

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ПАВЛЕНКО МАРИНА СЕРГІЇВНА

УДК:159.92:316.613.434]:373.5 (педагогічна та вікова психологія)

ДИСЕРТАЦІЯ

«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАПОБІГАННЯ МОБІНГУ СЕРЕД
УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ»

053 – Психологія

05 – Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне

джерело

_____ М.С.Павленко

(підпис)

Науковий керівник (консультант): Попелюшко Роман Павлович, доктор
психологічних наук, доцент *(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)*

Хмельницький – 2023

АНОТАЦІЯ

Павленко М.С. Психологічні особливості запобігання мобінгу серед учнів середніх класів. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» за спеціальністю 053 – «Психологія» Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2023.

Сучасний стан розвитку психологічної науки ставить безліч завдань перед науковцями у напрямку здійснення досліджень проблеми міжособистісної взаємодії на різноманітних рівнях її прояву. Проблематика конфліктної взаємодії була актуальна впродовж усього людського існування, адже розвиток соціуму є безперестанним створенням та подоланням конфліктних ситуацій. У сучасних умовах, з урахуванням зовнішніх викликів, таких як війна та інші небезпечні ситуації, створення безпечного освітнього середовища стає особливо важливим завданням. Це спрямовано на запобігання та протидію негативним наслідкам шкільного насильства, зокрема серед учнів середніх класів.

Психолого-педагогічні аспекти даної проблеми розглядалися у дослідженнях Т. Алексеєнко, О. Губко, Т. Дзюби, О. Корабльової, О. Матвійчук, Р. Попелюшко, І. Філіпової, Л. Юрчика, М. Шимановського, О. Янішевського, Л. Гайнеман, Х. Лейманна, Е. Рулан, А. О'Моор, Б. Хіллері та інших; вивчення явища систематичної негативної поведінки в освітньому середовищі здійснювали такі дослідники: Л. Терещенко, О. Юрчик, К. Дамбах; вдосконалення підходів до запобігання агресивній поведінці учнів у шкільних умовах розглядали такі автори: Р. Безпальча, А. Губко, Л. Лушпай, О. Романова, Д. Соловйов та інші, які акцентують увагу на питаннях даної теми.

Саме у підлітковому віці формуються важливі аспекти побудови міжособистісної взаємодії, які мають велике значення для розвитку особистості та підготовки до дорослого життя: соціальна інтеграція, формування

ідентичності, емоційна регуляція, розвиток спілкування, взаємодія з рідними, формування дружби та конструктивна конфліктність. Підлітки активно працюють над формуванням власного самовизначення, ставленням до себе та інших, інтеграцією в різноманітні соціальні групи та визначенням свого місця у світі.

Проте велика кількість учнівських колективів зустрічається з проблемою мобінгу, як цілеспрямованого та систематичного психологічного насилля групи над окремими учнями класу. Це втручання порушує їхню гідність і право на повагу. Мобінг впливає на роботу групи, відволікає від позитивних справ, сприяє збільшенню конфліктності та погіршенню морально-психологічного клімату, обмежує можливості самореалізації тих, хто стає об'єктом мобінгу, у колективі ровесників. У роботах науковців мобінг розкривається, здебільшого, як: соціально-психологічне явище; деструктивна взаємодія; підтип агресії, який може приймати різні форми вияву (фізичні, словесні). Мобінг розглядається як усвідомлене насилля над слабкими, неспроможними захистити себе особистостями.

Дослідження може допомогти виявити можливі шляхи формування здорових міжособистісних стосунків серед учнів; слугувати основою для розробки ефективних стратегій протидії та превенції цього явища; призвести до розробки нових теоретичних концепцій, методів вимірювання та аналізу цього явища. Відомі випадки мобінгу можуть бути використані для лобіювання законодавчих змін у сфері освіти та підвищення уваги до цієї проблеми. Відповідні дослідження можуть також сприяти розвитку соціальної психології, конфліктології, соціології та педагогіки.

Дослідження явища мобінгу в освітньому середовищі потребує детального вивчення та розгляду в зв'язку з тим, що може мати серйозний вплив на психологічний стан і фізичне здоров'я як учнів, так і педагогічних працівників, призвести до погіршення академічних досягнень учнів та впливати на ефективність у навчанні та вихованні. Постійний мобінг у освітньому середовищі може призвести до створення негативного психологічного клімату в

установі, вплинути на загальну атмосферу, сприйняття учнів та педагогічних працівників один одним, а також на загальну безпеку та благополуччя всіх учасників освітнього процесу, вплинути на погляди учнів щодо взаємовідносин, провокувати довготривалі конфлікти.

З врахуванням серйозності та впливу мобінгу на психологічне та емоційне становище в дитячих та підліткових групах, дослідники, психологи, педагоги та соціологи приділяють значну увагу вивченню різних аспектів мобінгу, зокрема:

- форм мобінгу (вербальний, фізичний, соціальний та кібермобінг), що допомагає встановити конкретні прояви та механізми цього явища;
- причини, які призводять до мобінгу (особисті, соціальні, психологічні чи культурні фактори), які створюють умови для формування агресивної поведінки;
- вивчаються психологічні та емоційні наслідки мобінгу для жертв та агресорів, що включає депресію, тривожність, низьку самооцінку, а також можливість перенесення агресивної поведінки у подальше життя;
- методи та стратегії протидії мобінгу в різних контекстах, включаючи освітній, робочий та онлайн середовища, що може включати навчання соціальним навичкам, створення безпечного освітнього простору, введення антимобінгових програм;
- зв'язок між мобінгом та іншими явищами, такими як навчальна неуспішність, проблеми поведінки, психічні розлади тощо;
- контекстне вивчення вияву та змін мобінгу в залежності від культурних та соціальних варіацій (різноманітність культур, географічних обмежень та соціальних умов);
- вивчення впливу мобінгу на колектив, в якому він відбувається, що включає зміни в психологічному кліматі, динаміці взаємин та соціальних структурах.

В межах дисертаційного дослідження здійснюється розгляд феномену мобінгу, його видів, причин виникнення та наслідків, психологічна

характеристика учасників. Здійснено аналіз міжнародно досвіду впровадження психологічної профілактики мобінгу серед учнів середніх класів.

Експериментальне дослідження дало можливість зробити висновок, що серед респондентів більша частина має прояви тривожності, агресії та обирають неконструктивні моделі поведінки під час конфліктних ситуацій, зокрема учні середніх класів, які мають дані показники і порушення самооцінки, займають позицію ізольованого або відторгнутого в учнівському колективі в подальшому стають учасниками (агресорами або жертвами) мобінгу у закладі освіти.

Визначено психологічні особливості запобігання мобінгу. Розроблена та апробована програма психологічної профілактики прояву явища мобінгу серед учнів учнів середніх класів, спрямована на роботу з самооцінкою, агресією, тривожністю, розвиток навичок ненасильницького спілкування та конструктивного вирішення конфліктів, емпатії в учнівському колективі. Ефективність програми засвідчила, що під час формувального дослідження серед учнів експериментальної групи достовірно покращення показників (зменшення кількості респондентів з високим загальним рівнем агресії, тривожності, покращення показників самооцінки та статусу у групі, показників конфліктності), тоді як результати критерію Вілкоксона контрольної групи свідчать, що значних змін у ній не відбулося.

Надійність і достовірність отриманих результатів забезпечувалася методологічним обґрунтуванням основних положень дисертаційного дослідження, експериментальною перевіркою гіпотези; репрезентативністю вибірки; кількісним та якісним аналізом отриманих результатів. Цінність дослідження полягає у розгляді основних підходів до розуміння психологічної сутності явища мобінгу. В ході дослідження було встановлено, що мобінг розглядається як один із феноменів міжособистісної взаємодії у колективі, при якому всі учасники прояву цькування можуть зазнати психологічної, соціальної та фізіологічної шкоди. Показана комплексність психологічних чинників, які наповнюють зміст мобінгу: соціальні фактори (небезпека вуличного середовища, негативний вплив насильства у суспільстві, агресивна атмосфера в

школі або оточенні, відсутність стабільних та люблячих стосунків з батьками або опікунами, знуцання та змагання з однолітками); психологічні чинники (низька самооцінка, відчуття безпомічності, неадекватні стратегії вирішення конфліктів, відсутність вміння спілкуватися та виражати свої почуття та емоції, негативний вплив соціальних мереж та медіа); біологічні фактори (генетична спадковість, порушення у розвитку мозку або психічних функцій, хронічні захворювання, що впливають на поведінку та емоційний стан.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, *що вперше:*

- визначено, обґрунтовано й експериментально перевірено, що саме психологічні особливості у поведінці дитини, психоемоційному стані, спровоковані індивідуальними та соціально-психологічними особливостями є можливими індикаторами «мобінгу»;

- визначається тим, що проведено аналіз комплексних теоретично-експериментальних досліджень факторів, психологічних чинників, які є основними під час побудови системи запобігання мобінгу серед учнів середніх класів;

- емпірично встановлено взаємозв'язок мобінгу з особистісними рисами (самооцінкою, конфліктністю, статусно-рольовою позицією, тривожністю, агресивністю);

- запропоновано програму психологічної профілактики мобінгу та емпірично обґрунтовано психологічні особливості запобігання його проявам серед учнів середніх класів;

- розроблено рекомендацій для педагогічних працівників та батьків спрямованих на попередження виникнення явища мобінгу у освітньому середовищі;

- узагальнено досвід європейських країн з напрямів, форм та методів профілактики мобінгу.

Створено авторську програму психологічної профілактики прояву явища мобінгу для учнів середніх класів, що включає теоретичні аспекти розуміння учасниками освітнього процесу явища мобінгу, його структури, видів та

характеристики учасників, механізму дії як прояву насильницької поведінки у освітньому середовищі. Представлено практичне підтвердження зменшення високих та середніх рівнів прояву мобінгу після проведення програми психологічної профілактики мобінгу серед учнів середніх класів, яка передбачає особистісний розвиток учнів (навичок ненасильницького спілкування, асертивності) та формування способів запобігання деструктивним впливам мобінгу у класних колективах закладу освіти.

Дослідження показало, що формування та психологічні особливості запобігання мобінгу в освітньому середовищі пов'язані з індивідуальними особистісними рисами, психоемоційним станом учнів середніх класів та специфікою взаємодії між членами колективу. Ефективна профілактика та запобігання мобінгу вимагає комплексного підходу і впровадження змін на індивідуальному, груповому та організаційному рівнях.

Дослідження мобінгу в освітньому середовищі має важливе значення для забезпечення здоров'я та благополуччя учасників освітнього процесу, покращення психологічного клімату в установах, розвитку ефективних стратегій протидії та формуванні майбутньої громадянської та професійної поведінки. З метою засвоєння психологічних аспектів появи феномену мобінгу; його видів, форм та причин виникнення; застосування діагностичного інструментарію у напрямку виявлення учнів схильних до проявів агресії та побудови алгоритму застосування профілактичних заходів в освітньому середовищі теоретичні та практичні напрацювання наукового дослідження можуть бути використані в процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» у рамках вивчення навчальних дисциплін психологічного циклу:

- при викладанні навчальних дисциплін «Психологія розвитку», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Педагогіка», «Психодіагностика», «Комунікативний тренінг», «Основи психопрофілактики»;

- при проведенні практичних занять під час розгляду тем «Молодший шкільний вік», «Психологія молодшого школяра».

Зроблені теоретичні та емпіричні узагальнення і висновки можуть бути використані під час просвітницької та профілактичної роботи фахівців соціально-психологічної служби закладу освіти, під час проведення консультативної роботи з педагогічними працівниками, класними керівниками, адміністрацією та батьками учнів школи. Розроблена програма психологічної профілактики мобінгу серед учнів середніх класів може використовуватися соціальними педагогами та психологами з метою профілактики виникнення проявів насильницької поведінки серед учнів, та з метою психологічного супроводу під час адаптації учнів молодшої школи до переходу у середню. Матеріали наукового дослідження можуть слугувати основою для теоретико-емпіричної розробки наступних дослідницьких напрацювань з даної проблематики.

***Ключові слова:** мобінг, мобер, жертва, спостерігач, булінг, насилля, освітнє середовище, підлітки, психологічні особливості, профілактика, самооцінка, тривожність, агресія, модель поведінки у конфлікті, асертивність, внутрішньогруповий статус, психоемоційний стан.*

ABSTRACT

Pavlenko M.S. Psychological Features of Mobbing Prevention among Middle School Students. – Qualification research (Retaining manuscript rights).

Dissertation for a Degree of Doctor of Philosophy (PhD) in Psychology (speciality 053). – Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, 2023.

Exploring interpersonal interaction from multiple perspectives is an important task for researchers in psychological science in its current state of development. Conflict resolution has been a prevailing matter in human experience as the advancement of civilization necessitates continual emergence and resolution of conflict matters. Given the present-day circumstances and external hazards, such as war and other dangerous scenarios, forming a secure educational environment has

become a critical mission. This is with the intent of obstructing and dealing with the adverse effects of school violence, particularly among middle school students.

The problem in question has been investigated psychologically and pedagogically by T. Aliksieienko, R. Bezpалcha, T. Dziuba, I. Filipova, L. Heinemann, B. Hillary, O. Hubko, O. Korablova, H. Lehmann, O. Matviichuk, A. O'Moore, R. Popeliushko, M. Shymanovskyi, O. Yanishevskyi, L. Yurchyk et al. Research conducted by K. Dambakh, O. Korablova, L. Tereshchenko and O. Yurchyk has delved into the occurrence of systematic negative behaviour in the educational setting. A variety of prominent authors including R. Bezpалcha, A. Hubko, L. Lushpai, O. Romanova and D. Soloviov have attempted to enhance protocols for avoiding aggressive pupil behaviour in school settings, focusing on this pertinent topic.

During adolescence, important facets of interpersonal interaction are shaped, which have a major influence on personal advancement and preparation for adulthood: social integration, identity creation, emotional stability, developing communication skills, family ties, building friendships and constructive conflict resolution. Adolescents actively strive to cultivate their self-concept and their views towards themselves and others, incorporate themselves into multiple social groups and settle on their role in society.

Nevertheless, a significant number of pupil groups deal with the challenge of mobbing, comprising intentional and ordered psychological violence from a group against individual students within the class. This intervention defies their dignity and their right to be respected. Mobbing harms the group's ability to work effectively, detracts from productive activities, escalates tensions, undermines the moral and psychological atmosphere and restricts the chances for those subjected to mobbing within their peer group to develop and realize their potential. Studies have depicted mobbing as a social-psychological occurrence, a damaging exchange and a sort of aggression that can show a variety of forms of expression (physical, verbal). Mobbing is perceived as conscious violence against the vulnerable, those not able to defend themselves.

Applicable research can help discover potential ways to promote healthy interpersonal relationships among the youth, serve as a groundwork for devising proficient strategies to oppose and impede this phenomenon and result in the fabrication of novel theoretical concepts and methods of its analysis. Credible cases of mobbing can be used to persuade lawmakers to modify educational regulations and make people more aware of this particular problem. Also, pertinent research can support the progress of social psychology, conflict resolution, sociology and pedagogy.

In-depth research and examination of mobbing in the educational environment is paramount due to its severe effects on the mental and physical health of both teachers and students. There is a risk of students' academic accomplishments deteriorating, which would undermine the effectiveness of teaching and learning. Constant mobbing within the educational system can produce an adverse psychological atmosphere in the school, impact the overall mood and opinion of students and teaching staff towards each other, as well as the security and well-being of all the actors in the educational process. It can also affect students' perceptions of relationships and lead to prolonged disputes.

In light of the severe repercussions that mobbing has on the psychological and emotional well-being of children and students, numerous researchers, psychologists, educators and sociologists have been devoting intense scrutiny to a variety of aspects of mobbing, including:

- forms of mobbing (verbal, physical, social and cyber-mobbing), which help identify specific manifestations and mechanisms of this phenomenon;
- potential causes of mobbing (personal, social, psychological or cultural factors) that foster the emergence of aggressive behaviour;
- psychological and emotional effects of mobbing for victims and aggressors, such as depression, anxiety, low self-esteem and the risk of continuing aggressive behaviour into adulthood;

- tactics and approaches to tackling mobbing in various settings, such as education, work and digital spaces, through nurturing social skills, creating a secure educational environment and executing anti-mobbing initiatives;
- the links between mobbing and occurrences such as poor academic performance, behavioural problems, mental health issues and others;
- the occurrence and changes in mobbing depending on cultural and social variations (cultural diversity, geographical constraints and social conditions);
- the effects mobbing has on the collective it is part of, including changes to the psychological atmosphere, relationship dynamics and social structures.

This dissertation conducts a thorough exploration of mobbing, its various forms, motivations and after-effects, as well as the psychological traits of those involved. It also analyzes international experience in implementing psychological prevention of mobbing among students.

The results of the experiment prove that the majority of those surveyed showed indications of anxiety and aggression and would often adopt non-constructive conduct in the event of a conflict. In particular, those with reduced self-esteem may become socially isolated, resulting in them taking part in mobbing in the educational institution, either as an aggressor or a victim.

The dissertation determines the psychological features of mobbing prevention. Importantly, it presents the author's programme for psychological prevention of mobbing among fifth-grade students that has been accordingly validated. This programme focuses on improving self-esteem, reducing aggression, managing anxiety and teaching students the importance of non-violent communication and empathy.

The programme's effectiveness was confirmed by the results of the formative experiment, which showed a substantial improvement among students in the experimental group (fewer respondents with high overall levels of aggression and anxiety, better self-esteem and group status, and a decrease in conflict indicators). At the same time, the Wilcoxon criterion for the control group does not show any meaningful transformations within it.

