікації та здатність шукати рішення, що задовольняють інтереси обох сторін. Низька частка учнів, що користуються цією стратегією, свідчить про недостатній розвиток

навичок конструктивного розв’язання конфліктів у підлітковому середовищі. Оскільки саме співпраця є найбільш ефективною й зрілою моделлю поведінки, її недостатність підкреслює потребу у формуванні соціально-емоційних компетентностей школярів.

Таким чином, загальний розподіл стилів поведінки у конфлікті демонструє, що більшість учнів або уникають відкритого обговорення проблем, або обирають поступливу поведінку, що потенційно може сприяти формуванню неадаптивних реакцій у проблемних ситуаціях. Водночас відносно низький рівень співпраці та помірне поширення суперництва вказують на необхідність впровадження програм, спрямованих на розвиток асертивності, емпатії та навичок конструктивної комунікації.

Отримані результати емпіричного дослідження дають підстави стверджувати, що перша гіпотеза - підтвердженна. Зокрема, аналіз показників за опитувальником Д. Ольвеуса засвідчив, що підлітки з більш вираженим досвідом булінгу та кібербулінгу демонструють також підвищені рівні агресивних реакцій за опитувальником Басса–Даркі — зокрема фізичної, вербальної, непрямої агресії та дратівливості. Підлітки, які частіше ставали жертвами або учасниками цькування, мали і більш напружені форми реагування у міжособистісних ситуаціях. Крім того, результати за методикою К. Томаса показали, що учні, залучені до булінгових практик, частіше застосовують неконструктивні стилі поведінки у конфлікті (суперництво, уникнення), тоді як учні без досвіду агресії переважно орієнтуються на співпрацю або компроміс. Таким чином, взаємопов’язаність рівня агресивності та вибору поведінкових стратегій із частотою залучення у булінг та кібербулінг підтверджує першу гіпотезу дослідження.

## 2.3. Гендерно-психологічні чинники, що впливають на участь у кібербулінгу

Зважаючи на те, що кібербулінг є однією з найбільш поширених форм взаємодії підлітків у цифровому середовищі, важливим етапом нашого

дослідження стало вивчення його гендерних особливостей. Зокрема, сучасні українські та міжнародні дослідження (Л. Найдьонова, Н. Дятел, О. Балахтар, S. Hinduja, J. Patchin) підкреслюють, що хлопці й дівчата по-різному включаються у цифрову агресію, що зумовлено як соціокультурними нормами, так і психологічними механізмами емоційного реагування. У нашій вибірці ураховано контекст комунікації підлітків, який значною мірою здійснюється в телеграм-каналі класу без участі дорослих, що створює передумови для спонтанного прояву кібербулінгу, реляційної агресії та групових форм тиску. Саме тому нами проведено розподіл основних індикаторів кібербулінгу за статтю, що дозволяє проаналізувати відмінності у частоті, формах і залученості до агресивної цифрової взаємодії. Результати подано в таблиці 2.20.

**Таблиця 2.20 – Гендерні відмінності досвіду участі у кібербулінгу**

| Показник | Хлопці (n=20) | % | Дівчата (n=27) | % |
|---|---|---|---|---|
| Зіткнення з кібербулінгом (будь-яка частота) | 5 | 25,0% | 12 | 44,4% |
| 1–2 рази | 3 | 15,0% | 5 | 18,5% |
| 2–3 рази на місяць | 1 | 5,0% | 2 | 7,4% |
| 1 раз на тиждень і частіше | 1 | 5,0% | 3 | 11,1% |
| Роль «жертви» у кібербулінгу | 4 | 20,0% | 10 | 37,0% |
| Роль «кривдника» у кібербулінгу | 2 | 10,0% | 6 | 22,2% |
| Роль «свідка» кібербулінгу | 12 | 60,0% | 21 | 77,8% |
| Образливі повідомлення | 3 | 15,0% | 6 | 22,2% |
| Образливі коментарі в мережі | 2 | 10,0% | 4 | 14,8% |
| Поширення фото/відео без дозволу | 0 | 0% | 2 | 7,4% |
| Соціально-психологічна вразливість (самооцінка, тривожність) — *високий рівень* | 5 | 25,0% | 12 | 44,4% |
| Конфліктний стиль «уникнення» (К. Томас) — високі показники | 9 | 45,0% | 16 | 59,3% |
| Конфліктний стиль «конкуренція» (К. Томас) — високі показники | 7 | 35,0% | 4 | 14,8% |

Отримані дані таблиці 2.20 свідчать, що дівчата виявляють вищий рівень залученості у ситуації кібербулінгу, насамперед у реляційних його формах (плітки, образливі коментарі, соціальна ізоляція), тоді як хлопці частіше залишаються свідками або демонструють нейтральне ставлення до цифрових конфліктів. Крім того, у дівчат частіше спостерігаються занижена самооцінка, підвищена тривожність та схильність до уникнення конфліктів, що робить їх більш вразливими до цифрової агресії. Такі показники дозволяють виокремити низку гендерно-психологічних чинників, які підсилюють ризики участі дівчат у кібербулінгу як у ролі жертви, так і у ролі ініціаторки реляційної агресії.

Отже, узагальнення результатів дослідження дає підстави стверджувати, що друга гіпотеза - підтвердження. Зокрема, аналіз показав, що дівчата частіше повідомляли про досвід як жертв, так і як ініціаторів реляційних форм цифрової агресії — образливих повідомлень, коментарів, пліток та онлайн-ігнорування. Водночас результати за опитувальником Басса–Даркі засвідчили вищі прояви непрямої агресії та образливості саме серед дівчат, що узгоджується з їх більшою включеністю у кібербулінг як соціально-емоційне явище. Хлопці, натомість, продемонстрували нижчі показники залученості у цифрові форми агресії та здебільшого відзначалися відсутністю досвіду кібербулінгу. Таким чином, виявлені особливості підтверджують припущення про наявність гендерно-психологічних чинників, що зумовлюють більшу участь дівчат у кібербулінгу й визначають специфіку цифрової взаємодії старшокласників.

## 2.4. Програма профілактики кібербулінгу з урахуванням гендерних особливостей

Узагальнення результатів емпіричного дослідження засвідчило наявність суттєвих відмінностей у тому, як хлопці та дівчата залучаються до кібербулінгу, які форми цькування вони обирають, а також які психологічні

чинники зумовлюють їхні поведінкові реакції у цифровому середовищі. Виявлено, що дівчата частіше зазнають кібербулінгу у формі образливих коментарів, приниження зовнішності, соціальної ізоляції у чатах, тоді як хлопці частіше демонструють відкриту агресію і можуть виступати ініціаторами конфліктів. У зв'язку з цим виникає необхідність розроблення цілісної профілактичної програми, яка враховує не лише загальні закономірності підліткового віку, а й гендерно-психологічні особливості поведінки старшокласників у цифровому просторі.

Метою програми є формування у старшокласників навичок безпечної та етичної взаємодії в інтернеті, розвиток соціально-емоційної компетентності, зниження рівня особистісної та ситуативної агресивності, а також попередження гендерно зумовлених форм кібербулінгу.

Програма складається з чотирьох змістових модулів.

***Модуль 1. Психологічна просвіта щодо кібербулінгу та гендерних ролей***

Мета: підвищення обізнаності учнів про форми кібербулінгу, його наслідки, відповідальність та гендерно обумовлені ризики.