To ensure the validity and dependability of the results obtained, the research was methodically justified, the hypothesis was experimentally verified, the sample was representative, and the results were quantitatively and qualitatively analyzed. The importance of the research lies in exploring the basic approaches to comprehending the psychological essence of mobbing. The research concludes that mobbing is recognized as a form of group interaction, in which all those involved may suffer from emotional, social and physical distress. Mobbing is shown to be comprised of complex psychological elements: social factors (the risk of the street environment, the effects of violence in the community, an aggressive mood in school or its surroundings, the absence of reliable and loving relationships with parents or guardians, teasing and competition among peers); psychological factors (low self-esteem, a sense of helplessness, inadequate conflict resolution strategies, the lack of communication skills and the ability to express feelings and emotions, the negative influence of social networks and media); biological factors (genetic heredity, brain development or mental function disorders, chronic illnesses affecting behaviour and emotional state).

The scientific value of the obtained results is as follows: *for the first time*, it has been determined, justified and verified that psychological characteristics in a child's behaviour, as well as disruptions caused by personal and socio-psychological factors, act as possible indications of mobbing; complex theoretical and experimental studies on the factors and crucial psychological considerations for building an anti-mobbing programme among middle school students have been thoroughly investigated; the results of experimental research on the factors essential in the presence of mobbing in the educational environment and the creation of a psychological prevention system have been analyzed; the author's programme for psychological prevention of mobbing has been presented, and the psychological methods to prevent its manifestations among middle school students have been empirically substantiated; relevant recommendations for students, teachers and parents aimed at preventing and avoiding mobbing in educational institutions have been provided; the European

experience in the directions, forms and methods of mobbing prevention have been summarized.

The dissertation contains *the author's* programme on the psychological prevention of mobbing among fifth-grade students. It delves into the theoretical aspects of mobbing within the educational process, exploring its structure, identifying the types and characteristics of those involved and elucidating the mechanism of its violent behaviour in an educational setting. Furthermore, the dissertation practically confirms a decrease in high and average levels of mobbing after the implementation of the author's programme due to the personal development of students and the generation of ways to prevent the degrading effects of mobbing on school groups.

Research into mobbing in the educational environment is of great significance for preserving the health and well-being of the actors in the educational process, improving the psychological climate in educational institutions, constructing efficient strategies to combat mobbing and moulding future civic and professional behaviour.

Both theoretical and practical findings of this research can be integrated into the professional training curriculum for undergraduates pursuing a major in Psychology (field of study 053) so that they can comprehensively understand the psychological dimensions underlying mobbing, including its types, manifestations and causal factors, employ diagnostic tools for detecting aggression-prone students in primary and middle schools and devise strategies for implementing preventative measures within the pupil community. This applies to teaching subjects such as «Developmental Psychology», «Age Psychology», «Educational Psychology», «Pedagogy», «Psychodiagnostics», «Communicative Training» and «Fundamentals of Psychoprevention», as well as conducting practical classes on relevant topics (e.g., «Young School Age», «The Psychology of Young Schoolchildren»).

Social-psychological specialists in educational institutions can take the presented theoretical and empirical generalizations and outcomes into account for educational and preventative work, during consultation with teachers, class supervisors, administrators and parents of students. At the same time, social educators and psychologists can use the author's programme to prevent the

emergence of aggressive behaviour among middle school students and provide psychological support during the adaptation of younger schoolchildren to the transition to middle school. The data yielded from this scientific research can be used as the foundation for further theoretical and empirical investigation of the problem in question.

Keywords: *mobbing, mobber, victim, observer, bullying, violence, educational environment, adolescents, psychological features, prevention, self-esteem, anxiety, aggression, conflict behaviour model, assertiveness, in-group status, psychoemotional state.*

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті, опубліковані у фахових виданнях, що входять до переліку, затвердженого МОН України

1. Величко М. С. Теоретичні підходи до феномена мобінгу у сучасній психологічній літературі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія.* 2018. № 2 (9). С. 13–16.
2. Величко М. С. Психологічний зміст та основні причини виникнення мобінгу серед дітей середнього шкільного віку. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія.* 2019. № 1 (10). С. 21–24.
3. Павленко М. С. Метод «Kids' skills» як спосіб профілактики мобінгу серед дітей. *Theoretical and practical aspects of modern scientific research: collective monograph / Compiled by V. Shpak; Chairman of the Editorial Board S. Tabachnikov. Sherman Oaks, California: GS Publishing Services, 2022. P. 224–228 (стаття в монографії).*
4. Павленко М. С. Організація профілактичної роботи у закладах освіти з метою попередження мобінгу та інших видів цькування. *Науковий журнал «Габітус» Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.* 2022. Вип. 44. С. 99–105.

5. Попелюшко Р. П., Павленко М. С. Перевірка ефективності програми психологічної профілактики мобінгу серед учнів середніх класів. *Перспективи та інновації науки*. Серія: Психологія. Київ, 2023. № 12 (30). С. 669–714.

6. Попелюшко Р. П., Павленко М. С. Система планування роботи щодо профілактики мобінгу у закладах освіти. *Психологічні травелоги: науковий журнал*. 2023. № 2. С. 103–112.

Статті в міжнародних виданнях

1. Величко М. С. Психологічна проблема мобінгу серед підлітків та причини його виникнення у шкільному середовищі. *Сучасні методики, інновації та досвід практичного застосування у сфері психології та педагогіки: Міжнародна конференція*. Люблін: «Видавництво Балтія», 2017. С. 211–214.

2. Величко М. С. Психологічні причини та превентивні заходи щодо виникнення мобінгу в освітньому середовищі. *Збірник міжнародних статей European Humanities Studies: State and Society*. 2019. Issue 2. С. 113–124.

Статті апробаційного характеру, опубліковані в спеціалізованих наукових журналах, збірниках матеріалів наукових конференцій

1. Величко М. С. Причини виникнення мобінгу в освітньому середовищі. Кібермобінг. *Електронний збірник статей за результатами Шостої міжнародної науково-методичної конференції «Національна розмова: розвиток медіаграмотності в Україні»*. Київ, 2018. С. 203–209.

2. Величко М. С. Феномен мобінгу у школі та шляхи вирішення проблеми. *Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії*: зб. наук. робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 20 – 21 жовтня 2017 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 54–56.

3. Павленко М. С. Використання методу ненасильницького спілкування з метою профілактики мобінгу. *Варіативні моделі й технології трансформації професійного розвитку фахівців в умовах відкритої освіти*: зб. матер. Всеукр.

наук.-практ. інтернет-конф. (Київ, 23 червня 2022 р.) [ред. кол.: Пуховська Л. П., Просіна О. В. та ін.]. Київ: ДЗВО «Ун-т менеджменту освіти», 2022. С. 276–281.

4. Павленко М. С. Міжнародний досвід впровадження програм профілактики мобінгу в освітньому середовищі. *Актуальні проблеми в системі освіти: заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*: електронний науковий журнал. Київ, 2022. № 2. С. 621–632.

5. Павленко М. С. Психодіагностика як ключова складова професійної діяльності практичного психолога. *Дніпровські читання-2022*: матеріали Міжн. наук.-практ. конференції (м. Київ, 8 грудня 2022 р.). Київ: вид-во Київського ін-ту водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного Державного університету інфраструктури та технологій, 2022. С. 201–204.

6. Павленко М. С. Психологічні та адаптаційні особливості дітей підліткового віку. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців*: матеріали XI Всеукр. наук.-практ. конференції (27 квітня 2023 р.). Хмельницький, 2023. С. 77–79.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ВСТУП	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ МОБІНГУ	31
1.1 Теоретичні підходи до визначення феномену мобінгу	31
1.2 Причини виникнення мобінгу, його наслідки, види та структура	55
1.3 Психологічні особливості виникнення мобінгу серед учнів середніх класів.....	81
1.4 Аналіз міжнародного та вітчизняного досвіду впровадження програм профілактики мобінгу та проявів насильства в освітньому середовищі	96
Висновки до першого розділу.....	109
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОБІНГУ СЕРЕД УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ.....	113
2.1 Організація та методи констатувального етапу експериментального дослідження мобінгу у закладах освіти.....	113
2.2 Експериментальне вивчення поширеності мобінгу серед учнів середніх класів.....	125
2.3 Система заходів психологічної профілактики мобінгу у середній школі	153
Висновки до другого розділу.....	159
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ МОБІНГУ СЕРЕД УЧНІВ П'ЯТИХ КЛАСІВ.....	165
3.1 Принципи організації та проведення формувального етапу дослідження мобінгу серед учнів п'ятих класів	165
3.2 Психологічні особливості запобігання мобінгу серед учнів середніх класів	180
3.3 Аналіз результатів психопрофілактичної роботи в експериментальних групах.....	194

3.4 Розробка рекомендацій для педагогічних працівників та батьків спрямованих на попередження виникнення явища мобінгу у освітньому середовищі	246
Висновки до третього розділу	256
ВИСНОВКИ	275
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	269
ДОДАТКИ	282

ВСТУП

Актуальність дослідження. За останні роки, разом із зростанням кризових ситуацій, в нашому суспільстві також спостерігається поширення інцидентів шкільного насильства (мобінгу). Дитяча жорстокість – це стійке явище, яке може мати негативний розвиток і формується, переважно, взаємодіями з іншими дітьми. Здатність розпізнавати жорстокість відзначається у дитини з певного віку. Якщо, незважаючи на усвідомлення жорстокості, дитина продовжує її здійснювати щодо інших, це свідчить про певний ступінь прийняття цього виду поведінки і бажання відчувати ті негативні емоції, які можуть посилювати жорстокість та підтримуватися однодумцями у певному оточенні.

Майже в кожному учнівському колективі наявна проблема мобінгу. Діти зазнають мобінгу у школі, на вулиці, в компаніях однолітків, у сім'ях. Його наслідки здійснюють руйнівний вплив на особистість дитини при безпосередньому переживанні дитиною насильства, а також тоді, коли вона стає свідком насильницьких дій та агресії у своєму оточенні. Тому одним із першочергових завдань психолого-педагогічної науки є пошук дієвих засобів і методів його профілактики і корекції з метою попередження й послаблення впливу на освітнє середовище [96].

Насильницька поведінка має суттєвий вплив на формування особистості та розвиток «Я-концепції» дитини, її уявлення про себе, самооцінку, а також визначає систему цінностей та стратегії комунікації. У віці від 8 до 14 років отримання популярності та соціального статусу стає настільки важливим, що деякі діти обирають шлях приниження інших як прийнятний спосіб досягнення своєї мети [80].

Темою обраного дослідження є мобінг серед учнів середніх класів, тому що перехід від дитинства до підліткового віку характеризується мотиваційною кризою, викликаною зміною соціальної ситуації розвитку та зміною внутрішньої позиції школяра [98].

Перехід до п'ятого класу важливий період у житті кожної дитини, адже з десятирічного віку розпочинається початок фізіологічного дозрівання, дитина змінюється психологічно, фізіологічно та починає сприймати себе по-новому. Відбуваються зміни у самооцінці дитиною самої себе, адже до п'ятого класу самооцінка складалась з оцінки дорослих і вчителя. У підлітків середніх класів з'являється прагнення до незалежності, потреба мати особисте судження, внаслідок чого посилюється нерозуміння між підлітками й дорослими, зростає значення групи однолітків [66]. Оскільки розвиток у кожного відбувається індивідуально, цей перехідний період інколи супроводжується труднощами. В даний період спостерігаються прояви агресії, мобінгу, по відношенню до однолітків, з боку дітей, які мають психологічні труднощі, труднощі в навчанні.

У зв'язку з актуальністю проблеми мобінгу на рівні державних і громадських інституцій активно поширюється та вдосконалюється практика захисту прав дитини, соціальної підтримки дитини, яка зазнала насильства. Разом із тим поза увагою дослідників залишається феномен мобінгу в освітньому середовищі. Наразі недостатньо дослідженими є підходи, методи та засоби запобігання мобінгу серед учнів середніх класів. Отже, соціальна значущість та об'єктивна необхідність науково-психологічного опрацювання проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Психологічні особливості запобігання мобінгу серед учнів середніх класів».

Головними пріоритетами системи освіти в Україні, є збереження і зміцнення фізичного та морального здоров'я учнівської молоді, виховання у дітей і молоді свідомого та дбайливого ставлення до здоров'я, дотримання принципів здорового способу життя, забезпечення всебічного розвитку людини як найважливіших умов формування освіченої, творчої, культурної, духовної особистості, становлення громадян України. Проте досвід війни в Україні має низку негативних наслідків для всього українського суспільства. Досвід війни переноситься людьми в усі частини країни, а також дітьми у заклади освіти [157]. Такий травматичний досвід також є однією з причин, що призводить до

підвищення рівня насильства у закладах освіти, збільшення кількості конфліктів та виникнення проблем з інтеграції підлітків.

У наш час, мобінг, активно вивчається в Україні як в теоретичному, так і в практичному аспектах. На сьогодні існує нестача впровадження соціальних програм профілактично-просвітницького характеру, які б на державному рівні працювали з громадськістю у напрямку попередження мобінгу. Недостатньо масово заклади загальної середньої освіти впроваджують просвітницько-профілактичні програми з метою попередження цькування серед учасників освітнього процесу. Крім того, виникає ситуація, коли батьки, хвилюючись за своїх дітей, вирішують перевести їх до інших навчальних закладів та ізолюють від оточення, з метою попередження проблеми мобінгу. Ці складнощі потребують детального аналізу та дій з боку соціальних та освітніх структур, щоб запобігти та протидіяти мобінгу і створити безпечне освітнє середовище у закладах освіти. Постає потреба у аналізі проблем виникнення мобінгу серед учнів середніх класів і встановленні сутності причин його виникнення, основних характеристик, поняття, а також пошуку шляхів запобігання мобінгу. Українські та зарубіжні науковці досліджували та продовжують вивчати проблеми мобінгу:

- як складного соціального та психологічного явища, основних детермінант, структуру досліджували ряд зарубіжних та вітчизняних науковців: Т. Алексеєнко [2], Качмар [43], О. Орос [75], Д. Сорокіна [9], А. Сковитина [9], К. Колодей [55], Д. Ольвеус [72], Е. Руланн [80], та ін;

- мобінг як наукова проблема представлений у працях: К. Лоренца, А. Ваніорек [14], Л. Ваніорек [14] та ін;

- загальні особливості міжособистісних конфліктів: Н. Глушко [22], Н. Грішина [80], О. Дмитрієв [80], О. Дроздов [31], Б. Паригін [80] та багато інших, досліджуються особливості перебігу, причини виникнення, способи попередження та ліквідації конфліктів тощо.

У роботах науковців були вивчені:

- аспекти мобінгу на робочому місці, правові аспекти трудових взаємовідносин зокрема в дослідженнях: О. Демидович [28], А. Задніпровської, О. Кірейчева [9], Т. Коляди [50], К. Марисюк [64], О. Тищенко [100], Л. Ваніорек [14] А. Ваніорек [14], Н. Девенпорт [98], О. Кірейчев [51], К. Колодей [55] (психотерор на робочому місці), Х. Лейманн [138], Т. Хенкер [127], Д. Хорнштайн [55], Б. Уілсон [161];

- психолого-педагогічні аспекти даної проблеми висвітлені у дослідженнях Т. Алексеєнко [2], Р. Безпальчої [14], О. Губко [27], Т. Дзюби [30], О. Матвійчук [104], Р. Попелюшко [79], І. Філіпової [104], Л. Юрчика, М. Шимановського, О. Янішевського, Л. Гайнеман [128], К. Дамбах [119], Х. Лейманн [138], А. О'Моор, Б. Хіллері [142] та інших;

- мобінг у шкільному колективі досліджували О. Корабльова [54, 55], О. Юрчик [110], К. Дамбач [14].

- умови впровадження інноваційних технологій профілактики агресивної поведінки в умовах школи: Р. Безпальча [2], А. Губко [27], Л. Лушпай, О. Романова, Д. Соловйов [9];

- як чинник, що загрожує життєдіяльності людини, вивчали Г. Гогіташвілі [23], В. Лапін [23], Д. Ольвеус [145], П. Хайнеманн [128].

Проте, наукові дослідження психологічного феномену «мобінгу», проблема профілактики даного явища не є до кінця вивченою і дослідженою. На нашу думку, потребує вирішення такий проблемний аспект, як здійснення профілактичних заходів щодо протидії мобінгу, від яких залежить психологічний клімат в учнівських колективах. Актуальною для вивчення є система соціально-педагогічних заходів та шляхів організації безпечного освітнього середовища спрямованих на профілактику мобінгу, як прояву насильницького способу спілкування серед підлітків.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційна робота виконана відповідно до плану науково-дослідницької роботи кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету. Тему дисертаційного дослідження затверджено

вченою радою Хмельницького національного університету (витяг з протоколу № 5 від 26.10.2017 року) та узгоджено у бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (протокол № 1 від 28.01.2020 року).

Нормативну базу дослідження становили такі документи: Конституція України [54], Конвенція ООН про права дитини [53], Закон України «Про охорону дитинства» [88], Закон України від 18.12.2019 року № 2657-VIII «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» [85], Наказ МОН України № 1646 від 28.12.2019 р. «Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти» [29] та визначений Порядок реагування на випадки булінгу (цькування), що визначає механізм реагування на випадки булінгу (цькування) [29], Порядок застосування заходів виховного впливу, який визначає процедуру застосування заходів виховного впливу в закладах освіти всіх типів і форм власності [29], Наказ МОН України № 293 від 26.02.2020 р. про План заходів, спрямованих на запобігання та протидію булінгу (цькуванню) в закладах освіти [89], Указ Президента України від 7 грудня 2019 року № 894 «Про невідкладні заходи щодо покращення здоров'я дітей» [87], Положення про психологічну службу у системі освіти в Україні» від 22.05.2018 № 509 [78].

Об'єкт дослідження - мобінг як соціально-психологічний феномен.

Предмет дослідження – психологічні особливості профілактики мобінгу у середніх класах.

Мета дослідження полягає у наданні теоретичного обґрунтування та емпіричному дослідженні характеристик мобінгу серед учнів середніх класів та визначенні психологічних особливостей профілактики даного явища.

Гіпотезу дослідження склало припущення про те, що існують особистісні чинники та визначена внутрішньогрупова позиція, які пояснюють психологічні особливості формування позиції жертви та агресора у ситуації мобінгу, щодо яких за умов використання психопрофілактичної програми,

відбудеться прогнозоване зниження рівня проявів мобінгу в освітньому середовищі.

Для досягнення даної мети були визначені **теоретичні та емпіричні завдання:**

- проаналізувати теоретичні підходи до визначення феномену мобінгу, розкрити психологічний зміст, основні причини, його види, наслідки та обґрунтувати психологічні особливості профілактики мобінгу серед учнів середніх класів;

- визначити науково-дослідний інструментарій, який дозволить встановити особливості прояву ймовірних особистісних рис мобера та жертви;

- емпірично дослідити особливості прояву мобінгу серед учнів середніх класів;

- розробити та апробувати програму психологічної профілактики мобінгу серед учнів середніх класів.

Методологічною та теоретичною основою дослідження виступили результати, отримані під час вивчення соціально-психологічних факторів виникнення мобінгу серед учнів середніх класів, до числа яких відносяться умови первинної соціалізації, характер соціальних взаємин школярів, а також індивідуальних якостей особистості, психоемоційних станів. Головними методами, які лягли в основу наукової роботи є:

- *діалектичний метод* наукового пізнання - для дослідження ознак та проявів, виявлення закономірностей та тенденцій у розвитку різних форм насильства серед учнів середніх класів та шляхів профілактики даного явища;

- *системний підхід* з використанням методів порівняльного аналізу використовувався у процесі оцінки результативності застосування психологічної програми профілактики появи мобінгу серед учнів середніх класів;

- *метод порівняльного аналізу* – з метою дослідження вітчизняних і зарубіжних методів та засобів попередження мобінгу та результатів експериментального дослідження;

- *теоретичні методи* – теоретичний аналіз, класифікація, систематизація та узагальнення теоретико-методологічних підходів до проблеми профілактики мобінгу в освітньому середовищі з метою визначення концептуальних основ досліджуваної проблеми;

- *емпіричні методи* – комплекс психодіагностичних методик для вивчення ключових факторів, що впливають на виникнення проявів насильницької поведінки серед учнів середніх класів: а) дослідження показників і форм агресії: методика А. Басса та А. Дарки (адаптована А. Осницьким) [67], визначення рівня шкільної тривожності: методика Філіпса [22], схильності особистості до конфліктної поведінки (тест К. Томаса) [18], дослідження самооцінки за проективною методикою Лонга-Зіллера «Символічне уявлення Я-образу» [18], дослідження взаємостосунків у колективі за соціометричною методикою [18], діагностика вад особистісного розвитку В.Киричука [17] (додаток Ж), анкетування «Домінуюча система сприйняття» (додаток З), визначення ціннісних переконань за анкетой «Ціннісні пріоритети» (додаток К), визначення ставлення батьків до дітей «Батьки-діти» (додаток И).

- *статистичні методи* - аналіз статистичних даних та графічне відображення результатів проведено з використанням комп'ютерної програми «Microsoft Office Excel 2010». Висновки з результатів дослідження представлені у формі таблиць, графіків та діаграм.

Надійність і достовірність результатів дослідження забезпечувалися на основі методологічного та теоретичного обґрунтування вихідних положень, вибору відповідних тематиці та методології дослідження; забезпечення репрезентативності вибірки, використання комплексу методів якісної та кількісної обробки отриманих даних, включаючи апарат методів математичної статистики.

Організація та експериментальна база дослідження.

Дисертаційне дослідження здійснювалось упродовж 2019-2021 рр. на базі Ліцею міжнародних відносин № 51 м. Києва та двох закладів загальної

середньої освіти м. Бровари. Достовірність висновків забезпечується результатами опитувань, діагностичних досліджень проведених серед учнів та працівників закладів освіти. Зокрема, вибірка респондентів становила: 200 підлітків віком від 10 до 11 років, 50 батьків, 10 учителів. Науково-дослідницька робота складалась з чотирьох етапів:

В першому (*організаційному*) етапі, який тривав протягом 2019-2020 років, було здійснено організацію дослідження. В цей період визначалися мета та завдання дослідження, формулювалась гіпотеза, а також вибирались відповідні та доцільні методи психодіагностики. На цьому етапі було проведено аналіз і узагальнення теоретичних джерел, спрямованих на визначення сутності та структури мобінгу як феномену загалом, а також його видів, причин виникнення та наслідків. Описано структуру мобінгу, його базові механізми, умови виникнення та чинники, що впливають на формування психологічного явища.

У другому (*діагностичному*) етапі, який охопив 2019-2021 роки, було проведено діагностичну та профілактичну роботу, яка включала побудову експериментальної моделі та її емпіричну перевірку. В процесі даного етапу було впроваджено у навчальний процес закладу освіти, який виступив однією з баз експериментального дослідження, програму психологічної профілактики мобінгу серед учнів середніх класів, проаналізовано результати дослідження констатувального етапу та проведено повторне діагностичне дослідження на формувальному етапі та виявлено зваємозв'язки між рівнем самооцінки, агресивністю, ворожістю, шкільною тривожністю та проявами насильницької поведінки у вигляді мобінгу серед учнів середніх класів.

Третій (*аналітичний*) етап, що відбувався упродовж 2021-2022 років, мав аналітичний характер. На цьому етапі проводився аналіз та інтерпретація отриманих емпіричних даних. Також відбулося обґрунтування психолого-педагогічних умов та визначення засобів запобігання негативного впливу мобінгу на освітнє середовище.

На четвертому (*підсумковому*) етапі (2022-2023 роки), завершувалося оформлення дослідження і проводилась підготовка матеріалів для презентації на захисті у спеціалізованій вченій раді.

В ході всього дослідження дотримувались етичні принципи та засади діагностичного та профілактичного напрямку діяльності психологів.

Теоретична значущість і наукова новизна отриманих результатів визначається тим, що вони є дослідженням комплексних теоретично-експериментальних досліджень психологічних чинників мобінгу серед учнів середніх класів (особистісних, виховних, соціальних, поведінкових).

У результаті проведеного дослідження сформульовано та обґрунтовано наступні теоретичні та практичні положення, що виносяться на захист:

- визначено поняття «мобінгу» як феномену порушень у поведінці дитини, спровокованими індивідуальними та соціально-психологічними особливостями особистості, диференційованими в залежності від чинників впливу;

- проаналізовано результати дослідно-експериментальної роботи щодо дослідження факторів, які є основними при виникненні в учнівському середовищі мобінгу та психологічних особливостей профілактики даного явища, які пов'язані з особистісними рисами (наявністю заниженої або завищеної самооцінки, показниками конфліктності, високої та підвищеної тривожності та агресивності) і зроблені відповідні висновки;

- запропоновано програму психологічної профілактики мобінгу та емпірично обґрунтовано шляхи запобігання його проявам серед учнів середніх класів;

- розроблено рекомендації для учнів, вчителів та батьків з метою запобігання уникнення мобінгу у закладі освіти;

- узагальнено досвід європейських країн щодо напрямків, форм та методів профілактики мобінгу.

удосконалено:

- наукове розуміння поняття мобінгу у шкільному середовищі як цілеспрямованого, систематичного та агресивного впливу на жертву з метою ізолювати, залякати, принизити або завдати іншої моральної або фізичної шкоди;

- розуміння індивідуально-психологічних детермінант мобінгу, які зумовлені особистісними особливостями нападника та його жертви: зниженою або завищеною самооцінкою, агресивністю, підвищеною тривожністю.

набуло подальшого розвитку:

- розробка системи заходів, спрямованих на профілактику мобінгу у закладах освіти;

- опис напрямів надання допомоги жертвам та кривдникам, застосування психопрофілактичних заходів з метою виховання навичок вирішення конфліктів мирним шляхом.

Практичне значення отриманих результатів полягає у впровадженні:

- *освітньому процесі*: у практику діяльності соціально-психологічних служб закладів загальної середньої освіти у діагностичному, консультативному, просвітницькому, профілактичному та корекційно-відновлювальному напрямку роботи; використанні теоретичних положень та результатів емпіричного дослідження у процесі професійної підготовки здобувачів ступеня вищої освіти «бакалавр» спеціальності 053 – Психологія для студентів вищих навчальних закладів; у роботі фахівців центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді;

- *підвищенні кваліфікації*: під час розробки модулів з метою розвитку психологічної компетентності педагогічних працівників закладів освіти різних освітніх рівнів в межах щорічного підвищення кваліфікації;

- *просвітницькій діяльності* – для підвищення ефективності заходів з профілактики мобінг-поведінки та розвитку способів вирішення конфліктів конструктивним, мирним шляхом, з метою розвитку асертивності, засвоєння основ ненасильницького спілкування.

Апробація матеріалів дисертації.

Результати дисертаційного дослідження були обговорені під час засідань кафедри психології та педагогіки факультету здоров'я, психології, фізичної культури та спорту Хмельницького національного університету, впроваджені у процес викладання психологічних дисциплін кафедри психології та соціально-гуманітарних дисциплін Державного університету інфраструктури та технологій, впроваджені у процес викладання навчальних дисциплін та практичних занять кафедри теоретичної та консультативної психології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, навчальний процес Ліцею міжнародних відносин № 51 та під час проведення верінарів соціально-психологічної тематики Центру професійного розвитку педагогічних працівників м. Києва (додаток Л). Основні положення й результати проведеного дослідження дістали відображення у публікаціях, апробовані на наукових і науково-практичних конференціях різного рівня:

- *міжнародних*: «Сучасні методики, інновації та досвід практичного застосування у сфері психології та педагогіки» (м. Люблін, Польща 2017 р.), «Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії» (м. Одеса, 2017 р.), «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи» (м. Київ, 2018 р.), «Актуальні проблеми в системі освіти: заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти» (м. Київ, 2022 р.), «Дніпровські читання-2022» (м. Київ, 2022 р.),

- *всеукраїнських*: «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (м. Хмельницький, 2020 р.), «Варіативні моделі й технології трансформації професійного розвитку фахівців в умовах відкритої освіти» (м. Київ, 2022 р.), «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (м. Хмельницький, 2023 р.).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження викладено у 14 наукових працях: 6 статтях у фахових виданнях, 2 статтях у збірниках, що

входять до міжнародних наукометричних баз, 6 статтях апробаційного характеру та в інших наукових виданнях.

Структура та обсяг дисертації.

Дисертаційне дослідження складається із вступу, трьох підрозділів, які об'єднують 11 підрозділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 328 сторінок, з яких основний текст дисертації займає 283 сторінки тільки текст дисертації, без додатків. В тексті дисертації та 20 рисунків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ МОБІНГУ

1.1 Теоретичні підходи до визначення феномену мобінгу

Проблема мобінгу у освітньому середовищі на сьогоднішній день залишається актуальною через різноманітність форм навчання і поширення різних засобів комунікації, в контексті соціальних взаємодій між школярами, і може мати серйозні наслідки для жертв та шкільного співтовариства загалом і не є ізольованою проблематикою одного регіону чи країни, адже є глобальною соціальною проблемою, з якою зустрічаються різні країни світу і стає все більш актуальним об'єктом наукових дискусій. Насильство та цькування можуть призвести до негативних наслідків для психологічного та фізичного здоров'я учнів та впливати на їхній навчальний прогрес. [28].

Відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту», однією з головних цілей освіти є виховання учнів усвідомленого ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших громадян як найважливішої соціальної цінності. Такий підхід спрямований на збереження та підтримання фізичного та психічного благополуччя. Сучасна шкільна система повинна навчити молоде покоління ефективно протистояти складним життєвим ситуаціям, використовуючи свої психологічні ресурси оптимальним способом [38].

Шкільне насильство (включаючи мобінг) впливає на дітей та підлітків різних країн і культур та може відбуватися у різних формах і нести серйозні наслідки не тільки для жертв, але й всього освітнього середовища. О. Дроздов резюмує: «За своєю сутністю третирування – це форма насильницької поведінки в освітньому середовищі, за якої сильніший учень систематично переслідує слабшого (аутсайдера)» [31]. Фахівці визначають мобінг як явище, що характеризується систематичним і повторюваним негативним поводженням

та ставленням, що перевищує припустимі соціальні норми і не має доброзичливого характеру.

З урахуванням серйозності даної проблеми та необхідності усунення насильства в школах, Міжнародний день боротьби з цькуванням було оголошено 4 травня. Зазначена ініціатива спрямована на привернення уваги до проблеми шкільного насильства, підвищення свідомості громадськості, освітніх закладів, батьків та учнів щодо шкільного насильства, а також на підтримку зусиль для його запобігання та протидії. Слід зазначити, що боротьба з мобінгом має бути постійною та тривалою і потребує співпраці всіх зацікавлених сторін, щоб створити безпечне і сприятливе середовище для всіх дітей та підлітків у закладах освіти.

У рамках міжнародного дослідження якості освіти (PISA) проведеного у 2015 році для вимірювання рівня цькування, учасникам навчального процесу було задано питання щодо частоти, з якою вони ставали жертвами певних дій за останній рік (ніколи або майже ніколи, кілька разів на рік, кілька разів на місяць, раз на тиждень або частіше). В межах оцінки наявності цькування у навчальних закладах у рамках дослідження PISA були включені такі твердження: інші учні спеціально виключали мене зі спілкування (соціальне цькування); інші учні насміхалися наді мною (вербальне цькування); інші учні погрожували мені (вербальне/фізичне насилля); інші учні руйнували або викрадали мої речі; інші учні били або штовхали мене (фізичне насилля); інші учні поширювали неприємні чутки про мене (соціальне насилля). За результатами дослідження PISA, у більшості країн найбільш поширеними формами цькування є вербальне та фізичне насилля [151].

Згідно з дослідженнями, проведеними ЮНІСЕФ у 2017 році, 67% дітей в Україні віком від 11 до 17 років зазнали проблем з цькуванням протягом останніх трьох місяців, з них 24% стали жертвами булінгу, а 48% з тих, хто потерпав від цькування, не повідомляли про такі ситуації. Відповідно до даних Всесвітньої організації охорони здоров'я за 2016 рік, Україна займала 4 місце за рівнем проявів агресії серед підлітків і 9-те місце за кількістю жертв цькування

серед п'ятнадцятирічних дітей. Заступник директора Українського інституту дослідження екстремізму, Б. Петренко, зазначив, що цькування є певною формою насильства, а надмірні прояви цькування можуть сприяти формуванню ненависті до інших людей [151]. За даними Національної асоціації шкільних психологів США, щодня понад 160 000 школярів пропускають заняття, перелякані можливістю стати жертвою агресії [111].

Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової тематичної літератури підкреслює, що деякі аспекти мобінгу були предметом досліджень науковців на двох основних етапах: перший, пов'язаний з ХХ століттям, спрямований на розгляд мобінгу як феномену (його природа та особливості прояву); і другий, що відбувається у ХХІ столітті, в якому розглядається процес мобінгу залежно від специфіки оточуючого середовища (школа, робоче місце, Інтернет, армія). Напрямки наукових досліджень цього процесу визначають сфери, де мобінг відбувається найчастіше, та через вікові або специфічні особливості оточуючого середовища має найбільший вплив на соціалізацію особистості [55].

Вже з 1905 року в пресі почали з'являтися перші роботи, присвячені зазначеній проблемі, тоді науковець К. Дьюкс опублікував своє дослідження щодо шкільного цькування, яке стало першими вивченнями даної проблеми, під уваги до якої припав на кінець 1940-х років минулого століття.

Теоретико-методологічні основи вивчення мобінгу вперше були сформовані в ХХ столітті вченими: К. Лоренцом [14], П. Хайнманом [128], Х. Лейманом [135]. Педагогічна проблема мобінгу була визначена ще у 60-80 роках минулого століття в Швеції, а потім у Німеччині, Польщі та інших країнах Європи [28]. Походження поняття пов'язане з роботами австрійського поведінкового етолога Конрада Лоренца, який досліджував соціальну поведінку тварин, зокрема звертаючи увагу на явище групового нападу, термін «мобінг» він використовував для опису ситуації, коли декілька менших тварин об'єднуються, щоб напасти на більшого противника або загрозу. У своїй праці «Агресія» вчений наголошує на ключовій ролі групового нападу як фактора,

який додає інстинктивної сміливості на рівні захисту себе або своєї території [55].

Термін «мобінг» походить від англійського іменника «mob» (натовп) та латинського виразу, який можна перекласти як «бунтуючий натовп». Дана поведінка, є формою агресії, проявляється у тому, що сильніші або авторитетні учні систематично знущаються над слабкішими або аутсайдерами. Проте такі взаємовідносини не обмежуються тільки «агресор-жертва», вони можуть залучати інших однокласників, зробивши їх активними або пасивними учасниками такої динаміки [137].

«Мобінг» - особлива форма агресії. Під мобінгом розуміють конфліктну комунікацію на роботі між колегами чи керівниками та співробітниками. В даній ситуації виснажена людина поступається, й при цьому вона систематично й часто зазнає цькування з боку однієї чи декількох людей. Метою та результатом такого цькування – відкрито чи приховано є виключення людини з трудових відносин» [50]. Від інших конфліктів мобінг відрізняє те, що у даній взаємодії відсутня рівність сторін та сильніші переслідують слабшого з метою послаблення його позиції в групі або навіть витіснення з неї. Саме нерівний розподіл сил між агресором та жертвою та неможливість жертви мобінгу у звичний спосіб захистити себе фізично та морально, вона може відчувати свою безпомічність, що є важливим аспектом явища мобінгу [149].

Термін «мобінг» відображається як у дослідженнях науковців, так і в практиці для опису феномену соціального насильства та цькування зокрема в соціології, психології, педагогіці та інших наукових дисциплінах, щоб описати вид агресивної та групової поведінки, яка спрямована проти одного індивіда з метою соціального виключення в суспільстві.