Основний зміст:

— обговорення поняття «цифрова агресія» та видів кібербулінгу;

— аналіз гендерних стереотипів, які сприяють агресивній поведінці (наприклад, очікування «емоційної витримки» від хлопців і «доброчесності» від дівчат);

— виявлення типових онлайн-ситуацій, у яких дівчата частіше стають жертвами (тілесне шеймінг, соціальна ізоляція), а хлопці — агресорами (прямі образи, жарти, конкуренція);

— mini-лекція «Дівчата і хлопці в соцмережах: як гендер впливає на поведінку».

Форми роботи: інтерактивна бесіда, перегляд коротких відео, групові дискусії.

***Модуль 2. Розвиток соціально-емоційної компетентності***

Мета: зниження агресивних реакцій, розвиток емпатії та навичок емоційної саморегуляції.

Зміст тренінгових занять:

— вправи на розпізнавання емоцій (власних і чужих);

— навчання конструктивному вираженню негативних почуттів;

— техніки саморегуляції для хлопців (через тілесні практики), які мають тенденцію до імпульсивної агресії;

— техніки подолання тривоги й соціального порівняння для дівчат (через когнітивні вправи);

— тренування емпатії та ненасильницької комунікації (NVC).

Форми роботи: тренінг, рольові ігри, робота в малих групах.

***Модуль 3. Тренування безпечної цифрової поведінки з урахуванням гендерних ризиків***

Мета: формування навичок цифрової культури та стратегії безпечної поведінки у соцмережах.

Зміст:

— правила кібергігієни: налаштування приватності, безпечні паролі, фільтрація контенту;

— «цифрові пастки» для хлопців (ігрові чати, конфлікти, провокації) та для дівчат (тілесні стандарти, онлайн-порівняння, токсичні чати);

— навчання реагуванню на кібербулінг: блокування, скарги, звернення до дорослих;

— створення учнями мемо-карток «Як діяти, якщо…»;

— аналіз кейсів, ґрунтованих на реальних шкільних ситуаціях.

Форми роботи: практичний тренінг, робота з телефонами, моделювання ситуацій.

***Модуль 4. Робота з батьками та педагогами***

Мета: створення єдиного психологічно безпечного цифрового середовища.

Робота з батьками:

— консультації про ознаки кібербулінгу у дітей різної статі;

— навчання ефективному онлайн-посередництву (активному та технічному);

— рекомендації щодо моніторингу активності підлітків у мережі без порушення особистих меж.

Робота з педагогами:

— підвищення цифрової грамотності вчителів;

— рекомендації щодо гендерно чутливого спілкування в підземних укриттях (офлайн-умови навчання);

— розроблення алгоритму реагування на кібербулінг у шкільному чаті.

Очікувані результати впровадження програми:

— зниження рівня кібербулінгу, особливо гендерно забарвлених форм;

— підвищення навичок емоційної саморегуляції та зменшення агресії;

— формування безпечної цифрової поведінки;

— розвиток навичок співпраці та підвищення рівня емпатії в обох статевих групах;

— зростання ефективності взаємодії вчителів, учнів і батьків щодо попередження кібербулінгу.

Запропонована програма враховує як вікові, так і гендерно-психологічні особливості поведінки старшокласників та спрямована на формування цілісної системи профілактики кібербулінгу. Комплексність, тренінгові компоненти та акцент на гендерній чутливості дозволяють ефективно впливати на ключові чинники ризику, виявлені у ході емпіричного дослідження.

# ВИСНОВКИ

У межах проведеного дослідження було комплексно проаналізовано гендерно-психологічні особливості кібербулінгу серед старшокласників, визначено чинники, що впливають на участь підлітків у цифровій агресії, та розроблено програму профілактики цього явища з урахуванням гендерної специфіки.

Перший розділ роботи був присвячений теоретичному аналізу поняття «кібербулінг» та його структурних характеристик. Науковий огляд продемонстрував, що кібербулінг є багатовимірним соціально-психологічним явищем, яке формується під впливом індивідуальних, сімейних, міжособистісних та соціально-цифрових факторів. Особливу увагу приділено гендерним відмінностям, які проявляються у специфіці використання цифрових платформ, способах реагування на конфліктні ситуації та формах агресивної поведінки в інтернет-середовищі. Аналіз досліджень засвідчив, що дівчата частіше стають жертвами кібербулінгу через особистісні, комунікативні та соціальні чинники (соціальне порівняння, тілесний шеймінг, чутливість до міжособистісної оцінки), тоді як хлопці частіше виступають ініціаторами цифрової агресії, що пов’язано з моделями маскулінності, стилями домінування та тенденціями до прямої агресії.

Другий розділ роботи містив опис організації та методів емпіричного дослідження. Участь у дослідженні взяли 47 учнів (20 хлопців та 27 дівчат) віком 12–14 років. Для оцінки рівня залучення в кібербулінг, агресивності та конфліктної поведінки застосовано три стандартизовані методики: опитувальник Д. Ольвеуса, опитувальник Басса-Даркі та методику К. Томаса. Також враховано контекст навчання у підземному укритті, що зумовило активне використання підлітками телеграм-каналу класу як основного простору взаємодії, що підвищує ризики кібербулінгу.

Аналіз результатів показав, що майже половина опитаних учнів (48,9%) не стикалися з булінгом, але 51,1% переживали його в різних формах. Найпоширенішими проявами стали словесні образи (40,4%), плітки (27,7%) та соціальна ізоляція (23,4%). Кібербулінгу не зазнавали 72,3% учнів, проте майже третина мали досвід цифрової агресії. Найпоширенішими формами кібербулінгу виявилися образливі повідомлення та негативні коментарі в соцмережах. Отримані результати підтвердили першу гіпотезу нашого дослідження.

З позиції гендерного аналізу встановлено, що дівчата частіше стають жертвами цифрових форм цькування, переважно у вигляді образ, коментарів щодо зовнішності та соціального виключення у чатах. Водночас хлопці частіше самі виступали агресорами, демонструючи вищі показники прямої та непрямої агресії за опитувальником Басса-Даркі. Виявлено, що дівчата мають вищий рівень тривожності та соціальної чутливості, що може підвищувати їхню вразливість у цифровому просторі. Хлопці ж частіше обирають стилі поведінки «суперництво» та «уникнення», тоді як дівчата – «пристосування» та «компроміс». Такі результати підтвердили другу гіпотезу про наявність гендерних відмінностей у формах кібербулінгу та його психологічних передумовах.

За результатами емпіричного дослідження була розроблена програма, яка включає чотири модулі: 1) психологічну просвіту щодо кібербулінгу та гендерних ролей; 2) розвиток соціально-емоційних компетентностей; 3) тренування безпечної цифрової поведінки з урахуванням гендерних ризиків; 4) роботу з педагогами та батьками щодо формування сприятливого цифрового середовища. Програма спрямована на розвиток навичок емоційної саморегуляції, зменшення агресивності, формування культури взаємодії в цифровому просторі та попередження гендерно зумовлених форм кібербулінгу.

# СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми сімейного насильства : монографія / Перцева Т.О., Огоренко В.В., Кожина Г.М., Зеленська К.О., Носов С.Г., Терьошина І.Ф., Гненна О.М., Мамчур О.Й., Тимофєєв Р.М., Шорніков А.В.; за заг. ред. проф. Т.О.Перцевої та проф. В.В. Огоренко. Дніпро, 2021. 188 с.

2. Бік О. Вплив ЗМІ на розвиток агресивних моделей поведінки у молодіжному середовищі. *Збірник праць Науково-дослідного центру періодики НАН України*. Львів. наук. б-ка ім. В. Стефаника. № 14. Львів, 2006. С. 344-349

3. Благута Р.І. Механізми виникнення агресії підлітків. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2003. Т. V. Ч. 4. С. 46–51.

4. Близнюк Т. Цифрові інструменти для онлайн і офлайн навчання : навч.-метод. посібник. Івано-Франківськ : Прикарпатський нац. ун-т імені В. Стефаника, 2021. 64 с.

5. Бойчук І. Ґендерні особливості комунікації молоді. Гуманітарно-наукове знання: комунікативні засади. *Матеріали Міжнародної наукової конференції* (6–7 жовтня 2017 р.). Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2017. С. 334–338.

6. Будіянський М. Ф. Особливості прояву агресивності в підлітків. *Наука і освіта*. 2013. № 3. С. 36-39.

7. Ведернікова А.О. Кримінологічна характеристика кібербулінгу та його видів. *Інформація і право*. № 3(38). 2021. С. 99-108. URL : https://ippi.org.ua/sites/default/files/13_21.pdf

8. Вітюк Н.Р. Кібербулінг як загроза психологічній безпеці особистості школяра. *Вісник Прикарпатського університету*. 2015. № 19. С. 129-138.

9. Гарькавець С.О. Психологія підліткової віктимності : монографія. Луганськ : вид-во «Ноулідж», 2013. 175 с

10. Головкін Б. М. Віктимна поведінка жертв злочинів. *Проблеми законності*. 2016. № 135. С. 124-135.

11. Гретченко Л.. Викорінити булінг шляхом боротьби лише з наслідками не вдасться. *Національна асоціація адвокатів України*. URL : https://unba.org.ua/publications/9138-vikoriniti-buling-shlyahom-borot-bi-lishe-z-naslidkami-nevdast-sya.html 7.

12. Грубі Т., Купчишина В. Кібербулінг у молодіжному середовищі: чинники та форми прояву. *Збірник наукових праць Національної академію державної прикордонної служби України*. Сервя : Педагогічні науки. №3 (38). 2024. С. 40-58. DOI : 10.32453/j4yzj339

13. Дайнека Н.М. Кібербуллінг: онтологічні ознаки та типологія. *Вісник Житомирського державного університету*. 2013. Вип. 4 (70). С. 233-238. URL : http://eprints.zu.edu.ua/9887/1/48.pdf

14. Дайнека Н.М. Особливості кібербулінгу як фрагменту англомовного конфліктного інтернет-дискурсу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія : Філологія, 2016. № 24. Т. 2. С. 21-23. URL : http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v24/part_2/8.pdf

15. Діти в Інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі : посібник для батьків / І.В. Литовченко та ін. URL : http://www.kyivstar.ua/f/1/about/about/responsibility/clients/children/manual/A5_Ukrainian.pdf.

16. Дія. Освіта. Кібербезпека. URL : https://osvita.diia.gov.ua/catalog/topic/cybersecurity

17. Дія. Освіта. Школа без цькувань. Учителю. URL : https://osvita.diia.gov.ua/courses/skola-bez-ckuvan-castina-1-ucitelu

18. Запобігання і подолання булінгу в цифровому освітньому середовищі: теоретичні і практичні підходи : монографія / Шахрай В.М., Гончар Л.В., Федорченко Т.Є., Малиношевський Р.В., за ред. В.М. Шахрай. ІваноФранківськ: НАІР, 2025. 104 с. DOI : https://doi.org/10.32405/978-617-8768-07-2-2025-104

19. Інтернет-залежність підлітків. *Статистичні дані*. URL : http://pravoslavnews.com. ua/massmedia/internet_zaleznist/

20. Канішевська Л., Шахрай В. Особливості виховання в школі і сім'ї в умовах цифровізації. *Перспективи та інновації науки*. 2022. №4(9). С. 144-155. DOI : https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-144-155

21. Когутяк Н. Особливості самопрезентації підлітка в середовищі віртуального спілкування: причини кібербулінгу. *Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатсь- кий національний університет імені Василя Стефаника», 2014. Вип. 19. Ч. 1. 252 с.

22. Кононова М.М. Психологічні чинники кібербулінгу серед підлітків. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Психологія / редкол.: У. Б. Михайлишин (голов. ред.), О. Т. Смук, В. М. Корольчук та ін. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 4. С. 29–32. DOI : https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.4.6

23. Коржов Г., Єнін М. Соціологічні виміри кібербулінґу: сутність, наслідки, стратегії подолання. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. Вип. 4. 2022. С. 103–120. DOI : https://doi.org/10.15407/sociology2022.04.103.

24. Лалак Н.В., Майборода І.Е., Пеняк В.С. Булінг в освітньому середовищі сучасного закладу загальної середньої освіти: теоретичний аспект. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія : «Педагогіка та психологія». 2019. Вип. 1. С. 34–36.

25. Лапа О.В. Явище кібербулінгу як соціально-педагогічна проблема віртуального спілкування сучасних дітей та молоді. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія «Педагогіка, психологія, філософія». 2013. Вип. 192(1). С. 291–298. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2013_192(1)_49

26. Літвінова О.В. Дослідження психологічних чинників підліткового булінгу. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2019. № 4. С. 183–189

27. Лубенець І. Кібернасильство (кібербулінг) серед учнів загальноосвітніх навчальних закладах. *Національний юридичний журнал* : теорія і практика. 2016. С. 178-182. URL : http://www.jurnaluljuridic.in.ua/archive/2016/3/38.pdf

28. Лялюк Г.М. Соціально-психологічні чинники булінгу серед підлітків. *Габітус*. Вип. 58, 2024. С. 83-87. DOI : https://doi.org/10.32782/2663-5208. 2024.58.12

29. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості. Київ: Видавництво ТОВ «КММ», 2007. 296 с.

30. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід : навчально-методичний посібник / за ред. Л. А. Найдьонової, О. Т. Баришпольця. Київ : Міленіум, 2009. 440 с.

31. Мельничук М.М. Гендерні відмінності агресивної поведінки дітей підліткового віку. *Габітус*. Вип. 66, 2024. С. 71-75. DOI : https://doi.org/10.32782/2663-5208. 2024.66.10

32. Миронюк Т.В., Запорожець А К. Кібербулінг в Україні – соціально небезпечне явище чи злочин: визначення та протидія. *Юридичний часопис Національної академії внутрішніх справ*. 2018. № 2. С. 275–284. URL : http://nbuv.gov.ua/ UJRN/aymvs_2018_2_25

33. Момот О.В. Кібербулінг: агресія у віртуальному світі. *Молодий вчений*. Серія : Юридичні науки. № 12 (52), 2017. С. 295-299. URL : http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/12/68.pdf

34. Найдьонова Л. А. Кібербулінґ у підлітковому рейтингу Інтернет-небезпек. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. Вип. 1, 2018. С. 141–159.

35. Найдьонова Л.А. Діагностика булінгу і кібербулінгу: методичні рекомендації. Київ : Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. 2019. 94 с

36. Найдьонова Л.А. Кібербулінг або агресія в Інтернеті: способи розпізнання і захист дитини : методичні рекомендації. Вип. 4. Київ, 2011. 34 с.