Історія терміну «мобінг» свідчить про його широку популяризацію за кордоном у 60-ті роки ХХ століття. У 1969 р. шведський лікар П. Хайнеманн опублікував статтю в журналі «Liberal Debatt», у якій вперше використав термін «мобінг» для позначення групового цькування і провів паралелі між жорстокою поведінкою дітей стосовно інших дітей та агресивною поведінкою

тварин [128]. Зазвичай визначення мобінгу описує, що він здійснюється групою осіб або конкретно особою, що є основною відмінністю розуміння мобінгу з точки зору П. Хайнемана [128], який вважав, що мобінг є груповим процесом, на що вказує саме слово «mobb» [154].

Використання терміну у літературних джерелах, зокрема в зарубіжних виданнях та працях з соціології та психології, сприяли саме дослідження лікаря, у яких він порівнював агресивну поведінку проти працівників з агресивним поведінням тварин, що дало поштовх до використання терміну «мобінг» для опису систематичного утиску та цькування на робочому місці [57]. Згодом термін почав широко вживатися для опису подібної агресивної та систематичної поведінки в інших сферах життя, включаючи освітнє середовище, де стали спостерігатися схожі шаблони групового нападу і цілеспрямованого утиску окремих осіб.

У наукових дослідженнях поняття «мобінг» та «булінг» часто використовуються як синоніми. Термін «мобінг» більше розповсюджений у скандинавських країнах, присвячених феномену, тоді як у англомовних роботах частіше використовують термін «bulling» («булінг»). У міжнародних колах частіше використовується саме англійське слово, що пояснюється розповсюдженістю англійської мови й тим, що більша частина досліджень мобінгу здійснюється в англомовних країнах або у країнах, де люди легко переходять на англійську мову. У деяких країнах немає терміну, який би точно відображав зміст терміну «булінг» або «мобінг» [117]. У західній літературі класичним вважається визначення мобінгу, запропоноване С. Ейнерсеном, - «приниження, образи, соціальна ізоляція кого-небудь або негативний вплив на здійснення будь-яких робочих завдань» [123, с. 15].

Т. Коляда у своїх роботах зазначає, що згідно з термінологією Міжнародної організації праці, мобінг – це тривалий психологічний тиск на працівника з боку інших суб'єктів трудових відносин, таких як роботодавець, трудовий колектив або його частини, окремі працівники. Цей тиск супроводжується постійними негативними висловами, критикою, спрямованою

на працівника, а також штучною соціальною ізоляцією в межах організації. При цьому може відбуватися розповсюдження свідомо неправдивої інформації [51, с.144].

Науковець Л. Кішлі, висловлює погляд, який підтверджує, що мобінг та булінг можна визначити як форму агресивної поведінки, що має на меті приниження почуттів, вираження негативних емоцій та навіть подання принизливих оцінок щодо іншої особи [153]. На думку дослідника ключовою характеристикою цькування є емоційне приниження, порушення почуттів особи, що може призвести до її виключення з соціальної групи. Вказується, що в даному контексті агресор зазвичай має вищий статус або позицію в порівнянні з жертвою, надаючи йому можливість здійснювати дії, що ламають гідність та завдають моральної або фізичної шкоди іншій особі. З урахуванням вказаних наукових позицій можна прийти до висновку, що вони є обґрунтованими та вартими підтримки [103].

Міжнародна організація праці розуміє під психічним терором на робочому місці «образливе, мстиве, жорстоке, злостиве або принизливе поводження з окремою особою або групою працівників, що охоплює колективний пресинг (груповий наступ) або мобінг проти конкретної особи, яка стає об'єктом психологічного тиску. Мобінг передбачає постійну негативну увагу або критику, ізоляцію особи від соціальних контактів та поширення недостовірної інформації» [109].

Розглянемо подані міжнародними дослідниками визначення явища мобінгу в таблиці 1.1.1.

Таблиця - 1.1.1 Зарубіжні дослідження мобінгу, як психологічного явища

№ з/п	Прізвище науковця	Взначення, яке науковець дає психологічному явищу мобінгу
1	Thylefors I. [160]	«Цап відбувайло». Один або декілька людей, що на протяз певного періоду часу, неодноразово піддаються негативним дія однією або декількома людьми.
2	Matthiesen C, Raknes B Rökkum O. [141]	«Мобінг» - одна або декілька поведінкових та довготривали реакцій, що повторюються у діяннях однієї або декількох людей адресованих одній або декільком особистостям з робочою

		колективу.
3	Kile C. [132]	Акти постійного приниження та переслідування керівників відкрито або приховано.
4	Leymann H. [138]	Психологічний терор. Ворожа та неетична комунікація, котра систематично скеровується однією або декількома людьми зокрема проти однієї людини, з метою створення для неї ситуації самотності або довготривалої безпомічності, оснований на частих діях по переслідуванню на протязі довготривалого часу (в крайній мірі один раз на тиждень протягом не менш шести місяців).
5	Heinemann P. [128]	Мобінг – це форма колективної реактивної агресії, яка виникає через вторгнення в групу і порушення її звичного режиму функціонування
6	Wilson S. [161]	Травма на робочому місці нанесена з метою спотворення самооцінки співробітників в результаті безперервного, реального, свідомих злих намірів, які направлені на нанесення шкоди, злостивих дій.
7	Adams A. [113]	Залякування. Постійна критика та особисте насилля здійснене публічно або у приватному порядку з метою приниження.
8	Ashforth B. [115]	Мілка тиранія. Лідер використовує свою владу над іншими шляхом вчинення свавілля та самореклами, презирливого ставлення, виявляючи мізерну увагу, використання сили для вирішення конфліктів, попередження ініціативи.
9	Björkqvist K., Osterman K. [118]	Трудові переслідування. Повторні дії, з метою викликати психологічні страждання (інколи фізичні), що спрямовані на одну або декількох людей, які з тих чи інших причин не здатні чинити опір.
10	Keashly L., Trott V., MacLean I. [131]	Образлива поведінка/емоційне насилля. Вороже вербальна та невербальна поведінка пов'язана з сексуальним або расовим змістом, що виконується однією або декількома людьми по відношенню до іншого з метою морального підриву та забезпечення таким чином відповідати іншим.
11	Moore A., Seigne M., McGuire E., Smith M. [144]	Деструктивна поведінка.
12	Roland E. [154]	Фізичні або соціальні негативні дії, які здійснюються впродовж довготривалого часу декількома особами та спрямовані проти того, хто не має можливості захистити себе у актуальній ситуації

Явище мобінгу в трудових відносинах було докладно описане у дослідженні, опублікованому в журналі «The National Institute of Occupational Safety and Health» у 1984 році Г. Лейманном і А. Густафссоном. У своєму звіті вони докладно розглянули природу та вияви мобінгу у робочих відносинах. Дослідження проведене на робочих місцях у Швеції [58].

Науковці здійснили оцінку кількості жертв мобінгу в країні, яка становила - 3,5% від всього населення на основі проведеного анонімного опитування 3507 шведів у віці від 18 до 65 років. Г. Лейманн підкреслював, що він використовує термін «мобінг» для опису певного виду психологічних міжособистісних відносин, що розвиваються на робочому місці між співробітником та роботодавцем, пов'язаних з виконанням завдань та обов'язків. Науковець оприлюднив результати свого монографічного дослідження «Мобінг, переслідування на роботі», де визначив поняття «мобінг» як психологічний тиск на робочому місці, що проявляється у цькуваннях, підсиджуванні, чварах, плітках, хамстві, інтригах, емоційному насильстві, а також сексуальному домаганні [135]. Зазначені відносини проявляються у систематичному, повторюваному неетичному та недобррозичливому ставленні до співробітника з боку його колег або керівників. Слово «мобінг» походить від англійського «mob»: 1) натовп, юрба; 2) голота, чернь; 3) ватага злодіїв; 4) нападати юрбою, оточувати, юрмитися, товпитися [134].

Х. Лейман не використовував термін «знуцання», оскільки стверджував, що він має конотацію фізичного насилля, тоді як поняття мобінгу є більш складним через його ефект стигматизації. Кожен дослідник дає визначення явищу, що розглядається як мобінг означення, які різняться для позначення подій, котрі відмінні [138]. Науковець не використовував термін «знуцання», оскільки стверджував, що він має конотацію фізичного насилля, тоді як поняття мобінгу є більш складним через його ефект стигматизації. Кожен дослідник дає визначення явищу, що розглядається як мобінг означення, які різняться для позначення подій, котрі відмінні [138].

Х. Лейман структурував своє визначення у вигляді анкети та вважав, що мобінг наявний, коли хоча б раз у тиждень жертва відчуває утиск у будь-якій формі протягом 6 місяців і більше. У своїх дослідженнях дослідник відзначив, що в окремих галузях, таких як промисловість, торгівля, сільське та лісове господарство, охорона здоров'я, ймовірність виникнення мобінгу є невеликою [135]. Проте в освітній сфері він виявив високий відсоток випадків мобінгу.

Зокрема, 6,5% опитаних повідомили про досвід мобінгу, а серед них кількість жертв мобінгу становить 14,1%, що удвічі більше, ніж у інших галузях. Додатково, дослідник відмітив наявність статевих розбіжностей у виборі мобінг-дій. Зазвичай, чоловіки користуються раціональними стратегіями, такими як погрози, ігнорування об'єкта мобінгу, критика політичних або релігійних поглядів, постійне перебивання в розмові, примушення до виконання принизливих завдань. У свою чергу, жінки в основному використовують такі мобінг-дії, як негативні коментарі позаочі жертви, насмішки публічно перед іншими членами колективу, поширення чуток, створення перешкод у висловленні, насмішки через фізичні недоліки [55].

Структурований характер визначення мобінгу описав Х. Лейман та описав його види у формі анкети, що містить 45 мобінг-дій, що можуть включати різні форми негативної поведінки та утиску, спрямовані проти жертви та на думку науковця є ознаками мобінгу [134]:

- 1) розмови про когось поза очі;
- 2) погляди та жести з упередженням;
- 3) уникнення та вихід з контакту за допомогою невербальних натяків;
- 4) несправедлива або образлива оцінка продуктивності та ігнорування людини;
- 5) розповсюдження пліток та постійна критика роботи;
- 6) обмеження керівниками можливості висловлюватись;
- 7) сумніви в прийнятих об'єктами рішеннях;
- 8) доручення завдань, які виходять за межі можливостей об'єкта;
- 9) насмішки над об'єктом або припинення розмов з ним;
- 10) постійне перебивання, обмеження колегами можливості висловлюватись;
- 11) заборона розмовляти з собою;
- 12) крик, гучні зауваження;
- 13) висловлення підозри в тому, що людина психічно хвора, примус до виконання принизливої роботи;

- 14) усні погрози;
- 15) доручення беззмістовних та принизливих виробничих завдань;
- 16) постійне доручення нових завдань;
- 17) заборона колегам розмовляти з об'єктом;
- 18) критика політичних поглядів об'єкта;
- 19) постійна критика особистого життя;
- 20) позбавлення виробничих завдань та інші [134, 137].

Зазначені дії можуть бути використані агресорами для тиску, контролю та створення негативного середовища для жертви мобінгу. Наявний перелік мобінг-дій дає можливість розпізнати ознаки, розуміти наявність мобінгу та вживати заходи для його протидії і підтримки всіх учасників процесу.

Німецький дослідник явища мобінгу К. Колодей, у своїх працях представив п'ять сфер, в котрих можуть виникати мобінг-дії (зони мобінгу):

- 1) конумікативні нападки (постійне перебивання співбесідника, крик та лайка, безперервна критика роботи та особистого життя, усні та письмові погрози, терор по телефону и т. п.);

- 2) загроза соціальним стосункам (ізолювання об'єкта від таких соціальних стосунків як сусідство, робота, побут);

- 3) загроза соціальному авторитету (розповсюдження пліток про сім'ю, стиль життя, погане здоров'я, в тому ж числі психологічне, що передбачає втрату працездатності і т. д.);

- 4) зазіхання на якість професійної та життєвої ситуації (позбавлення будь-якого заняття на робочому місці, надання принизливих завдань, розподіл беззмістовних завдань й т.п.);

- 5) згубний вплив на здоров'я (довготривалий мобінг шкідливий для психічного та фізичного здоров'я) [52].

У вивченні мобінгу в контексті трудових (службово-трудоових) відносин, українські науковці, такі як Т. Коляда, розглядають це явище як складний суспільний процес, який може бути охарактеризований з різних точок зору, зокрема соціологічної, медичної та правової. У правовому аспекті, мобінг

визначається як незаконна, систематична та тривала поведінка осіб, які належать до трудового колективу, спрямована проти окремої особи чи навіть групи осіб у колективі. Ця поведінка порушує їх законні права та інтереси і призводить до створення нестримних умов праці з метою примусити постраждалу особу (або групу осіб) звільнитися з роботи. Зазначений підхід розкриває явище мобінгу не лише як психологічне насильство, але і як порушення законних прав працівника, що включає в себе навіть незаконні дії та створення умов, що є шкідливими для здоров'я особи. Дана інтерпретація важлива для забезпечення правового захисту постраждалих від мобінгу та може сприяти впровадженню ефективних заходів для його запобігання і припинення [50, с. 271].

На думку науковця К. Марисюка, мобінгом є систематичний психологічний терор, тиск, цькування, зниження авторитету співробітника у колективі, зазвичай із метою його звільнення [64, с. 134].

В 1983 році, в Норвегії, під час першої у світі загальнонаціональної кампанії протидії мобінгу, була визначена важливість цього аспекту. Мобінг або цькування може бути виявлено, коли один або декілька індивідів регулярно протягом тривалого періоду піддаються негативним діям з боку однієї або декількох осіб. Сварка між приблизно рівними за силами особами не вважається мобінгом. Цей аспект є центральним елементом різних визначень мобінгу [149, 124].

Наразі недостатньо дослідженими є підходи, методи та засоби психологічної профілактики шкільного насильства серед учнів середніх класів, поза увагою дослідників залишається феномен насильницької поведінки в освітньому середовищі.

З першої статті П. Хайнеманна [128] в 1969 році і до сьогоденного часу дослідження мобінгу пройшло значний шлях розвитку, перейшовши з досліджень локального на міжнародний рівень. Починаючи з початку 1990-х років, дослідження мобінгу розпочалися на міжнародному рівні. Британські острови стали активним центром цієї діяльності, виник сильний зв'язок між

дослідженнями, які проводилися в Об'єднаному королівстві, Ірландії та Скандинавських країнах. Великий внесок у розвиток цих досліджень зробили Пітер К. Сміт та його англійські колеги [65], які були фахівцями в області вивчення явищ, пов'язаних з мобінгом. Групою вчених, на чолі з Пітером К. Смітом, був розпочатий проєкт «Sheffield», результати якого відображені у книгах та статтях. Даний проєкт включав аналіз розміру проблеми мобінгу, надання характеристики учнів, які брали участь у цьому процесі, а також пояснення основних причин виникнення явища [79].

Культурні зв'язки між Великобританією, Ірландією та Австралією створили можливість для Кена Рігбі та Пітера Слі стати ключовими фігурами у дослідженні мобінгу в Австралії, їхні дослідження про взаємодії різних груп учнів, набули міжнародного значення. Донна Кросс разом з колегами створила видатну дослідницьку групу у місті Перте (Австралія), яка зосереджувалася на вивченні взаємозв'язку між мобінгом та проблемами здоров'я у жертв явища. Група гауковців розробила ряд методик для вчителів та інших фахівців, що допомагають учням навчитись усвідомлювати і відчувати відповідальність за свої дії та бездіяльність [65].

На початку 1990-х років Канада приєдналась до країн, що проводили дослідження мобінгу. Центр «LaMarsh» та Йоркський університет у Торонто очолили колеги під керівництвом Дебрі Пеплер [65] та описали соціальні процеси, що становлять передумову для виникнення мобінгу, розробили профілактичні заходи та апробували їх. У 2006 році Дебра Пеплер та Венді Крейг розпочали роботу з «PREVNet» - спільнотою вчених, працівників сфери освіти та громадських організацій в Канаді, яка протидіє насильству. Наукова спільнота Японії увагу до теми мобінгу спрямувала в середині 1980-х років та розпочалися дослідження під керівництвом соціолога Єдзи Моріта з Осакського університету [65].

В Італії дослідження мобінгу було ініційоване німецьким психологом праці Гаральдом Еге [65], який був експертом в індустріальних та робочих відносинах та учнем Х. Леймана [23]. У 2001 році він надав широке та

деталізоване визначення терміну, зазначивши: «Мобінг» - це війна на робочому місці, в якій через психологічне, фізичне або моральне насилля одна або більше жертви змушені виконувати волю одного або більше агресорів. Дане насилля виражається шляхом частих та тривалих атак, які мають на меті завдати шкоди здоров'ю, каналам комунікації, потоку інформації, репутації або професійності обраної «жертви» [65].

Міжнародна дослідницька організація досягла єдиної позиції щодо визначення мобінгу. В усіх визначеннях мобінг описується через негативні, ворожі та агресивні дії [148]. У понятті «агресивні дії» чи «агресія» існує суттєвий аспект - вони включають у себе наявність наміру. Більшість досліджень агресії визначають її як дію, що має на меті нанесення шкоди. Таким чином, мобінг має на меті, одним чи іншим шляхом, завдати шкоди жертві [156].

В міжнародних дослідницьких колах вважається, що мобінг може здійснюватись як однією особою, так і декількома [156]. Таким чином, динаміка процесу буде різною, залежно від того, чи взаємодіють група людей, чи одна особа з жертвою. У визначенні також зазначається, що мобінг має систематичний характер, тобто дії повторюються регулярно протягом певного часу [149]. Даний аспект може викликати деякі труднощі, оскільки окремий епізод може відповідати тій самій схемі, що й дії, що повторюються. Для потерпілої сторони (жертви) важлива різниця між одноразовим інцидентом та частими подіями, окремий випадок може спричинити страх, сумування і напругу, проте дії, що не припиняються довгий час свідчать про систематичне цькування, впливають сильніше, змушуючи жертву відчувати, що таке ставлення буде постійним [155].

Феномен мобінгу є складним явищем, в якому спільність поглядів і емоцій грають важливу роль. Зазначена спільність може виникати з різних причин, адже спільність є природним аспектом соціального життя людини, і дослідники звертають увагу на емоції, які виникають між людьми, що об'єднані спільними поглядами на важливі для них питання. Відповідно можна зробити

висновок, що феномен мобінгу полягає у негативній спільності, яка об'єднує групу переслідувачів у ситуації насилля, їхніх негативних діях та поглядах на жертву, що підтримують та підсилюють негативний поведінковий та ментальний вплив на потерпілу особу.

Зазначена ситуація є характерною для мобінгу, оскільки значна частина осіб, які вчиняють мобінг, не позбувшись страху, скоріше за все не поводитись би так по відношенню до об'єкта насилля, як у випадку групової ситуації. Впевненість моберів в їхній поведінці походить як від відчуття колективної схваленості, так і від переваги в числі, що дає їм можливість подолати страх та бар'єри конфронтації. У такому випадку можна говорити про загострене почуття соціальної справедливості моберів, яка набуває рис деформованості: пріоритетною стає тільки особиста вигода, і мобінг стає інструментом встановлення чи відновлення справедливості та в основі дій мобера лежить саме інструментальна агресія. При цьому періодично може змінюватися об'єкт мобінгу, проте наявність жертви для мобера завжди залишається актуальною [75, с. 80].

Соціолог Г. Зіммель досліджуючи колективний антагонізм зазначає: «...група як ціле може вступати у антагоністичні стосунки з деякою зовнішньою силою, тому що це укріплює зв'язок між членами групи, посилюючи їх злагодженість в усвідомленні їхньої дії». Дослідження феномену мобінгу, розуміння динаміки взаємодії між учасниками та його впливу на спільність поглядів є важливим напрямком у сфері соціальної психології та соціології та може допомогти в розробці ефективних стратегій запобігання та протидії цькуванню [112].

За словами американського соціолога Р. Коллінза, насильство спрямоване проти іншої людини є особливим явищем, адже у такому випадку, особі доводиться подолати дві значущі перешкоди: конфронтаційну напругу та страх. Один із простих способів подолання цих бар'єрів полягає у використанні асиметричного насильства, де той, хто вчиняє насильство, відчуває свою перевагу над жертвою [152].

Здебільшого, мобери сприймають конфліктну поведінку як позитивну, оскільки в ній бачать можливість досягнення доміантної позиції. Для пояснення агресивних та насильницьких дій, науковці Д. Доллард та Міллер проаналізували концепцію фрустрації, в обставинах, коли виникає неможливість подолати зовнішні перешкоди на шляху до отримання очікуваного задоволення. За певних обставин рівень очікувань та домагань може стрімко зростати, особливо в ситуаціях змін соціальної системи, коли існує надія на перерозподіл ресурсів. Саме надмірні очікування щодо певних благ, які не задовольняються, можуть викликати агресію. Даний процес також спричиняє відчуття несправедливості, що часто веде до наростання гніву та, в свою чергу, до прояву агресії, що слугує підтвердженням того, що у осіб, які реагують агресивно, можуть бути наявні проблеми зі здатністю оцінювати себе, рівнем домагань та сприйняттям власного «Я» в цілому. Дослідники відносять до особистісних характеристик суб'єкта мобінгу високу, але нестабільну самооцінку, яку він компенсує за допомогою агресивних дій. Однак також можна зазначити, що низька самооцінка, яка потребує компенсації, також може викликати агресивну поведінку [75, с. 82].

Відповідно на основі аналізу наукових поглядів можна виділити ключові аспекти, які визначають формування поведінки мобера: інтерпретація ситуації, постановка цілей та критерії оцінки вибору стратегії вирішення ситуації. Проблема інтерпретації ситуації, яка провокує агресивну, насильницьку поведінку мобера, описана у концепції соціального навчання А. Бандури. Відповідно, наявність у суб'єкта попереднього досвіду позитивних наслідків ситуацій у яких він реагував агресивно, призводить до зростання ймовірності, що подальші подібні ситуації сприйматимуться як позитивні та агресивні або насильницькі дії стануть пріоритетною реакцією за схожих обставини. На думку науковця позитивно підсилена дія, яка повторюється декілька разів, стає автоматичною, і не завжди потребує детального аналізу [75, с. 81].

Вдповідно, можна зробити висновок, що мобери, за умови досягнення задоволення від цькування жертви, можуть продовжувати його вчиняти

протягом тривалого періоду, майже автоматично, не здійснюючи аналізу своїх дій. Ситуацію, яку більшість учні можуть сприймати як нейтральну, мобери можуть ідентифікувати як конфліктну або загрозливу. Найближче соціальне оточення учнів має значний вплив на модель відповідної інтерпретації явища мобінгу. Значний вплив на уявлення та стратегії інтерпретації відіграють сім'я, друзі, засоби масової інформації та соціальні мережі, однак важливо зауважити, що заклади освіти закладають взірці поведінки та уточнюють межі допустимої поведінки. Агресивні інтерпретаційні стратегії учнів ґрунтуються на певному когнітивному аспекті особистості, яким виступає ворожість, відповідно, у моберів відбувається спотворення світогляду, і вони здатні сприймати оточуюче середовище як потенційно небезпечне та вороже [75].

Результати дослідження Г. Гіні, метою якого було встановлення здатності моберами розпізнавати емоції інших людей. За умовами експерименту 692 респондентам було представлено 8 чорно-білих портретів інших дітей, на яких вони виражали різні емоції або мали нейтральний вигляд. Метою використання нейтральних емоційних виразів дослідники була спроба виявити можливу деформацію у розпізнанні емоцій, коли діти класифікували їх як однакові емоції (наприклад, усі три як радість, гнів або страх). На відміну від попереднього дослідження А. Фонці, автор Г. Гіні не підтвердив припущення, що мобери мають гірше розуміння емоцій у порівнянні з іншими дітьми, проте за результатами дослідження було встановлено, що найчастіше демонстровані емоції жертв, такі як сум, страх, гнів, можуть підсилювати акти цькування моберів, спонукаючи їх відчувати владу та перевагу [140].

Дослідження Г. Гіні та Е. Менесіні виявило дефіцит соціально-моральних якостей у дітей-моберів, але не виявлено відмінностей у сфері інтелектуального розвитку між моберами, жертвами та незадіяними у зазначеному процесі дітьми. К. Сютон припускає, що для моберів характерним є процес деперсоніфікації жертви та знецінення її болісних переживань і негативних соціальних наслідків. Такий підхід до розгляду ситуації може пояснити, як

соціально-когнітивні навички можуть бути використані в якості інструмента для досягнення як позитивних, так і негативних цілей [140].

Достатній рівень розвитку інтелектуальної сфери моберів дозволяє їм об'єднуватися з іншими та об'єднувати навколо себе інших дітей задля реалізації мобінгу над іншими. Вищезазначені дослідження підтверджують, що різниця між моберами і дітьми з просоціальною поведінкою полягає насамперед у соціальних цілях, які вони переслідують, а також у моральних засадах, які мотивують їхню поведінку та слугують критеріями для вибору інструментів реалізації цілей та поведінки. Мобери не є достатньо популярними в класі. За даними соціометрії, їх частіше обирають теж мобери, але рідко інші діти.

Шкільне цькування може спрямовуватися на будь-кого, зазвичай на дітей, які мають певні відмінності від своїх однолітків, стають жертвами: це можуть бути різні особливості розвитку, навчальні успіхи, фізичні характеристики, соціальний статус, характерні риси поведінки, самооцінка, почуття провини або незадоволення собою тощо. Діти, які не мають стійких та довірливих відносин з батьками і більше часу проводять самі з собою або на вулиці, перебувають у зоні ризику стати жертвою шкільного насильства [52]. Важливим аспектом є також психосоматичні та психологічні зміни особистісних характеристик особистості, яка стала учасником мобінгу.

Важливою з точки зору нашого дослідження психологічних особливостей запобігання мобінгу є позиція науковця С. Гаркавця щодо проблеми ригідної особистості, якщо її застосувати до поведінки особи, яка вчиняє насильство [20]. Ригідність, або твердість, має прямий зв'язок з психопатичною поведінкою і характеризується: егоцентризмом, злісністю, мстивістю і агресивністю. Зазначений тип поведінки пов'язаний з відсутністю співчуття та уваги до інших людей, їхніх проблем, потреб і прагнень, та відображає пріоритет задоволення власних потреб і бажань, незважаючи на потреби інших.

Ригідність, як риса, може мати біологічне коріння (Г. Айзенк) [38]. Ригідні особистості менше вразливі до конструктивних змін. Ступінь, в якому

поведінка людини може піддаватися змінам через соціальний вплив, визначається ступенем ригідності її мислення. Відповідно, чим більш ригідна особистість, тим важчим буде здійснення впливу на неї. Зокрема, важливо зазначити, що до проблеми ригідних особистостей доречно віднести фах педагога, як професії з високим ступенем стереотипізації. Відповідно ми можемо говорити про те, що даний аспект може виступати однією з причин появи мобінгу в учнівських колективах [38].

Здійснивши теоретичний аналіз результатів наукових досліджень мобінгу можна зробити висновок, що окремі дослідники та наукові групи використовують різні критерії для визначення особистості жертвою мобінгу. Окремі підходи базуються на тому, що особа вважає себе жертвою мобінгу, якщо вона заявляє, що стала об'єктом мобінгу протягом останніх 6 або 12 місяців. Інші дослідники описують додатковий критерій, який полягає у певній частоті здійснюваного впливу, наприклад, щоденно, щотижня або щомісячно, в залежності від конкретного дослідження. Таким чином, наявність мобінгу і його визначення виходить з послідовної поведінки, що інтерпретується різними психологами-дослідниками залежно від їхніх конкретних дослідницьких підходів:

- як систематичні переслідування;
- як явище з негативними наслідками, яке спостерігається в межах певної соціальної групи, зокрема, серед учнів;
- як умисне знущання, що базується на агресивній поведінці;
- як різновид насильства, який може приймати різні форми;
- як взаємодію соціальних суб'єктів, що має конфліктний характер через недостатню розвиненість комунікативних навичок.

В найширшому розумінні мобінг є формою конфлікту, що супроводжується негативними емоціями і виходить за рамки загальноприйнятих норм та правил соціальної поведінки. У психології конфлікт вважається найбільш гострим способом вирішення значущих протиріч, що

виникають у процесі взаємодії між особами та включає опозицію між суб'єктами конфлікту.

Інтенсивність (внутрішня напруга) мобінгу базується як на відкритому протистоянні сторін, так і на прихованому (накопичувальному) ефекті такого конфлікту. З боку агресора це протистояння знаходить зовнішній вияв у гострих конфліктних відносинах (використання емоційно грубих, образливих, агресивних, неприємних та інших схожих слів по відношенню до сторони конфлікту, яка протистоїть), з боку жертви «протистояння» проявляється у внутрішній напрузі (тривожності, психологічному дискомфорті, страхові перед агресивною стороною, пееживання душевного болю тощо). Сили протиборчих сторін нерівні, відповідно можливі ситуації, коли мобінг виходить за межі установлених у суспільстві загальноприйнятих норм та правил, де дії агресора можуть мати неправомірний характер. Деструктивність даного міжособистісного конфлікту виявляється у тому, що мобінг завжди призводить до руйнування відносин між його учасниками, негативно впливає на психічне та фізичне здоров'я сторін.

В результаті проведених науковцем Л. Кішлі досліджень, були отримані висновки, щодо визначення ряду характерних ознак мобінгу відноситься наявність емоційного приниження, яке проявляється шляхом вербальних та невербальних способів виразності. Іншою характеристикою мобінгу є втручання в приватне життя особи, а також неприязна та недовірлива поведінка, яка згідно визначається автором однією з форм мобінгу [103, с. 190].

Проаналізуємо сновні характеристики мобінгу, до яких належать: негативні дії, які здійснюються однією чи декількома особами по відношенню до жертви; систематичність у проявах такої поведінки, тобто дії повторюються з певною регулярністю; важлива різниця у співвідношенні сил між агресорами та жертвою, жертва не може ефективно захистити себе. Форми насилля, які можуть бути використані під час мобінгу, включають фізичні прояви, такі як удари, штовхання, биття, захват та інші види фізичного примусу.

Відзначається, що хлопчики частіше використовують фізичний вплив у порівнянні з дівчатками, які частіше вдаються до вербального впливу [7].

Продовжуючи думку попереднього автора, дослідники А. О'Моор і Б. Хіллері встановили наступні характеристики шкільного цькування:

- частота фізичного цькування зростає в початковій школі та в 3-6 класах, досягає піку, згодом починає зменшуватися;
- явище шкільного цькування виникає в старшому дошкільному віці;
- ініціаторами цькування часто є вчителі, проте в старших класах учні частіше повідомляють про випадки цькування з боку вчителів;
- хлопці частіше схильні до фізичного насильства, тоді як дівчата - до психологічного і вербального;
- жертвами цькування можуть бути як дівчата, так і хлопці;
- частота вербального цькування та соціального виключення не зменшується з віком і стає регулярним у підлітковому віці;
- причиною цькування може бути несхожість дитини або її невідповідність стандартам, які прийняті в групі;
- від 1% до 2% дітей постійно стають жертвами шкільного цькування;
- з віком однолітки менше виявляють співчуття до жертв цькування [142].

Ситуацію мобінгу, можна визначити як важку ситуацію життя. А. Анцупов і А. Шипілов визначають «важку ситуацію життя» як таку, що характеризується розбалансованістю системи «завдання - особисті можливості і (або) мотиви-умови середовища», що викликає психічну напруженість у людини. Ступінь неузгодженості визначає рівень складності ситуації [38]. Загальними ознаками важкої ситуації виступають: наявність труднощів, усвідомлення особистістю загрози, перешкоди на шляху реалізації будь-яких цілей, мотивів; стан психічної напруженості як реакція особистості на труднощі, подолання якої значуще для суб'єкта; помітна зміна звичних параметрів діяльності, поведінки, спілкування, вихід за рамки «звичайності». На думку науковців, основними видами важких ситуацій є утруднені ситуації

діяльності, побутової, соціальної взаємодії і внутрішньособистісного плану [38].

Згідно з твердженням А. Кочаряна, одним з варіантів важких життєвих ситуацій є емоційно напружена ситуація, яка впливає на емоційно-мотиваційний аспект особистості, викликаючи в ньому напруження. Вчений пропонує розглядати поведінку в емоційно напружених ситуаціях як вектор у п'ятивимірному просторі характеристик, що складається з таких компонентів:

- механізми захисту;
- механізми подолання;
- механізми компенсації;
- механізми розрядки;
- механізми маніпуляції.

Виокремлені науковцем компоненти мають загальну ненормалізовану функцію - зменшити емоційне напруження, проте за умов їх наявності слугують основою для виникнення конфліктів. Переживання зазначених ситуацій може призвести до порушення адаптованості особистості в суспільстві, у важких випадках (таких як тривалий міжособистісний або внутрішньоособистісний конфлікт) - до збільшення внутрішнього напруження та порушення особистісного розвитку.

Продовжуючи думку попереднього автора Дослідник Б. Алмазов, внутрішнє психічне напруження визначає як фрустраційну ситуацію, що виникає внаслідок недостатньої адаптації до оточуючого середовища. Залежно від зростання рівня фрустраційного напруження, відбувається поступовий перехід у спрямуванні особистості на невідповідні взаємини з оточенням [38].

Шкільне насильство може впливати на реалізацію різноманітних механізмів психологічного захисту у дітей. Зазначимо, як проявляється насильство в рамках кожної захисної реакції:

- пасивний протест: дитина, яка відчувається беззахисною в ситуації насильства, може виявляти пасивний протест, що проявляється у втраті

інтересу до навчання, відсутності реакції на насильство або ухиленні від ситуацій;

- позиція протистояння: деякі діти можуть спробувати протистояти насильству або винести свою думку, що може призвести до конфліктів і збільшити частоту випадків насильства;

- імітація: деякі діти можуть намагатися наслідувати агресивну поведінку переслідувачів або навіть самі стати агресорами, щоб не опинитись у ролі жертви;

- емансипація: в окремих випадках, діти можуть використовувати насильство як спосіб звільнення від контролю або підкорення інших;

- компенсація: насильство може бути використано як компенсація за відчуття безпорадності або низької самооцінки;

- ізоляція: деякі діти можуть відділятися від інших, уникаючи спілкування і ставитися до всіх недовірливо після пережитого досвіду насильства.

Найрозповсюдженішим способом цькування є знущання, яке включає негативні висловлювання про жертву, що роблять їй боляче. Особливо сильний ефект мають висміюючі коментарі, які змушують жертву відчувати себе посміховиськом, що робить участь в ситуації нелегкою для жертви, адже важко себе захистити [130].

Іншою формою мобінгу є ізоляція, яка особливо поширена серед дівчаток. Ізоляція має на меті витіснення людини з групи проти її волі. Жертва може спочатку відчувати, що належить до групи, але потім їй дають привід засумніватись у своїй приналежності, після чого починають втягувати в ізоляцію за допомогою тонких і непомітних методів, таких як погляди, насмішки і т.д.

Провокація відіграє важливу роль у залученні людини до ролі жертви мобінгу, шляхом здійснення певних дій або висловлювань по відношенню до іншої особи з метою викликати у неї реакцію, яку потім можна використовувати проти неї. Початком провокації служить обвинувачення у чомусь, що було здійснено раніше або в теперішній час, що створює враження,

що жертва вчинила щось неправильне або негативне. Основне завдання прийому полягає у пошуку негативного аспекту або помилки в поведінці або діях людини з метою зосередження уваги на недоліках жертви та провокації негативних емоцій. Іншим способом провокації є негативні висловлювання, які вказують на недоліки жертви, такі як міркування, зовнішність, одяг і мають на меті викликати у людини незадоволення або дискомфорт, здійснюючи перешкоджання її діяльності, спрямовані на використання реакції для подальших обвинувачень та провокацій, які можуть підірвати самооцінку жертви і спричинити почуття неприйнятності та відчуження. Провокація є одним із способів, за допомогою якого агресори втягують жертву в цикл мобінгу, використовуючи її реакцію як підставу для подальших негативних дій. Відповідно, розуміння такої тактики є важливим у запобіганні та протидії мобінгу у шкільному та іншому соціальному середовищах [154].