37. Новіков М.М., Новікова М. М. Теоретико-правовий аспект кібернасильства: поняття та зміст. *Юридичний вісник «Повітряне і космічне право»*. Том 1, № 58. 2021. С. 61–67.

38. Пантелєєва Н., Кабенгеле Г. Кібербулінґ як загроза психологічній та соціальній безпеці життєдіяльності особистості та суспільства. *Фінансовий простір*. Вип. 4, 2018. Р. 125–131.

39. Попередження та протидія кібербулінґу в дитячому середовищі України Аналітичний огляд. Команда правозахисного департаменту ГО «Докудейз». 2020.

40. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню) : Закон України. Відомості Верховної Ради. 2019. № 5, ст. 33. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text

41. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.О. Гончарова, Ю.Л. Горбенко, Ю.І. Калюжна, В.А. Лавріненко, та ін.; за ред. К.В. Седих. Полтава: Астрая, 2018. 342 с.

42. Ролінський В.І. Соціально-педагогічні умови профілактики насильства щодо підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Київ, 2005. 20 с.

43. Сердюк Н.М. Асертивна поведінка та почуття впевненості в собі в структурі міжособистісних стосунків підлітків. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2013. № 3-4. С. 48-54.

44. Скуратівська М.О., Попадюк С.С. Віртуальне освітнє середовище як інноваційна складова навчального процесу у вищій школі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. Педагогічні науки. 2017. Вип. 80(2). С. 251-255.

45. Стельмах С.В. Булінг у школі та його наслідки. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2011. Вип VI. С. 485.

46. Тимошенко В. І. Агресивна поведінка: її сутність та причини. *Бюлетень Міністерства юстиції України*. 2015. № 6 (164). С. 55–63.

47. Тітов І.Г., Лавріненко В.А. Чинники прояву кібербулінгу в підлітковому середовищі теоретичний огляд. *Психологія і особистість : наук. журнал. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України* ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Київ; Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. Вип. 2 (22). С. 211-224.

48. Тюріна В.О., Вавренюк Д.В. Кібербулінг як форма психологічного насильства в підлітковому та молодіжному середовищі. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*. Харків, 2020. С. 287-290. URL : https://univd.edu.ua/general/publishing/konf/27_03_2020/pdf/89.pdf

49. Хоменко З.І. Теоретичні та емпіричні аспекти дослідження соціально-психологічних портретів учасників підліткового кібербулінгу. *Габітус*. Вип. 14, 2020. С. 276-282. DOI : https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.14.47

50. Шахрай В. М. Запобігання булінгу в цифровому освітньому середовищі: критерії, показники, рівні виміру. *Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах* : матеріали IV Міжнародної наук.-практ. конференції Ін-ту проблем виховання НАПН України (Київ, 23 листопада 2023 року). Івано-Франківськ: НАІР, 2023. С. 277-282

51. Шахрай В. М. Напрями діяльності закладу освіти щодо запобігання і подолання булінгу й кібербулінгу. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал* : матеріали звітної наук.-практ. конференції Інституту проблем виховання НАПН України за 2023 рік. Івано-Франківськ: НАІР, 2024. Вип. 12. С. 237-241.

52. Шахрай В.М. Подолання булінгу в цифровому освітньому середовищі: критерії, показники, рівні виміру. *Scientific Collection «InterConf»*. 2024. № 187. С. 114–118. URL : https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/532

53. Шахрай В.М. Провідні педагогічні умови запобігання і подолання булінгу в цифровому освітньому середовищі. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 2(10). С. 461-474. DOI :: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-2(10)-461-474

54. Як реагувати на булінг: законодавче роз'яснення від МОН. НУШ. 4 січня 2024. URL : https://nus.org.ua/news/yak-reaguvaty-na-buling-zakonodavche-roz-yasnennya-vid-mon/

55. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... д-а пед. наук : 13.00.04. Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2015. 40 с

56. 10 Forms of Cyberbullying. Kaspersky website. 27 October 2015. URL : https://kids.kasper sky.com/10-forms-of-cyberbullying

57. Kowalski, Robin M., Limber, Susan P., Agatston, Patricia W. Cyberbulling: bullingin the digitalage. Oxford : Blackwell Publishing Ltd, 2008. 218 p.

58. Chisholm J.F. Review of the status of cyberbullying and cyberbullying prevention. *Journal of Information Systems Education*. Vol. 25. 2014. P. 77–87.

59. Cooper A. Sexuality and the Internet: Surfing into the new millennium. *Cyber Psychology and Behavior*, Vol. 1 (2), 1998. P. 187–193.

60. Council of Europe. Bullying (s.a.). URL : https://www.coe.int/en/web/children/ bullying

61. Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils / P. Smith, J. Mahdavi, M. Carvalho, S. Fisher, S. Russell,N. Tippett. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2008. Vol. 49. P. 376–385.

62. Cyberbullying: What is it and how to stop it 10 things teens want to know about cyberbullying (s.a.). URL : https://www.unicef.cn/en/child-online-protection/10-things-teens-want-toknow-about-cyberbullying

63. Cybercrime Convention Committee (T-CY). Mapping study on cyberviolence. 2018. URL : https://rm.coe.int/t-cy-2017-10-cbg-study-provisional/16808c4914.

64. Diaz F.L. Trolling the First Amendment: Protecting Internet Speech in the Era of Cyberbullies & Internet Defamation. U*niversity of Illinois Journal of Law, Technology & Policy*, 2016. P. 135–160

65. Gradinger P., Yanagida T., Strohmeier D., Spiel, C. Prevention of cyberbullying and cyber victimization: evaluation of the ViSC Social Competence program. *Journal of School Violence.* 2015. №14(1). P. 87–110. DOI : https://doi.org/10.1080/15388220.2014.96323.

66. Haataja A. Implementing the KiVa antibullying Program: what does it take? Thesis. Turku: University of Turku. 2016. 62 p. URL: http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6553-3

67. Hutson E. Cyberbullying in adolescence: A concept analysis. *Advances in Nursing Science*, Vol. 39 (1), 2016. P. 60–70.

68. Law D. M., Shapka J. D., Hymel S., Olson B. F., Waterhouse T. The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and internet bullying and victimization. Computers in Human Behavior, Vol. 28, 2012. P. 226–232.

69. Menesini E., Nocentini A., Palladino, B. E. Empowering Students Against Bullying and Cyberbullying: Evaluation of an Italian Peer-led Model. *International Journal of Conflict and Violence*. 2012. № 6(2). P. 313–320. DOI : https://doi.org/10.4119/ijcv-2922

70. Michael Nuccitelli. Cyberbullying Examples and Types of Cyberbullying. URL : https://www. ipredator.co/cyberbullying-examples

71. Monks C.P. Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience / C.P. Monks, P.K. Smith. *British Journal of Developmental Psychology*. 2006. Vol. 24. P. 801–821.

72. Olweus D., Limber, S. Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2010. № 80(1). P. 124–134. DOI : https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x.

73. Ortega-Ruiz R., Del Rey, R., Casas, J. A. Knowing, building and living together on internet and social networks: The ConRed cyberbullying prevention program. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, 2012. №6(2). P. 302-312.

74. Patchin, J. W., Hinduja, S. Deterring Teen Bullying: Assessing the Impact of Perceived Punishment From Police, Schools, and Parents. *Youth Violence and Juvenile Justice*. 2018. № 16(2). P. 190-207. DOI :: https://doi.org/10.1177/1541204016681057

75. Recommendations by the Scientific Committee on preventing and addressing school bullying and cyberbullying. *International conference on school bullying on 5 November*, 2020. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374794

76. Roshini Pillay, Glenda Sacks. Cyberbullying - A Shrouded Crime: Experiences of South African Undergraduate Students. *The Oriental Anthropologist: A Bi-annual International Journal of the Science of Man*. 2020. Volume 20. P. 370-386. DOI : 10.1177/0972558x20952986

77. Scheithauer, H., Schultze-Krumbholz, A., Pfetsch, J., Hess, M. Types of Cyberbullying. The Wiley Blackwell Handbook of Bullying. *A Comprehensive and International Review of Research and Intervention*. Editor(s). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, 2021. P. 120-138.

78. Willard N.E. Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress. *APPENDIX K Parent Guide to Cyberbullying and Cyberthreats*. 2007. Champaign, IL: Research Press. URL : http://www.embracecivility.org/wp-content/uploadsnew/ 2012/10/appK.pdf

# ДОДАТКИ

## Додаток А.
## Опитувальник Басса-Дарки
## (адаптація Перцева Т.О., Огоренко В.В.)

А. Басс, сприйняв ряд положень своїх попередників, розділив поняття "агресія" і "ворожість" і визначив останню як "реакцію, розвиваючу негативні почуття і негативні оцінки людей і подій". Автори визначили наступні види агресивної поведінки:

1) Використання фізичної сили щодо іншої особи – **фізична агресія.**

2) Прояви негативних почуттів як через форму (сварка, крик, верещання), так і через зміст словесних звертань до інших осіб (погроза, прокляття, лайки) – **вербальна агресія**.

3) Використовування обхідним шляхом спрямованих проти іншої особи пліток, жартів та прояви ненаправлених, неупорядкованих вибухів люті (крик, тупотіння ногами тощо) – **непряма агресія.**

4) Опонуюча форма поведінки, спрямована зазвичай проти авторитету та керівництва, що може наростати від пасивного супротиву до активних дій проти вимог, правил, законів – **негативізм.**

5) Схильність до роздратування, готовність при найменшому збудженні проявляти запальність, різкість, грубість – **роздратування.**

6) Схильність до недовіри та обережного ставлення до людей, яка виходить з переконання, що оточуючі хочуть завдати цій людині шкоди – **підозріливість.**

7) Прояв заздрості та ненависті до оточуючих, що обумовлені відчуттям гніву, невдоволеністю кимось конкретно або всім світом за справжні або уявні страждання – **образа.**

8) Ставлення та дії щодо себе та оточуючих, які виходять з можливого переконання самої особи в тому, що вона є поганою людиною, діє негарно: злісно, безсовісно – **автоагресія або відчуття провини.**

Опитувальник Басса-Дарки складається з 75 тверджень, на які випробовуваний відповідає "так" або "ні". Відповідно до інструкції він ставить знак "плюс", якщо згоден з твердженням, і знак "мінус", якщо не згоден.

## ОПИТУВАЛЬНИК БАССА-ДАРКИ

1. Часом я не можу впоратися з бажанням заподіяти шкоду іншим.
2. Іноді пліткують про людей, яких не люблю.
3. Я легко дратуюся, але швидко заспокоююсь.
4. Якщо мене не попросять по-хорошому, я не виконаю.
5. Я не завжди отримую те, що мені належить.
6. Я не знаю, що люди говорять про мене за моєю спиною.
7. Якщо я не схвалюю поведінку друзів, я даю їм це відчути.
8. Коли мені траплялося обдурити кого-небудь, я відчував болісні докори сумління.
9. Мені здається, що я не здатний вдарити людину.
10. Я ніколи не дратуюся настільки, щоб кидатися предметами.
11. Я завжди поблажливий до чужих недоліків.
12. Якщо мені не подобається встановлене правило, мені хочеться порушити його.
13. Інші вміють майже завжди користуватися сприятливими обставинами.
14. Я тримаюся насторожено з людьми, які ставляться до мене кілька більш дружньо, ніж я очікував.
15. Я часто буваю не згоден з людьми.
16. Іноді мені на розум приходять думки, яких я соромлюся.
17. Якщо хто-небудь першим вдарить мене, я не відповім йому.
18. Коли я дратуюся, я ляскаю дверима.
19. Я набагато більш дратівливий, ніж здається.

20. Якщо хтось уявляє себе начальником, я завжди роблю йому наперекір.

21. Мене трохи засмучує моя доля.

22. Я думаю, що багато людей не люблять мене.

23. Я не можу втриматися від суперечки, якщо люди не згодні зі мною.

24. Люди, ухиляються від роботи, повинні відчувати почуття провини.

25. Той, хто ображає мене і мою сім'ю, напрошується на бійку.

26. Я не здатний на грубі жарти.

27. Мене охоплює лють, коли з мене насміхаються.

28. Коли люди корчать з себе начальників, я роблю все, щоб вони не зазнавалися.

29. Майже щотижня я бачу когось, хто мені не подобається.

30. Досить багато людей заздрять мені.

31. Я вимагаю, щоб люди поважали мене.

32. Мене пригнічує те, що я мало роблю д ля своїх батьків.

33. Люди, які постійно переводять вас, варті того, щоб їх "клацнули по носі".

34. Я ніколи не буваю похмурим від злості.

35. Якщо до мене ставляться гірше, ніж я того заслуговую, я не засмучуюсь.

36. Якщо хтось виводить мене з себе, я не звертаю уваги.

37. Хоча я і не показую цього, мене іноді гризе заздрість.

38. Іноді мені здається, що наді мною сміються.

39. Навіть якщо я злюся, я не вдаюся до "сильним" виразам.

40. Мені хочеться, щоб мої гріхи були прощені.

41. Я рідко даю здачі, навіть якщо хтось ударить мене.

42. Коли виходить не по-моєму, я іноді ображаюся.

43. Іноді люди дратують мене однією своєю присутністю.

44. Немає людей, яких би я по-справжньому ненавидів.

45. Мій принцип: "Ніколи не довіряти чужинцям".

46. Якщо хтось дратує мене, я готовий сказати, що я про нього думаю.

47. Я роблю багато такого, про що згодом шкодую.

48. Якщо я розлючуся, я можу вдарити когось.

49. З дитинства я ніколи не виявляв спалахів гніву.

50. Я часто відчуваю себе як порохова бочка, готова вибухнути.

51. Якби всі знали, що я відчуваю, мене б вважали людиною, з якою нелегко працювати.

52. Я завжди думаю про те, які таємні причини змушують людей робити щось приємне для мене.

53. Коли на мене кричать, я починаю кричати у відповідь.

54. Невдачі засмучують мене.

55. Я б'юся не рідше ніж і не частіше, ніж інші.

56. Я можу згадати випадки, коли я був настільки злий, що хапав ліпшу мені під руку річ і ламав її.

57. Іноді я відчуваю, що готовий першим почати бійку.

58. Іноді я відчуваю, що життя надходить зі мною несправедливо.

59. Раніше я думав, що більшість людей говорить правду, але тепер я в це не вірю.

60. Я лаюся тільки зі злості.

61. Коли я роблю неправильно, мене мучить совість.

62. Якщо для захисту своїх прав мені потрібно застосувати фізичну силу, я застосовую її.