В умовах, коли жертва у процесі впливу залишатиметься пасивною відповідно виникатиме загроза виникнення звинувачень від провокатора у небажанні відповідати. У випадку надання жертвою відповіді її зміст може бути перекрученим і засвідченим як неправда або невихованість. Відповідним чином створюється привід для висунення нового обвинувачення під час наступної зустрічі, у якій мобер використає даний привід та створить пастку для жертви. Описаний механізм втягування – провокація, часто застосовується під час фізичного цькування та вербальних насмішок для реалізації ізоляції.

Наступним компонентом всіх основних форм мобінгу є погрози. У випадку, коли цькування закінчується обіцянками жертві та один одному «обов'язково повернутися» до невирішеного питання, мобери можуть погрожувати жертві або передавати свої погрози через інших, що посилює тиск на неї.

Зазначені способи реалізації мобінгу створюють для жертви ситуації, коли вона змушена реагувати на дії агресора, що може призводити до подальшої ескалації мобінгу. Розуміння перелічених прийомів допомагає збільшити обізнаність про явище мобінгу та дозволяє розробити стратегії

протидії і запобігання явищу з метою зменшення впливу та захисту потенційних жертв [154].

Перелічені форми мобінгу можуть використовуватись агресорами для здійснення контролю, тиску та завдання шкоди жертві.

Особливо болісним є створення коаліцій проти небажаної поведінки, яка з точки зору суб'єктів мобінгу може бути спрямована проти жертви. Тобто, мобери (окремі особи або, частіше, групи переслідувачів) намагаються діяти разом з метою дезорієнтації жертви, порушення її психічної рівноваги та підштовхування її прийняття невірних рішень у ситуаціях тривалого стресу, що досягається за допомогою спотворення або передачі двозначних повідомлень, поширення нечесних чуток щодо особистого життя однокласника, які можуть впливати не лише на його особисту репутацію, а й на статус учня у колективі [142].

Колективний вияв агресії до одного з учнів може проявлятися в позбавленні його власної гідності та нанесенні шкоди його психічному й фізичному здоров'ю, створювати негативні ситуації, загрожувати життю даної особи. Варто зазначити, що такі дії порушують принципи, закріплені Конституцією України, Декларацією про права дитини, Конвенцією про права дитини, а також іншими законами і кодексами. Зокрема, Хартія Європейського союзу про основні права гарантує недоторканність людської гідності та право на особисту фізичну та психічну цілісність (Стаття 1) [32].

На сьогоднішній день в Україні існує ряд законів, спрямованих на протидію насильству над дітьми. Одним з таких законів є Закон України від 18.12.2019 року № 2657-VIII «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)», який був ухвалений Верховною Радою України у жовтні 2018 року і призначений для боротьби з булінгом у навчальних закладах [85]. Законопроект передбачає внесення змін до закону про освіту, та врегулювання визначення поняття «булінгу», а також встановлені потенційні розміри штрафів за вчинення насильства.

1.2. Причини виникнення мобінгу та його наслідки

За своєю сутністю мобінг, як специфічна форма агресивної поведінки, при якій сильніший (авторитетний) учень, лідер угруповання – типовий мобер (або учні - мобери) систематично переслідують іншого (слабшого, аутсайдера) не обмежується лише ролями «агресора» і «жертви», вона залучає інших однокласників, роблячи їх активними або пасивними учасниками таких відносин, послідовниками ініціаторів цькування однолітків [23].

Д. Ольвеус, відомий дослідник проблеми насильства в освітньому середовищі, трактуючи означене поняття булінгу, наголошував на тому, що з дитини знущаються або її переслідують, якщо вона неодноразово, протягом тривалого часу є об'єктом негативних дій з боку одного чи більшої кількості учнів. З цього приводу О. Дроздов резюмує: «За своєю сутністю третирування – це форма насильницької поведінки в шкільному середовищі, за якої сильніший учень систематично переслідує слабшого (аутсайдера)» [31]. Учні, які мають фізичні недоліки або вади, особливості поведінки, зовнішності, страх перед школою, відсутність досвіду життя в колективі, а також хвороби, такі як епілепсія, заїкання, порушення мовлення, низький рівень інтелектуального розвитку і труднощі у навчанні можуть стати об'єктами насильства.

Враховуючи погляди науковців, можна зробити висновок, що шкільне насильство є соціально-психологічним явищем, яке характеризується використанням різних дій однієї особи по відношенню до іншої (учень-учень, учень-учитель, учитель-учень) в рамках шкільного середовища; складається з різних дій фізичного або психологічного характеру; має потенціал завдати шкоди фізичному здоров'ю, а також психічному благополуччю жертви; включає різні форми, такі як мобінг, вербальне та фізичне насильство, цькування, ізоляцію та інші; може здійснюватись як між учнями, так і між учнями та педагогами, а також вимагає уваги та втручання з боку освітніх установ, сімей і на законодавчому рівні для ефективної боротьби з цією проблемою [4].

Науковець, А. Бандура, як представник соціально-когнітивної теорії, розглядав особистість у контексті взаємодії трьох факторів: поведінкових, когнітивних і середовищних. Він підкреслював глибокий діалектичний зв'язок між цими факторами і переконував, що особистість формується під впливом зовнішнього середовища, взаємодії з ним і внутрішнього сприйняття світу. Стосовно агресії, А. Бандура вважав, що її набуття здійснюється через взаємодію декількох факторів та може бути навчена через спостереження, безпосередній досвід і взаємодію з іншими. Також біологічні чинники, такі як гормональні впливи і особливості роботи нервової системи, можуть впливати на вияв агресії [137].

Стереотипи, шаблони, неприйнятні звернення, спонукальні мотиви, ексцентричні переконання, зовнішні заохочення та механізми саморегуляції також можуть впливати на регулювання агресивної поведінки. А. Бандура підкреслював, що явище насильства є результатом засвоєних у дитинстві моделей поведінки, спровокована впливом шаблонів, що активує увагу і збудження. Тобто, діти можуть набувати агресивну поведінку, спостерігаючи та імітуючи її [137].

Серед причин насильницької поведінки виокремлюють зовнішні (соціальні), внутрішні (психологічні) та біологічні чинники. Окреслюючи зовнішні чинники варто зазначити: соціальні фактори (небезпека вуличного середовища, негативний вплив рівнів насильства у суспільстві, агресивна атмосфера в школі або оточенні, відсутність стабільних та люблячих стосунків з батьками або опікунами, знущання з однолітками); психологічні чинники (низька самооцінка, відчуття безпомічності, неадекватні стратегії вирішення конфліктів, відсутність вміння спілкуватися та виражати свої почуття та емоції, негативний вплив соціальних мереж та медіа); біологічні фактори (генетична спадковість, порушення у розвитку мозку або психічних функцій, хронічні захворювання, що впливають на поведінку та емоційний стан [98].

Зазначені чинники можуть взаємодіяти та підсилювати один одного, сприяючи насильницькій поведінці у дітей та підлітків. Проаналізуємо їх докладніше:

- *екологічні й економічні кризи*: кризові ситуації в суспільстві, такі як екологічні катастрофи або економічні спади, можуть спричиняти в дітей і підлітків почуття безпорадності і роздратування. Нестабільна соціально-економічна ситуація може викликати у підлітків протестні настрої, неусвідомлене бажання виступити проти системи, а також збільшення індивідуалізації, що, в поєднанні з егоїстичними настановами, може впливати на їх поведінку [41];

- *технологічні перетворення*: різке прискорення технологічного розвитку може ставити перед дітьми і підлітками високі вимоги, які вони не завжди здатні виконати, призводити до стресу і викликати нестабільність в розвитку і поведінці;

- *відсутність позитивних суспільних цінностей*: недостатність стабільних моральних цінностей та ідеалів у суспільстві може призвести до втрати орієнтації у підлітків, розвитку негативних явищ, таких як бездіяльність, злочинність, вживання наркотиків та інші небажані форми поведінки [90];

- *недосконалість законів і правоохоронних органів*: неефективна робота правоохоронних органів та недосконалість законів може сприяти зростанню рівня злочинності та беззаконної поведінки, які можуть бути фактором впливу на дітей та підлітків, викликаючи почуття незахищеності, безпорадності, сприяти потраплянню у небажані ситуації через відсутність адекватного правового захисту;

- *відсутність соціальних гарантій та державної підтримки економічно неспроможних сімей з дітьми*: нестабільна економічна ситуація та відсутність дієвих соціальних програм можуть призводити до поришення бідності та зниження життєвого рівня сімей з дітьми, впливати на можливість батьків надавати дітям якісну освіту, забезпечувати добробут і стабільність [4];

- *руйнування і криза традиційних інститутів соціалізації, підрастаючого покоління*: традиційні інститути соціалізації, такі як сім'я, дитячі та юнацькі організації, школа, можуть відігравати важливу роль у формуванні особистості та цінностей дитини. Науковець, Л. Терещенко, зазначає, що криза даних інститутів або їх руйнування можуть призвести до відчуття втрати опори і стабільності для дітей, впливати на їхній розвиток і поведінку;

- *пропаганда насильства і жорстокості через засоби масової інформації*: надмірна сприйнятливність дітей до насильства і жорстокості у засобах масової інформації може негативно впливати на формування особистості та психологічного стану. Пропаганда насильства може заохочувати агресивну поведінку та неконтрольовану емоційність у дітей підліткового віку, які в даному віковому періоді не мають сформованої чіткої життєвої позиції. [98];

- *недоступність для учня безкоштовної якісної додаткової освіти*: відсутність доступу до гуртків, секцій може зменшити можливості розвитку дітей і підлітків, обмежуючи їх можливості для самореалізації та здобуття нових знань і навичок, напротивагу цьому, доступність тютюну, алкоголю та інших шкідливих речовин може сприяти виникненню залежності та небажаних форм поведінки;

- *недоліки в організації шкільного життя можуть впливати на розвиток та поведінку учнів негативним чином*: низький рівень інтелектуального, морально-етичного розвитку та навчальної мотивації школяра;

- *ситуація в сім'ї*: факторів пов'язані з матеріальним становищем сім'ї, стилем виховання, який може бути жорстоким, безкарним, або недостатній рівень уваги батьків до потреб дитини, зловживання алкоголем або наркотиками з боку батьків також має негативний вплив на дітей та підлітків [98].

Суттєве місце у формуванні особистості, особливо у дитячому віці, посідає сім'я. У сім'ї відбувається первинна соціалізація дитини, усвідомлення значень добра та зла, формування морального фундаменту, життєвих настанов і

ціннісних орієнтацій, визначення кола інтересів, життєвих перспектив тощо [110].

До внутрішньородинних факторів, на думку науковця Д. Ольвеуса, які сприяють формуванню у дитини насильницьких рис особистості та створюють більший ризик стати жертвою насильства виявляється у дітей, які належать до наступних типів сімей:

- неповні сім'ї: діти, які виростають у неповних сім'ях з одним батьком, можуть бути більш схильними до використання емоційного насильства щодо інших дітей, при цьому, дівчата в таких сім'ях можуть частіше проявляти емоційне насильство, ніж хлопці;

- негативне ставлення матері до життя: сім'ї, в яких матері виявляють негативне ставлення до світу і школи, зазвичай не бажають співпрацювати зі школою у вирішенні проблем пов'язаних з насильством. Матері можуть не засуджувати і не корегувати насильницьку поведінку своєї дитини, вважаючи її природною реакцією на спілкування з «ворогами» [110];

- владні і авторитарні сім'ї: виховання в умовах домінуючої гіперпротекції, коли батьки проявляють свою волю як безумовну, може призводити до пригнічення дитини, котра потім може виявляти агресивну поведінку в школі, зустрічаючись зі своїми внутрішніми страхами і гнівом;

- конфліктні сімейні відносини: в сім'ях, де дорослі часто сваряться і лаються, діти можуть вчитися агресивному способу вирішення конфліктів, зазначена модель поведінки може передаватися з покоління в покоління, створюючи негативну установку до насильства [4];

- сім'ї з генетичною схильністю до насильства: у дітей може бути різна генетична основа толерантності до стресу, що впливає на їхню схильність до насильницьких дій. Діти з низькою толерантністю до стресу можуть бути більш схильними до прояву агресії, низький рівень успішності в школі також може впливати на ризик прояву насильства [120].

Описані типи сімейних умов можуть створити передумови для сприйняття дитиною насильства як нормальної форми спілкування, яка може

призводити до серйозних наслідків у повсякденному житті, стосунках з оточуючими, впливати на поведінку дитини в школі та сприяти появі насильства, знущань серед учнів.

За сприятливих умов у найближчому оточенні дитина отримає позитивний емоційний досвід, який стане основою для розвитку її здорової та міцної особистості, в свою чергу, вплив негативних факторів призведе до отримання негативного емоційного досвіду, який може спонукати виникненню внутрішньоособистісного конфлікту та порушити адаптацію до навколишньої дійсності, взаємодію з іншими дітьми і дорослими. Діти є особливо вразливими до насильства через обмежені фізичні, інтелектуальні, емоційні і особистісні ресурси, адже через вразливість психіки не завжди здатні ефективно впоратися з емоційними навантаженнями та ситуаціями загрози; великою мірою залежать від дорослих, які дбають про них і надають підтримку. Механізми формування особистості дитини в умовах найближчого оточення представлено на рисунку 1.2.1 [36, с. 21].



Рисунок - 1.2.1 Механізми формування особистості дитини в умовах найближчого оточення

Результати американських досліджень вказують на вагомість внутрішньосімейних, родинних зв'язків та якість активної взаємодії всередині родини для емоційного та поведінкового розвитку дітей, адже відіграють ключову роль у формуванні емоційної регуляції та позитивних стратегій поведінки у дітей. Українські науковці Ю. Журат і О. Казаннікова зазначають, що стиль виховання та взаємин в сім'ї, її структура, рівень комунікації та підтримки можуть впливати на формування агресивної поведінки у дітей [40].

У разі, коли дитина зазнала травматичних подій або відчуває загрозу, може виникнути відчуття відсутності безпеки та ненадійності, що в свою чергу, може вплинути на здатність дитини адекватно контролювати та реагувати на свої емоції, здатність їх розпізнавати, розуміти та проявляти адекватну поведінку та її емоційний розвиток [100, 90]. Також виділяється взаємозв'язок між агресивною поведінкою дитини та розлученням батьків, яке може провокувати стрес, незручність для дитини та сприяти появі агресивної реакції [37, с. 47]. Діти, які не мають друзів та довірливих відносин з батьками, котрі їх підтримують, знаходяться у зоні ризику стати жертвами шкільного насильства, оскільки дані чинники можуть забезпечити їм недостатній рівень захисту.

Проаналізовані фактори впливу підкреслюють важливість вивчення взаємозв'язку між сімейним оточенням та дитячою агресією та можуть допомогти розробити ефективні підходи до превентивних програм та інтервенцій з метою зменшення агресивної поведінки дітей та підтримання позитивних сімейних взаємин. За умов сприятливої атмосфери довіри, гармонії та близькості діти можуть навчитися вільно виражати свої почуття та емоції, не боячись негативних наслідків, що сприятиме розвитку позитивних стратегій реагування на ситуації, які викликають стрес, а також допомагатиме дітям сприймати емоції як нормальну та природну складову життя [116].

Учителі за умови застосування негативних методів виховання, зокрема, використання ярликів, приниження особистості учня, можуть створювати йморівність завдати психологічних травм та негативного впливу на самооцінку та поведінку дітей. Використання авторитарного стилю взаємин, недостатній

зв'язок школи з родиною учня може викликати страх серед учнів відносно вчителів. В свою чергу використання надмірно ліберального підходу, може призвести до відсутності дисципліни та слабких вимог у системі «учень-педагог», стати негативними зовнішніми факторами, що сприяють розвитку мобінгу.

Заклад освіти може формувати активну взаємодію та співпрацю з батьками учнів для спільного забезпечення навчання та розвитку дітей. В умовах, коли навчальний заклад не надає належного рівня навчання та розвитку для учнів, може виникнути відчуття неуспішності та незалежності, що впливатиме на мотивацію учнів до навчання, призвести до формування негативної самооцінки та незадоволеності власними досягненнями [4].

Окреслюючи зовнішні фактори впливу на розвиток і поведінку дітей та підлітків, науковці виокремлюють внутрішні чинники ризику виникнення насильницької поведінки учнів, серед яких: низька самооцінка та відчуття власної непотрібності; проблеми в емоційному регулюванні; стан депресії або тривожності; відчуття неприйнятості серед однолітків; наслідки страждань, які були пережиті в минулому; психологічні особливості підліткового віку (криза підліткового віку); особистісні характеристики дитини-підлітка; міжособистісні взаємостосунки дітей [98, с. 4].

Однією з причин появи агресивної поведінки у дітей є ризикові біологічні фактори, генетичні особливості, хімічні процеси у мозку. Учень може мати органічні (посттравматичні, постінфекційні) або конституційні (вроджені, генетичні) ураженнями головного мозку, що призводить до формування акцентуації характеру за певним типом [98].

Науковець Л. Руденко, досліджуючи процесуальні характеристики проявів агресії, виділила наступні компоненти виникнення агресивної поведінки:

- 1) характеристика оточення, в присутності якого проявляється агресивна поведінка (вплив найближчого оточення);

- 2) характеристика зовнішнього середовища, що впливає на прояви агресивної поведінки (зовнішні детермінанти);
- 3) мотиваційно-цільовий компонент агресивної поведінки;
- 4) прояв агресивної поведінки у певний час (ситуативні прояви й агресивні дії);
- 5) особистісні прояви агресивної поведінки (когнітивний, емоційний, вольовий компоненти);
- 6) ставлення до агресивної поведінки самої особистості (рефлексивно-результативний компонент).