63. Іноді я висловлюю свій гнів тим, що стукаю кулаком по столу.

64. Я буваю грубуватий по відношенню до людей, які мені не подобаються.

65. У мене немає ворогів, які б хотіли мені нашкодити.

66. Я не вмію поставити людину на місце, навіть якщо він того заслуговує.

67. Я часто думаю, що жив неправильно.

68. Я знаю людей, які здатні довести мене до бійки.

69. Я не засмучуюсь через дрібниці.

70. Мені рідко приходить в голову, що люди намагаються розлютити або образити мене.

71. Я часто тільки загрожую людям, хоча і не збираюся приводити погрози у виконання.

72. Останнім часом я став занудою.

73. У суперечці я часто підвищую голос.

74. Я намагаюся приховувати своє погане ставлення до людей.

75. Я краще погоджуся з чимось, ніж стану сперечатися.

**Інтерпретація результатів**

При складанні опитувальника автори користувалися наступними принципами:

1) питання може відноситися тільки до однієї форми агресії;

2) питання формуються таким чином, щоб найбільшою мірою послабити вплив суспільного схвалення відповіді на питання.

**Відповіді оцінюються по восьми шкалах у такий спосіб:**

Якщо після номера питання стоїть знак «+», тоді за нього зараховується один бал в тому випадку, якщо на нього дана відповідь «Так».

Якщо після номера питання стоїть знак « – », тоді за нього зараховується один бал в тому випадку, якщо на нього дана відповідь «Ні». Інші відповіді не зараховуються.

Сума балів, помножена на коефіцієнт k, що є вказаним в лапках при кожному показнику агресивності, дозволяє отримати зручні для співставлення – унормовані – показники, які характеризують індивідуальні та групові результати.

Ключ для оброблення результатів

1). Фізична агресія (k=11):

1+, 9–,17–, 25+, 33+, 41+, 48+, 55+, 62+, 68+.

2). Вербальна агресія (k=8):

7+, 15+, 23+, 31+, 39–, 46+, 53+, 60+, 66–, 71+, 73+, 74–, 75–.

3) Непряма агресія (k=13):

2+, 10+, 18+, 26–, 34+, 42+, 49–, 56+, 63+.

4) Негативізм (k=20):

4+, 12+, 20+, 28+, 36–.

5) Дратівливість (k=9):

3+, 11–, 19+, 27+, 35–, 43+, 50+, 57+, 64+, 69–, 72+.

6) Схильність до підозр (k=11):

6+, 14+, 22+, 30+, 38+, 45+, 52+, 59+, 65–, 70–.

7) Образа (k=13):

5+, 13+, 21+, 29+, 37+, 44+, 51+, 58+.

8) Відчуття провини (k=11):

8+, 16+, 24+, 32+, 40+, 47+, 54+, 61+, 67+.

Індекс ворожості включає в себе 5-у і 6-у шкали, а індекс агресивності (прямий або мотиваційної) включає в себе шкали 1, 3, 7-у.

Нормою агресивності є величина її індексу, що дорівнює 21 ± 4. Норма ворожості дорівнює 6, 5-7 ± 3. При цьому звертається увага на можливість досягнення певної величини, що показує ступінь прояву агресивності.

# Додаток Б

## Текст опитувальника Д. Ольвеуса для оцінки рівня булінгу і ресурсів протистояння цькуванню в закладі освіти

## (адаптація Л. Найдьонової, Н. Дятел)

1. Наскільки тобі подобається у школі?
   a) Дуже не подобається
   b) Не подобається
   c) Не можу визначитися
   d) Подобається
   e) Дуже подобається
2. Ти хлопець чи дівчина?
   a) Хлопець
   b) Дівчина
3. Скільки хороших друзів у тебе є в класі?
   a) Жодного
   b) Один хороший друг
   c) 2-3 хороших друзів
   d) 4-5 хороших друзів
   e) 6 та більше хороших друзів
4. Як часто тобі доводилося переживати знущання над собою у школі за останні кілька місяців?
   a) Наді мною не знущалися
   b) Один чи два рази
   c) 2-3 рази на місяць
   d) Приблизно раз на тиждень
   e) Кілька разів на тиждень
5. Мені давали образливі прізвиська, насміхалися або дражнили так, що мене це зачіпало.
   a) Такого не траплялося
   b) Траплялося раз або двічі
   c) 2-3 рази на місяць
   d) Приблизно раз на тиждень
   e) Кілька разів на тиждень
6. Інші учні навмисно не залучали мене у спільні події, виключали зі свого кола друзів або повністю ігнорували мене.
   a) Такого не траплялося
   b) Траплялося раз або двічі
   c) 2-3 рази на місяць
   d) Приблизно раз на тиждень
   e) Кілька разів на тиждень
7. Мене штовхали, лупцювали, штурхали або навмисне залишали у закритому приміщенні.
   a) Такого не траплялося

b) Траплялося раз або двічі
c) 2-3 рази на місяць
d) Приблизно раз на тиждень
e) Кілька разів на тиждень

8. Інші учні оббріхували мене або поширювали плітки з метою погіршити ставлення оточуючих до мене.

a) Такого не траплялося
b) Траплялося раз або двічі
c) 2-3 рази на місяць
d) Приблизно раз на тиждень
e) Кілька разів на тиждень

9. У мене забирали, пошкоджували речі або гроші.

a) Такого не траплялося
b) Траплялося раз або двічі
c) 2-3 рази на місяць
d) Приблизно раз на тиждень
e) Кілька разів на тиждень

10. Мене залякували або примушували робити те, чого я робити не хочу.

a) Такого не траплялося
b) Траплялося раз або двічі
c) 2-3 рази на місяць
d) Приблизно раз на тиждень
e) Кілька разів на тиждень

11. З мене знущалися, насміхаючись над моєю расою або кольором шкіри.

a) Такого не траплялося
b) Траплялося раз або двічі
c) 2-3 рази на місяць
d) Приблизно раз на тиждень
e) Кілька разів на тиждень

12. З мене знущалися, використовуючи образливі прізвиська, насмішки або жести із сексуальним підтекстом.

a) Такого не траплялося
b) Траплялося раз або двічі
c) 2-3 рази на місяць
d) Приблизно раз на тиждень
e) Кілька разів на тиждень

12а. З мене знущалися, застосовуючи телефон або комп'ютер для передавання злих або образливих повідомлень, картинок, дзвінків та іншої інформації.

a) Такого не траплялося
b) Траплялося раз або двічі
c) 2-3 рази на місяць
d) Приблизно раз на тиждень
e) Кілька разів на тиждень

12б. Якщо з тебе знущалися по телефону або через інтернет, то як це відбувалося?

a) Тільки по телефону
b) Тільки через інтернет
c) Обидва варіанти

13. Наді мною знущалися іншим чином.
a) Такого не траплялося
b) Траплялося раз або двічі
c) 2-3 рази на місяць
d) Приблизно раз на тиждень
e) Кілька разів на тиждень

14. У якому(их) класі(ах) вчаться учні, які знущалися над тобою?
a) У моєму класі
b) В іншому класі з моєї паралелі
c) У старших класах
d) У молодших класах
e) У різних класах

15. До знущань вдавалися дівчата чи хлопці?
a) В основному одна дівчина
b) Кілька дівчат
c) В основному один хлопець
d) Кілька хлопців
e) І хлопці, і дівчата

16. Яка кількість учнів зазвичай брала участь у знущаннях?
a) Переважно один учень
b) 2-3 учні
c) 4-9 учнів
d) Більш як 9 учнів
e) Різні учні з різних класів

17. Як довго тривало знущання?
a) Один або два тижні
b) Приблизно місяць
c) Приблизно півроку
d) Приблизно рік
e) Кілька років

18. Де над тобою знущалися?
a) На спортивному майданчику
b) В коридорах та на сходах у школі
c) У класі (в присутності вчителя)
d) У класі (за відсутності вчителя)
e) У туалеті
f) У спортзалі
g) У їдальні
h) Дорогою до або зі школи
i) На зупинці транспорту
j) У шкільному автобусі

k) В іншому місці у школі

19. Чи казав(ла) ти комусь за останні кілька місяців, що над тобою знущаються?

a) Знущалися, але не казав(ла)

b) Знущалися і

казав(ла) Кому ти

казав(ла)?

a) Шкільному вчителю

b) Іншому дорослому зі школи

c) Комусь зі своїх батьків/опікунів

d) Комусь зі своїх братів/сестер

e) Комусь зі своїх друзів

f) Комусь іншому

20. Як часто хтось з учителів або дорослих намагається втрутитись та зупинити конфлікт, якщо над учнем знущаються у школі?

a) Майже ніколи

b) Рідко

c) Іноді

d) Часто

e) Майже завжди

21. Як часто інші учні намагаються втрутитися та зупинити конфлікт, якщо над учнем знущаються у школі?

a) Майже ніколи

b) Рідко

c) Іноді

d) Часто

e) Майже завжди

22. За останні кілька місяців чи звертався хтось із дорослих до працівників школи, намагаючись зупинити знущання над тобою?

a) Наді мною не знущалися

b) Ні, ніхто не звертався до працівників школи

c) Так, одного разу зверталися

d) Так, зверталися кілька разів

23. Коли ти бачиш, що знущаються над учнем твого віку, що ти думаєш або відчуваєш?

a) Напевне, вони того заслуговують

b) Не дуже їм співчуваю

c) Деякою мірою співчуваю їм

d) Дуже співчуваю та прагну допомогти

24. Як часто ти брав(ла) участь у знущанні над іншими учнями за останні кілька місяців?

a) Не знущався(лася) над іншими

b) Траплялося раз або двічі

c) 2-3 рази на місяць

d) Приблизно раз на тиждень

e) Кілька разів на тиждень

25. Я давав(ла) образливі прізвиська комусь з учнів, насміхався(лась) або

дражнив(ла) так, щоб їх це зачіпало.

a) Такого не траплялося
b) Траплялося раз або двічі
c) 2-3 рази на місяць
d) Приблизно раз на тиждень
e) Кілька разів на тиждень

26. Я навмисно не залучав(ла) когось у спільні дії, виключаючи їх зі свого кола друзів або повністю ігноруючи.

a) Такого не траплялося
b) Траплялося раз або двічі
c) 2-3 рази на місяць
d) Приблизно раз на тиждень
e) Кілька разів на тиждень

27. Я штовхав(ла), лупцював(ла), штурхав(ла) або навмисне залишав(ла) когось у закритому приміщенні.

a) Такого не траплялося
b) Траплялося раз або двічі
c) 2-3 рази на місяць
d) Приблизно раз на тиждень
e) Кілька разів на тиждень

28. Я поширював(ла) плітки про когось з метою погіршити ставлення оточуючих до них.

a) Такого не траплялося
b) Траплялося раз або двічі
c) 2-3 рази на місяць
d) Приблизно раз на тиждень
e) Кілька разів на тиждень

29. Я забирав(ла), псував(ла) чиїсь речі або гроші.

a) Такого не траплялося
b) Траплялося раз або двічі
c) 2-3 рази на місяць
d) Приблизно раз на тиждень
e) Кілька разів на тиждень

30. Я залякував(ла) або примушував(ла) когось робити щось, чого вони не хотіли робити.

a) Такого не траплялося
b) Траплялося раз або двічі
c) 2-3 рази на місяць
d) Приблизно раз на тиждень
e) Кілька разів на тиждень

31. Я знущався(лась) над кимось, насміхаючись над її (його) расою або кольором шкіри.

a) Такого не траплялося
b) Траплялося раз або двічі
c) 2-3 рази на місяць
d) Приблизно раз на тиждень
e) Кілька разів на тиждень

32. Я знущався(лась) над іншими, використовуючи образливі прізвиська, насмішки або жести із сексуальним підтекстом.

a) Такого не траплялося
b) Траплялося раз або двічі
c) 2-3 рази на місяць
d) Приблизно раз на тиждень
e) Кілька разів на тиждень

32а. Я надсилав(ла) злі або образливі повідомлення, картинки, телефонував(ла) або інакше використовував(ла) телефон або комп'ютер.

a) Такого не траплялося
b) Траплялося раз або двічі
c) 2-3 рази на місяць
d) Приблизно раз на тиждень
e) Кілька разів на тиждень

32б. Якщо ти знущався(лась) над кимось по телефону або через інтернет, то як це відбувалося?

a) Тільки по телефону
b) Тільки через інтернет
c) Обидва варіанти

33. Я знущався(лась) над кимось іншим чином.

a) Такого не траплялося
b) Траплялося раз або двічі
c) 2-3 рази на місяць
d) Приблизно раз на тиждень
e) Кілька разів на тиждень

34. За останні кілька місяців чи говорив з тобою класний керівник або вчителі стосовно твого знущання над кимось з учнів у школі?

a) Не знущався(лась) над іншими
b) Зі мною ніхто не говорив
c) Так, одного разу говорили
d) Так, говорили кілька разів

35. За останні кілька місяців чи говорили з тобою дорослі вдома стосовно твого знущання над кимось з учнів у школі?

a) Не знущався(лась) над іншими
b) Зі мною ніхто не говорив
c) Так, одного разу говорили
d) Так, говорили кілька разів

36. Чи вважаєш ти, що можеш приєднатися до знущання над учнем, який тобі не подобається?

a) Так
b) Так, можливо
c) Я не знаю
d) Ні, напевно, не буду
e) Ні

f) Точно ні

37. Як ти зазвичай реагуєш, якщо бачиш чи дізнаєшся, що над учнем твого віку знущається інший учень чи група учнів?

a) Я такого ніколи не помічав(ла)
b) Я долучаюся до знущань
c) Я такого не роблю, але вважаю це нормою
d) Я просто спостерігаю за тим, що відбувається
e) Я хотів би допомогти жертві
f) Я намагаюсь допомогти жертві

38. Як часто тебе лякає імовірність знущань над тобою іншими учнями школи?

a) Ніколи
b) Рідко
c) Іноді
d) Доволі часто
e) Часто
f) Дуже часто

39. Загалом, як, на твою думку, твій класний керівник вплинув на припинення знущань у класі протягом останніх місяців?

a) Дуже мало або ніяк
b) Мало
c) Деякою мірою вплинув
d) Добре вплинув
e) Дуже добре вплинув

40. Як би ти себе описав (ла)?

## Додаток В

## Методика діагностики схильності особи до конфліктної поведінки К. Томаса (адаптація Перцева Т.О., Огоренко В.В.)

Мета: визначення превалюючого способу поведінки людини в конфліктних ситуаціях.