Наведена модель демонструє в повному обсязі всі структурні компоненти і представляє собою цілісний алгоритм агресивної поведінки людини [90, с. 420].

Л. Руденко виділила важливий фактор, який визначає те, як людина буде реагувати: «найважливішим фактором, що впливає на характер поведінки, є особливості морального компонента регуляції агресивності: совість і почуття провини. Совість впливає на агресивну мотивацію до здійснення вчинку. Почуття провини корегує поведінку після нього і пов'язане з очікуванням покарання за вчинене, що супроводжується страхом і підвищенням тривожності» [90, с. 420].

У дослідженнях вчених, таких як Р. Берон, Р. Грановська, К. Коруба, Д. Ольвеус, Л. Рудь та інших, висвітлено основні фактори, які сприяють виникненню насильницької поведінки у дітей:

- *собистісні характеристики* (знижений рівень моральних принципів, недостатня самооцінка і надмірні вимоги до себе);
- *індивідуально-психологічні аспекти* (емоційна нестабільність, висока особистісна тривожність, низький рівень інтелектуального розвитку, відсутність навичок самоконтролю та здатності прогнозувати наслідки своєї поведінки);

- *соціально-психологічні фактори* (соціальний статус в колективі однолітків, низький рівень соціальної адаптації, негативний емоційний клімат в родині та виховний стиль) [107, 120].

Зазначені фактори можуть взаємодіяти між собою та посилювати вплив на формування насильницької поведінки у дітей.

У ході проведення аналізу чинників, які впливають на формування насильницької поведінки виокремлюємо погляди науковців Е. Чемеровської-Коруби та К. Коруби, які вважають, що прояви агресивної поведінки це лише частина складної проблеми, яка спричинена двома явищами, що мають іншу природу та внутрішню еволюцію та не завжди помітні для оточуючих. Саме явища злості та насильства, ретельно можуть приховуватись особами, які відчують цей стан чи отримують досвід його проживання. Звідси випливає, що дані три явища - злість, агресія та насильство формують ланцюжок певних видів поведінки та проблем, котрі взаємно впливають одна на одну, взаємно пробуджують та підсилюють свою дію, яка виливається у нанесення серйозної фізичної та психічної шкоди на (рис.1.4.1).

ЗЛІСТЬ  **АГРЕСІЯ**  **НАСИЛЬСТВО**

Рисунок - 1.4.1 Ланцюг видів поведінки, які провокують мобінг [107]

На думку згаданих науковців встановлена послідовність появи зазначених явищ та їх взаємодія між собою, сприяє породженню одного явища попереднім та є певною теоретичною моделлю і одним з аспектів складної проблеми шкільного насильства. Дана закономірність відноситься до великого, відносно закритого оточення, до прикладу таким як школа, де група людей постійно перебуває разом в одному місці та у один і той час. За таких умов, якщо в середині такої групи існує багато осіб, які відчують злість і напруження, існує ймовірність, що зазначені емоції виявляться через агресивну поведінку. Також, коли відносини між людьми відзначаються частими конфліктами та

напруженістю, може виникнути тривалий процес насильства, в якому деякі особи або навіть вся група можуть брати участь, виконуючи різні ролі – виконавців, жертв та свідків.

Підлітковий вік представляє собою один з найбільш важких етапів у розвитку людини. Незважаючи на відносно обмежений час (від 10 до 16 років), цей період визначає багато аспектів подальшого життя. Підлітковий вік часто описують як важкий, критичний або переломний, оскільки саме тоді відбуваються багаторівневі зміни в організмі дитини і завершується формування особистості. Крім того, у цей період змінюються мотиваційні настанови – на рівні з навчальною мотивацією починає виявлятися сильна потреба в спілкуванні з ровесниками [101, с. 13].

Характеристики підліткового періоду включають нестабільність емоційного стану, зосередженість на собі, бажання бути частиною дорослого світу та належати до групи ровесників. У підлітковому віці агресія, що виникає через нестачу самоконтролю, низький рівень емпатії, наявність невротичних станів, незрілість прогностичних здібностей, орієнтація на думку інших та конформність може сприйматися як простіший спосіб вирішення складних ситуацій та проявлятися у фізичній або вербальній агресії, образах та навіть у формі цькування (мобінгу) інших. Підліток може застосовувати фізичну силу проти інших, висловлювати свої негативні почуття через погрози та ультиматуми, намагатися виразити свою злість, спрямовану на певну особу, через посередництво інших людей (наприклад, жорстокі жарти, плітки, цькування) [98, 145].

Наявність великої кількості серед характеристик, які є можливою причиною невдалої соціалізації дитини та виникнення мобінгу у спілкуванні та шкільному середовищі серед підлітків науковці відносять: вразливість, що сприяє запам'ятовуванню неприємних подій, образ, страхів і переживань, з фіксацією на них; імпресивність - схильність до внутрішнього переживання почуттів і емоцій, невміння ділитися ними з оточуючими; внутрішня нестійкість, що може бути зумовлена факторами нервової конституції або

поєднанням полярних (холеричних і флегматичних) рис темпераменту батьків; емоційність і безпосередність у вираженні почуттів; невпевненість у собі; підкреслене почуття власної гідності і беззахисність у спілкуванні з однолітками; протилежно спрямовані почуття і переживання, наприклад, бажання залишатись собою, та водночас бути прийнятим серед інших; схильність до занепокоєння, хвилювання та тривожності; беззахисність, яка проявляється у спілкуванні з однолітками, коли підліток не може захистити себе; незнання або неприйняття соціальних норм і цінностей; невміння критично мислити і приймати адекватні рішення в різних ситуаціях; невміння виражати власні почуття та реакції [98].

До згубних наслідків мобінгу для подальшого фізичного та психічного здоров'я, розвитку нервових та поведінкових розладів можна віднести той аспект, що тривалі шкільні глузування позначаються на «Я-образі» дитини, знижують самооцінку, учень почувається зацькованим, розвивається неадекватне сприйняття власної індивідуальності, зростає ймовірність формування комплексу неповноцінності; руйнуються комунікативні уміння, з'являються побоювання та відсутність бажання спілкуватися з людьми; розвивається крайня недовіра до людей. За умови поєднання тривоги, страху і втрати здатності до повноцінного спілкування, можливим стає виникнення страху спілкування з класом. Прояви невротичних розладів можуть призвести до спотвореного сприйняття реальності, що призводить до формування несприятливих психологічних захисних механізмів, які проявляються через тривогу, стрес, фобії, депресію, страх, порушення сну та апетиту. Постійний наявний стан образи спричиняє випадки істерії та спонтанної агресії щодо осіб, які по відношенню яких є образи [78, 82]. Внаслідок низької оцінки власної особистості, у підлітків може формуватись переконання в негативному ставленні оточуючих до них і сприйнятті агресії як єдиного та найефективнішого способу захистити себе та демонструвати свою позицію [145].

Вплив шкільного насильства може призвести до порушення розвитку особистості, довготривалий стрес впливає на розвиток почуття безнадійності та

відчуття відсутності виходу, що є факторами розвитку адиктивної, антисоціальної (з крайнім проявом у кримінальній поведінці) та навіть суїцидальної поведінки. Постійний стрес також сприяє формуванню різних видів залежностей (алкогольної, тютюнової, наркотичної та психологічної), наслідки яких можуть призвести до серйозних відхилень у поведінці та функціонуванні особистості [72].

Результати наукових розвідок українських дослідників у напрямку дослідження наслідків, які наносить явище цькування для всіх учасників процесу представлені у таблиці 1.3.1.

Таблиця - 1.3.1 Наслідки цькування для всіх учасників [149, с. 46]

№ з/п	Психологічна площина	Фізіологічна площина	Соціальна площина
Для жертв мобінгу			
1	Неадекватне сприйняття себе: занижена самооцінка, комплекс неповноцінності, беззахисність, безсилля, відчуття втрати безпеки, самотність, розгубленість, пригнічення, думки про суїцид тощо; прояви гніву, агресії та планування помсти як засобу повернення відчуття контролю над власним життям. Неадекватне сприйняття реальності: підвищена тривожність, проблеми з концентрацією уваги.	Фобії, неврози; порушення сну і безсоння; відсутність апетиту або «заїдання» проблеми; скарги на болі в животі, нудоту, головні болі, болі в ділянці серця; швидка втомлюваність тощо. Ризик фізичних травм та ін.	Негативне сприйняття однолітками: відсторонення від спілкування, самотність, часті прогули занять у школі; прояви девіантної поведінки, схильність до правопорушень, наміри суїциду, формування алкогольної, тютюнової чи наркотичної залежності.
Для моберів			
2	Підвищений рівень агресії та стресу, насильницькі й авторитарні методи поведінки стають нормою.	Фобії, неврози, дистрес, ризик фізичних травм тощо.	Прояви асоціальної поведінки; ризики вступити у конфлікт із законом; проблеми у стосунках з однолітками та дорослими.
Для спостерігачів (всього дитячого колективу, в якому відбувається цькування)			
3	Формування відчуття безпорадності; розвиток тривожних станів; зміна цінностей тощо.	Фобії, неврози, дистрес тощо.	Реплікація насильницького способу вирішення будь-яких суперечок та конфліктів; розпад колективу; формування середовища неповаги та незахисності у закладі, як наслідок – небажання дітей відвідувати заклад освіти.

Мобінг, на відміну від інших форм насильницької (побиття, штовхання, утримування у певному місці тощо) чи агресивної (лайка, озвучування кличок, насмішки, бойкот) поведінки в закладах освіти, є найбільш жорстоким та найбільш небезпечним за своїми наслідками передусім для жертви [18] та є результатом становлення своєрідного «дикого» самоврядування, через спробу регулювати громадські відносини без моральних установок, без урахування цивілізаційного досвіду демократичних досягнень.

Стан жертви мобінгу описують медико-психологічним терміном «Burnout Syndrome» [146] й він не обмежується лише психологічними наслідками для жертв та їх оточення, часто є наслідком попереднього травматичного впливу на групу, до якої належать потерпілі:

- заангажованість сильних емоцій, які виявляють учасники ситуацій насильства;
- неадекватний рівень самоконтролю та усвідомленості дій тих, хто вчиняє насильство;
- присутність «сліпої, нездоланної ненависті»;
- задоволення від актів насильства, бажання помститися;
- групова прийнятність морально неприпустимих дій, збагачення приналежністю до цієї групи, яка допускає насильство;
- фіксація моментів мобінгу (зняття на відео, фотографування): «це мое величезне досягнення», «публічне приниження жертви», що дозволяє шантажувати жертву та маніпулювати цими ситуаціями;
- несправедливість та сила обвинувачень, публічне унеможливлення захисту члена групи - ознаки мобінгу як процесу травмування [148, с. 3].

Виокремлені риси вказують на те, що мобінг є виявом негативних та загальних у підсвідомості, невирішених, пригнічених та невисловлених емоцій особистостей та свідчить про відсутність в групі досвіду здорової реакції на травмуючі події або відсутність безпечної атмосфери і можливості висловити конфліктні емоції, недостатню довірю між членами групи.

На думку українського науковця З. Карпенко, типологічно-стратегічний підхід для аналізу досліджуваного феномену дозволяє розглядати мобінг не тільки як загрозу для самооцінки та ідентичності особистості, але й виділити сигнали, які вказують на можливі зміни та латентні можливості, які можна використовувати для корегування особистого життєвого шляху учасників явища. Таким чином, мобінг можна розглядати як можливість для переосмислення свого шляху, планування змін у поведінці, мисленні та сприйнятті, наприклад реалізації своїх талантів, розвитку і вдосконаленню здібностей [42].

Одним із ключових завдань педагогічних працівників у контексті вирішення даної проблеми, являється превенція агресивності та насилля в освітньому середовищі. Розуміючи глибокі корені мобінгу, педагогічні працівники та фахівці, які працюють у закладах освіти здатні ефективно керувати процесами попередження даного явища та здійснення заходів для подолання його негативних наслідків.

Важливою є позиція класного керівника, спеціалістів соціально-психологічної служби та виховного відділу навчального закладу у роботі з дітьми, які часто пропускають навчальні заняття. Педагогічні працівники можуть навчати учнів розрізняти погане і добре, захищати зневажених, попереджати виникнення ситуацій нехтування правами і свободами тих, хто не може постояти за себе. Головною метою, за наявності таких фактів, є виявлення та проведення психолого-педагогічної роботи з жертвою, агресором та спостерігачами процесу мобінгу, розроблення системи заходів з попередження мобінгу в учнівському середовищі з метою забезпечення безпечної та сприятливої атмосфери для всіх учасників освітнього процесу.

Мобінг як явище, має колективний характер, оскільки всі учасники групи в певний спосіб взаємодіють у такій ситуації. У навчальних закладах, зокрема, закладах освіти, формується ієрархічна соціальна структура серед учнів. Агресивні особистості, які займають вищі позиції в цій соціальній структурі, часто сприймаються своїми однолітками та вчителями як більш популярні і

виявляють високий рівень соціальної компетентності. Вони можуть вдаватися до використання знущань та насильства над іншими як інструментів для маніпулювання та контролю в своєму мікросоціумі.

За своєю суттю явище мобінгу в освітньому середовищі має складну структуру, в якій ключові ролі відводяться моберам (кривдникам), жертвам (постраждалим особам) і свідкам (спостерігачам). Вчені підтверджують, що всі учасники процесу мобінгу впливають на його розвиток і хід. Один з найбільш авторитетних дослідників шкільного насильства у світі - Д. Ольвеус в своїй праці «*Mobbning – vad vi vet och vad vi kan göra*» розкриває основні аспекти явища та власну концепцію шкільного насильства, котра на його думку, базується на системі взаємопов'язаних елементів, які включають важливі фактори мобінгу (такі як родина, зовнішні і внутрішні чинники навчання в школі), взаємодію потенційних жертв і потенційних моберів, а також сам процес мобінгу [146].

Значущими для розуміння феномену можна доцільно розглянути розподіл ролей в ситуації мобінгу залежить від кількох чинників: перш за все, від самооцінки та рефлексії власної поведінки; далі, від того, як індивід сприймається соціальною групою, чи приймають його, чи відкидають; і, звісно, від соціального статусу особи в учнівському оточенні. Також важливий вплив мають гендерні відмінності. Хлопці частіше беруть на себе роль агресора або його помічника, з іншого боку, дівчата частіше обирають роль спостерігача з-за куліс або захисника жертви. Тобто, хлопці і дівчата відіграють різні ролі в ситуаціях мобінгу, що може бути пов'язано з їхніми стереотипами, вихованням, соціальними очікуваннями тощо [19, с. 43].

Дослідження Д. Ольвеуса надають можливість описати рольову структуру в групах, де спостерігаються різні форми третирування та охарактеризувати своєрідне «коло третирування», яке часто включає учнів з наступним репертуаром соціальних ролей:

- 1) жертва – учень, що є об'єктом третирування;

2). агресор (и), переслідувач (і) – розпочинають третирування жертви та в подальшому беруть у даному процесі активну участь;

3) прибічники (помічники) агресорів не є ініціаторами третирування, але пізніше включаються в нього;

4) пасивні прибічники - пасивно підтримують процес третирування;

5) пасивний прибічник можливого третирування – учні, яким подобається, коли третирують інших, але вони відкрито не виказують своєї підтримки агресорам;

6) сторонній спостерігач - в ситуації третирування дотримується нейтральної позиції, керуючись принципом «це не моя справа»;

7) вірогідний захисник – учні, яким не подобається ситуація третирування інших, проте вони виняють дій на захист жертви;

8) захисник жертви виступає проти третирування інших в цілому і допомагає (намагається допомогти) жертві [150].

Розподіл ролей в ситуації мобінгу обумовлюється: самооцінкою (рефлексією) власної поведінки; соціальним прийняттям або неприйняттям; соціальним статусом учнів. Гендерні відмінності проявляються тим, що хлопці частіше виступають у ролі агресора чи його помічника, тоді як дівчата частіше обирають роль стороннього спостерігача або захисника жертви [28, с. 43].

Особа, яка безпосередньо вчиняє цькування, називається кривдником або мобером. У випадках, коли цькування вчиняється групою осіб, зазвичай в ній виділяється лідер або лідерка, а також один або декілька послідовників. Дану негативну поведінку можуть ініціювати особи, яким бракує відповідного виховання та уваги дорослих, для яких дорослі не є авторитетами і вони постійно шукають спосіб самоствердження через підлеглих. У моберів можна спостерігати яскраво виражену самозакоханість, лідерські риси характеру, домінантність, агресивність, низький рівень емпатії, гіперактивність та імпульсивність. Сполучений комплекс рис допомагає їм ставати лідерами агресивних груп, отримувати високий соціальний статус серед своїх однолітків. Демонструють агресію і байдужість до почуттів інших, не вміють адекватно

спілкуватися та знаходяться в постійних конфліктах і непорозуміннях з батьками, вчителями та іншими дорослими. Часто така поведінка виникає внаслідок того, що вдома вони стикаються з фізичним, психологічним або іншими видами насильства, і для них означений підхід є способом вирішення проблем [19], такі учні часто залякують певних однолітків, які з різних причин є зручними жертвами [144].

Зазвичай переслідувачами в ситуаціях мобінгу стають фізично розвинуті хлопці. Це часто ті, хто вирости в родинях з негативним соціально-психологічним кліматом – в сім'ях, де панує недбайливе або вороже ставлення батьків та використання покарань не рідкість. Завдяки таким умовам, вони можуть отримати перший досвід насильства вдома і в подальшому переносити його на однолітків. Хлопці-агресори зазвичай виявляють фізичну агресію, тоді як дівчата можуть виражати свою агресію вербально або соціально. Перші спроби вчинення насильства такими дітьми можуть мати місце вже на ранніх стадіях шкільного віку [19].