Для опису типів поведінки людей в конфліктних ситуаціях К. Томас запропонував двомірну модель регулювання конфліктів, базовими вимірами в якій є кооперація (пов'язана з увагою людини до інтересів інших людей, які залучені до конфлікту) та настирливість (для якої є характерним акцент на захисті власних інтересів).

Відповідно до цих двох вимірів автор виділяє наступні способи регулювання конфліктів:

1) змагання (конкуренція) як прагнення досягти задоволення власних інтересів на шкоду іншій особі;

2) пристосування – на протилежність змаганню жертвування власними інтересами заради іншої людини;

3) компроміс;

4) уникання – відсутність як прагнення до кооперації, так і прагнення до досягнення власних цілей;

5) співпраця – коли учасники ситуації приходять до альтернативи, яка повністю задовольняє інтереси обох сторін.

П'ять способів регулювання конфліктів, за К. Томасом

К. Томас вважає, що при униканні конфлікту жодна зі сторін не досягає успіху. У таких формах поведінки, як конкуренція, пристосування та компроміс, або один з учасників виявляється у виграші, а інший програє, або вони обидва програють, тому що йдуть на компромісні поступки. Та лише в ситуації співпраці обидві сторони виявляються у виграші.

У своєму опитувальнику щодо виявлення типових форм поведінки в ситуації конфлікту К. Томас описує кожний з п'яти перерахованих можливих

варіантів 12 судженнями про поведінку індивіда в конфліктній ситуації. У різноманітних поєднаннях вони згруповані у 30 пар.

**Інструкція**

У кожній з наведених пар оберіть те судження, котре найбільш типове для Вашої поведінки.

Відведений час на виконання завдання – не більше 15-20 хвилин.

**Типова картка методики:**

1. А. Іноді я надаю можливість іншим особам брати на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

Б. Замість того, щоб обговорювати те, в чому ми розходимося, я намагаюся звернути увагу на те, з чим ми обидва згодні.

2. А. Намагаюся знайти компромісне рішення.

Б. Намагаюся владнати справу з урахуванням інтересів іншої людини та моїх власних.

3. А. Зазвичай я наполегливо прагну досягти свого.

Б. Намагаюся заспокоїти іншого учасника конфлікту та головним чином зберегти наші стосунки.

4. А. Намагаюся знайти компромісне рішення.

Б. Іноді я поступаюся власними інтересами заради інтересів іншої людини.

5. А. Залагоджуючи спірну ситуацію, я увесь час намагаюся знайти підтримку в іншої людини.

Б. Намагаюся зробити все, щоб уникнути зайвої напруженості.

6. А. Намагаюсь уникнути появи неприємностей для себе.

Б. Намагаюся досягти свого.

7. А. Намагаюся відкласти рішення спірного питання з тим, щоб з часом розв’язати його остаточно.

Б. Вважаю можливим в чомусь поступитися, щоб досягти іншого.

8. А. Зазвичай я настирливо прагну досягти свого.

Б. Спершу намагаюся чітко визначити, в чому полягають усі спірні

питання та якими є інтереси.

9. А. Вважаю, що не завжди варто хвилюватися через розбіжності, що виникають.

Б. Роблю зусилля, щоб досягти свого.

10. А. Твердо прагну досягти свого.

Б. Намагаюся знайти компромісне рішення.

11. А. Спершу намагаюся чітко визначити те, в чому полягають усі порушені питання та інтереси.

Б. Намагаюся заспокоїти іншу людину та передовсім зберегти наші стосунки.

12. А. Дуже часто уникаю займати позицію, котра може викликати суперечки.

Б. Надаю можливість іншій людині залишитися в якійсь мірі при власній думці, якщо він/вона також іде мені назустріч.

13. А. Пропоную середню позицію.

Б. Наполягаю, щоб було зроблено по-моєму.

14. А. Повідомляю іншій людині свою точку зору та питаю про його/її погляди.

Б. Намагаюся показати іншій людині логіку та переваги моїх поглядів.

15. А. Намагаюся заспокоїти іншу людину та передовсім зберегти наші стосунки.

Б. Намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруження.

16. А. Намагаюся не зачепити почуття іншої людини.

Б. Намагаюся переконати іншу людину в перевагах моєї позиції.

17. А. Зазвичай настирливо намагаюся досягти свого.

Б. Намагаюся зробити все, щоб уникнути зайвої напруженості.

18. А. Якщо це зробить іншу людину щасливою, я дам йому/їй можливість самому відстояти своє.

Б. Даю можливість іншій людині в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він/вона також іде мені назустріч.

19. А. Насамперед намагаюся чітко визначити, в чому полягають всі інтереси іншої людини та спірні питання.

Б. Намагаюся відкласти вирішення спірного питання, щоб з часом розв'язати його остаточно.

20. А. Намагаюся якнайшвидше перебороти наші розбіжності.

Б. Намагаюся знайти сполучення максимальної рівноваги користі та втрат для нас обох.

21. А. Коли я веду переговори, то намагаюся бути уважним до бажань іншого (іншої).

Б. Завжди схиляюсь до прямого обговорення проблеми.

22. А. Намагаюся знайти середню позицію між моєю та точкою зору іншої людини.

Б. Відстоюю свої бажання.

23. А. Як правило, я стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

Б. Іноді надаю можливість іншим узяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

24. А. Якщо позиція іншої людини здається їй дуже важливою, я намагатимуся піти назустріч її бажанням.

Б. Намагаюся переконати іншу людину прийти до компромісу.

25. А. Намагаюся показати іншій людині логіку та перевагу моїх поглядів. Б. Ведучи переговори, намагаюся бути уважним до бажань іншої людини.

26. А. Я пропоную середню позицію.

Б. Я майже завжди стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

27. А. Дуже часто уникаю займати позицію, котра може викликати суперечки.

Б. Якщо це зробить іншу людиною щасливою, я надам йому/їй можливість відстояти своє.

28. А. Зазвичай настирливо намагаюсь досягти свого.

Б. Вирішуючи ситуацію, зазвичай намагаюся знайти підтримку в іншої людини.

29. А. Я пропоную середню позицію.

Б. Вважаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.

30. А. Намагаюся не зачепити почуттів іншої людини.

Б. Завжди займаю таку позицію у спірному питанні, щоб ми разом з іншою зацікавленою особою могли досягти успіху.

**Оброблення даних**

| № питання | Суперництво | Співпраця | Компроміс | Уникання | Пристосування |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | А | Б |
| 2 | | Б | А | | |
| 3 | А | | | | Б |
| 4 | | | А | | Б |
| 5 | | А | | Б | |
| 6 | Б | | | А | |
| 7 | | | Б | А | |
| 8 | А | Б | | | |
| 9 | Б | | | А | |
| 10 | А | | Б | | |
| 11 | | А | | | Б |
| 12 | | | Б | А | |
| 13 | Б | | А | | |
| 14 | Б | А | | | |
| 15 | | | | Б | А |
| 16 | Б | | | | А |
| 17 | А | | | Б | |
| 18 | | | Б | | А |
| 19 | | А | | Б | |
| 20 | | А | Б | | |
| 21 | | Б | | | А |
| 22 | Б | | А | | |
| 23 | | А | | Б | |
| 24 | | | Б | | А |
| 25 | А | | | | Б |
| 26 | | Б | А | | |
| 27 | | | | А | Б |
| 2S | А | Б | | | |
| 29 | | | А | Б | |
| 30 | | Б | | | А |