Ден Ольвеус описує характеристику дитини, яка може бути схильною до цькування: має домінуючу особистість, схильна до самостійного підтвердження себе за допомогою сили; характеризується невірноважним темпераментом, імпульсивністю та легким відчуттям розчарування; має більш позитивне ставлення до насильства порівняно з більшістю дітей у своєму оточенні; важко дотримується правил; проявляє мало співпереживання до тих дітей, які зазнають нападів; часто ставиться агресивно до дорослих; здатна ефективно виражати себе в інших ситуаціях, окрім важких або незручних; проявляє як проактивну агресію (наприклад, для досягнення своєї мети), так і реактивну агресію (особливо у відповідь на провокацію) [154]. Учні, які знущаються над іншими, можуть обирати своїми жертвами тих учнів, які знаходяться в не вигідному становищі через те, що є представниками національних меншин, перевелися з іншого навчального закладу, потребують особливих освітніх умов, відрізняються фінансовим, соціальним рівнем, поведінкою, манерою одягатися, зовнішнім виглядом, манерою говорити.

Використання соціальної ізоляції та цькування по відношенню до інших є наслідком соціальної невідповідності у групі.

Насильство випливає з добре обдуманих і навмисних дій (хоча кривдники приховують свої справжні наміри); порушує особисті права та свободи певного учня; через асиметрію сил, що характеризує шкільне насильство, індивіду складно здійснити самозахист, оскільки одна сторона завжди має перевагу над іншою [110].

Д. Ольвеус викремив загальні психологічні характеристики імовірної жертви цькування: дитина зазвичай тиха, обережна та чутлива, її легко засмутити; може бути особливо незахищеною через низьку впевненість в собі та страждати з причини низької самооцінки; часто має мало друзів та перебуває у соціальній ізоляції; може боятися, що їй можуть завдати шкоди; може страждати від тривожності та пригнічення; фізично може бути менш сильною або менш розвинутою, ніж більшість однолітків (це особливо важливо для хлопчиків); вважає, що їй легше проводити час із дорослими (батьками, вчителями, тренерами), ніж з однолітками [148].

Особисті характеристики можуть бути чинниками, які формують більшу вразливість жертв мобінгу та виступати для агресорів (кривдників) як мішень для цькування і знущань, серед них: фізичні дані (слабкі в порівнянні з однолітками); зовнішній вигляд (стиль в одязі - не відповідає сучасній тенденціям в моді); особливостями розвитку (гіперактивність, синдром дефіциту уваги, заїкання); національна приналежність (акцент); результатами навчання (як низькими, так і високими); матеріальним становищем; характером (запальним або, навпаки, дуже спокійним); низькою самооцінкою, почуттям провини та незадоволенням собою; схильність до тривоги і страхів (жертву мобінгу легко вивести з рівноваги, вона може розплакатися, викликає відчуття безпорадності); недостатньо розвинені соціальні навички; недбалою поведінкою та гігієною [149, с. 46].

Роль жертви у колективі також є причиною низького статусу в групі, проблем у навчанні та поведінці. У жертви мобінгу на основі дискомфорту,

який вона відчуває у власному класі, зникає бажання відвідувати заняття. Реалізуючи його жертва пропускає навчальні заняття, або ж посилаючись на неіснуючі хвороби, припиняє відвідувати навчальний заклад, з іншого боку, оточуючі також можуть уникати дружби із дитиною, оскільки бояться самі стати жертвами. Саме застосування механізму проєкції, при якому підлітки проєктують причини своєї власної агресії на оточуючих, вважаючи, що це саме оточення винне у їх агресивному поведженні та можуть жити за сценарієм «невдахи», що є причиною проживання особою процесу віктимізації, та однією з основних передумов подальших знущань із боку однолітків [145, с. 17].

Соціальна невідповідність деяким, більш сильнішими учнями, сприймається як відхилення і призводить до несумісності між культурою однолітків і зміни ставлення до інших осіб. Навіть ті, хто не беруть активної участі у залякуванні, не хочуть спілкуватися з жертвою через соціальний тиск [145].

Серед учасників мобінгу у ролі спостерігачів виступають учні, які можуть підтримувати одну зі сторін. У випадку кривдників, спостерігачі-прихильники можуть схвалювати дії лідерів, не беручи участі, але публічно підтримуючи знущання. Також спостерігачі можуть бути пасивні, яким подобаються знущання, але вони не демонструють явної підтримки. У разі постраждалих, активні спостерігачі-захисники виступають на захист особистості, що стала жертвою мобінгу, та намагаються допомогти. Пасивні спостерігачі-захисники відмовляються приймати цькування і вважають, що повинні допомагати постраждалим, але можуть не робити активних дій. Байдужі спостерігачі не залучаються до процесу цькування і не займають чіткої позиції щодо ситуації у колективі [42, с. 90].

У рольовій структурі мобінгу, спостерігачі відіграють важливу роль, адже їхня реакція і позиція можуть суттєво впливати на те, як розвиватиметься ситуація. Якщо більшість спостерігачів стає на бік постраждалої особи та активно виступає проти шкільного насильства, ймовірно, мобер, зупиниться. Ідейна спільність групи, яка виступила проти агресора, може діяти як

додатковий тиск і змусити змінити поведінку. Однак, якщо більшість спостерігачів приймає позицію мобера або займає пасивну позицію, відповідно ситуація може погіршитися у якій мобер може відчутти впевненість у своїй поведінці, підтримку і продовжить цькування з вірогідністю знаходження нових об'єктів для агресії.

Відповідно, важливим аспектом запобігання розвитку явища мобінгу в освітньому середовищі буде робота зі спостерігачами, з метою розвитку підтримки позиції, яка буде протистояти та активно виступати проти мобінгу. Сформована позитивна спільність реакції колективу учнів може допомогти зупинити цикл насильства і захистити потерпілого від цькування, підтримувати середовище, де гідність та повага є основними цінностями закладу освіти, а прояви насильства не приймаються [70].

Формування дитячого колективу залежить від різних чинників, включаючи зовнішні впливи, які можуть змінити траєкторію розвитку мікрогрупи класу чи навчальної групи, але не скасовують основних принципів формування внутрішньої соціальної структури. Слід зазначити, що діти не мають достатнього соціального досвіду та повністю сформовані високі принципи суспільної моралі, тому їх дії керуються логікою природних інстинктів, відповідно коли вони входять у склад мікрогрупи, підпорядковуються несвідомим законам людської взаємодії та природним закономірностям структурування мікрогруп [76].

Мобінг може бути усвідомленим (навмисним) та неусвідомленим (природним). Усвідомлений мобінг – спрямовані дії з конкретною метою, зокрема, створити такі умови, за яких особа відмовиться від свого положення у колективі. Неусвідомлений мобінг – це дії, що випливають з нетолерантного ставлення, постійної роздратованості та не мають особистого осмислення [58].

Основними видами мобінгу є наступні: горизонтальний мобінг (мобінг серед учнів), вертикальний мобінг, який йде зверху (мобінг «учителя проти учня») та вертикальний мобінг, який провляється знизу (мобінг з боку учнів по відношенню до вчителя):

- *горизонтальний мобінг* – форма психологічної агресії, яка включає в себе спільний натиск на одного з учасників колективу, його ігнорування та цькування (утиски з боку однокласників, колег по навчанню);

- *вертикальний мобінг* – вид психологічної агресії, що розгортається між керівником та колективом (керівник або учитель не цінує результатів праці дитини, надає непотрібні завдання, ігнорує ініціативу; у разі відкритого мобінгу, як крайнього його прояву, використовуються відкриті глузування, знущання, образи, псування важливих документів чи особистих речей; може виявлятися у двох формах: спільному тиску членів колективу на керівника або впливі керівника на весь колектив чи окремого його учасника;

- *босінг* (від англійського «boss») – вид психологічної агресії, що включає в себе зловживання владою керівника, постійну і часто несправедливу критику підлеглих, з підкресленням їхньої недосконалості [58];

- *булінг* (від англійського «bully» – задирака, забіяка, хуліган) – вид психологічної агресії, що включає в себе приниження одного учасника колективу іншим;

- *«сендвіч-мобінг»* – форма психологічної агресії, коли тиск на одного з учасників колективу здійснюється як зі сторони колег, так і зі сторони керівника колективу.

Провісниками мобінгу можуть бути почуття безпорадності, заздрість, бажання принизити жертву заради задоволення своїх амбіцій, розваги, самоствердження. Другим провісником мобінгу є бажання підпорядкувати, контролювати когось. По-третє, мобінгу сприяє властиве жертві психологічного насильства, почуття провини через щось або просто фізичну слабкість [104, с. 22].

Значущими для розуміння феномену можна вважати і погляди є розгляд дистанційного мобінгу (кібермобінгу), зростаюча активність якого спостерігається у зв'язку з вимогою часу та переходом навчання в онлайн-середовище та має проявляється в утиску, психологічному впливі та агресії через соціальні мережі та електронні комунікаційні засоби.

Кібермобінг (англ. cybermobbing), під яким розуміються умисні образи, погрози і повідомлення інших даних, що компрометують особу за допомогою сучасних засобів комунікації, як правило, протягом тривалого часу та здійснюється в інформаційному просторі через інформативно-комунікаційні канали. Кіберомобінг можна охарактеризувати як психологічний терор, здійснюваний найчастіше групою осіб з метою усунення жертви з певного простору (Інтернету), колективу (певної спільноти, форуму тощо) або навіть з життя. Подібно до цькування в реальному житті, кібермобінг поширений в підлітковому середовищі (жертвам і моберам, як правило, 11-16 років) [66, с. 17].

Кібермобінг може бути явним, але також може мати приховані прояви, що свідчить про його небезпечність. Крім того, слід зазначити гендерний аспект цієї проблеми. Згідно з результатами опитування порталу workplacebullying.com щодо осіб, які вчиняють насильство, і тих, хто стає його жертвами, 70% осіб, які спричиняють насильство, – чоловіки, а понад 60% потерпілих від мобінгу – жінки [83].

Серед форм прояву мобінгу науковці виокремлюють:

- нападки, постійні виснажливі атаки (сотні повідомлень, образливі коментарі на сторінці соціальної мережі тощо);
- самозванство (ситуації, коли одна людина видає себе за іншу, використовуючи пароль доступу до її акаунту в соціальних мережах, блозі, пошті, месенджерах тощо, після чого здійснює негативну комунікацію);
 - насильство заради розваги (хепі-слепінг), коли хтось знімає на камеру насильство, що відбувається в реаліях, для подальшого розповсюдження в Інтернет-мережі;
 - публічне розголошення особистої інформації (поширення, наприклад, інтимних фотографій, даних про фінансовий стан, паспортні дані тощо з метою образи або шантажу);
 - розповсюдження принизливої, образливої чи неправдивої інформації про людину, у формі текстових повідомлень, фото, мемів тощо) [72].

Зазначимо додатково загальні характеристик, які визначають мобінг:

- інтенціональність: переслідувач (агресор) намагається принизити, ізолювати та змусити особистість покинути організацію;

- повторення агресії: мобінг являє собою процес, який складається з великої кількості ситуацій сповнених ворожої поведінки, котрі повторюються напротязі довгого часу [135];

- довготривалість агресії: безперервність на протязі довгого часу є ще однією характеристикою, оскільки кінцевою метою цих процесів є виключення жертви;

- асиметричність влади: між переслідувачем та жертвою існує суттєва різниця у владі насправді, або згідно нормативних обставин;

- результат: мобінг викликає всі види негативних наслідків для фізичного, психічного здоров'я, сімейного середовища у потерпілого [139].

Науковці А. Купрейченко, Е. Шляхова Е, М. Курасов, К. Синельник виділяють три основні фази формування мобінгу.

Фаза I. Базовий конфлікт.

1. Незавершені конфлікти, які ще не є мобінгом, але мають тенденцію до розвитку, перебуваючи, таким чином, біля витоків психологічного насильства.

2. Нарощування негативної маси (підвищується агресія, зростає невдоволення).

Фаза II. Вторинний конфлікт.

3. Давно забуті старі образи формують дві ролі: «Агресор» і «Жертва». Відбувається остаточне виокремлення жертви.

4. Системна корпорація під час якої відбувається «зараження» негативною енергетики частини чи цілого колективу в об'єднанні проти «жертви».

5. Ідентифікований пацієнт («цап-відбувайло») проходить через створення міфу, у якому із носієм симптому «жертви» пов'язується наявність всіх проблем у колективі. На цьому етапі у людини вкорінюється оборонна стратегія поведінки, яка часто проявляється у постійному виправданні своїх вчинків.

6. Комуникативно-емоційна депривація - повна ізоляція від спілкування, внаслідок чого, людина перебуває в постійному стані стресу і схильна до частих помилок, які ведуть до зниження впевненості в собі, підвищенні тривожності, зниження самооцінки [60, 61].

Фаза III. Особистісний конфлікт.

7. Увага агресорів прикута до неврівноваженого стану «жертви», до його постійних помилок виникає можливість фактичного усунення жертви зі сфери робочої діяльності.

8. Соматичний етап, на даному етапі перебування в постійному пресингу запускає в людині захисні механізми, що призводять до психосоматичних захворювань. Поширеним діагнозом у подібній ситуації може бути гіпертонія, порушення роботи шлунково-кишкового тракту. Ідентичність жертви проявляється у тому, що людина схильна до психологічних атак з боку групи, усвідомлює свою жертвність і безпорадність, її дух остаточно зламаний, нікчемність доведена. На даному етапі часто жертвам мобінгу надходять «дружні» пропозиції відпочити, подбати про себе [94].

10. Догляд є аверсальним етапом через інвалідизацію у соціальній сфері через розвиток серйозного захворювання як психологічної спрямованості, так і психосоматичної. У найжорсткіших випадках мобінгу, жертва може вдатися до фізичного насильства щодо кривдників [61, 94].

Д. Ольвеус вважав, що існують чотири механізми, які можуть сприяти розповсюдженню процесу шкільного насильства:

- соціальне наслідування, тобто спостереження за проявами агресивних дій одного учня по відношенню до іншого, що заохочує дітей до участі в подібних актах, особливо якщо мобер є «успішним» у завоюванні жертви;

- ослаблення заборон проти агресивних тенденцій: коли дитина бачить, що булер отримує винагороду за прояв агресивної поведінки, це зменшує її власні заборони відносно участі в агресивних атаках;

- дифузія відповідальності: у ситуації, коли кілька дітей беруть участь у залякуванні, відповідно у кожного учасника почуття провини та відповідальності зменшується;

- повторювальність атак: у результаті повторних актів знущання над одним учнем іншими учнями він починає розглядатися як такий, що заслуговує на таке ставлення [122].

Науковці Е. Чемєровська-Коруба та К. Коруба виділяють види та форми насильства, які найчастіше трапляються в школі:

- фізичне насильство: б'ють, штовхають, смикають, відбирають гроші, підставляють ногу, нищать чужі речі, зазначений вид насильства може здійснюватись одноосібно або опосередковано із залученням інших осіб;

- словесне й безсловесне насильство, докучання, передражнювання, глузування, висміювання, ображання, осоромлення, зачіпання, погрожування, розповсюдження пліток і наклепів, демонстрування непристойних жестів;

- кібертретирування: розсилання повідомлень агресивного або образливого характеру з використанням нових інформаційних та комунікаційних технологій (Інтернету та телефону) [107].

Описана умовна класифікація видів шкільного насильства, котра перелічує найхарактерніші види насильства у школі є результатом опрацювання практичними психологами і педагогами матеріалів численних інтерв'ю проведених з учасниками освітнього процесу закладів загальної середньої освіти:

- за суб'єктним складом мобінг поділяється на одноосібний та колективний.

- за способом вчинення мобінг поділяється на прямий та непрямий. За визначенням швейцарського дослідника А. Гуггенбуля, пряме (контактне, що безпосередньо було застосоване до жертви) фізичне й вербальне насильство, котре частіше застосовують юнаки, а непрямий мобінг, а саме соціальну депривацію (плітки та змову) здебільшого використовують дівчата;

- за критерієм мети й змісту шкільне насильство поділяють на булінг, мобінг та хейзинг (як спосіб посвяти, ритуалу прийняття та включення до групи);

- за характером здійснених дій мобінг поділяється на фізичний, психічний, сексуальний та економічний [107].

- за рівнем відкритості або прихованості тиску мобінг може бути латентним (психологічний тиск відбувається у формі прихованої дії за принципом доведення людини до виходу з колективу за власним бажанням через відсутність можливості пережити ізоляцію з боку колективу, відчуття інформаційного вакууму навкруги себе, створення атмосфери перебування у колективі нестерпною) і відкритим (коли тиск або знущання відбуваються відкрито і відомі усім учасникам групи або спільноти, є крайнім ступенем, що виявляється у відкритих висміюваннях, знущаннях, образах, та інших діях, які принижують гідність людини);

- за рівнем тривалості мобінг може бути хронічним (включати в себе тривалу і систематичну патологічну поведінку або агресію, спрямовану на одну жертву) та періодичним (випадки агресії або психологічного тиску відбувається періодично через певні інтервали часу) [58].

1.3 Психологічні особливості виникнення мобінгу серед учнів середніх класів

Навколишні умови, такі як низький рівень життя, негативний вплив мас-медіа, стрес та соціальні труднощі, можуть справити серйозний вплив на психосоціальний розвиток та формування поведінки учнів середніх класів, котрі особливо вразливі на даному етапі життя, їхня емоційна сфера та соціальна адаптація можуть бути під впливом негативних факторів, що у свою чергу може призводити до розвитку агресивної поведінки, мобінгу, цькування в освітньому середовищі. У ході дослідження проаналізовано особливості емоційної сфери та взаємодії з оточуючими учнів середніх класів, з метою

визначення факторів, які сприяють виникненню мобінгу серед дітей підліткового віку.

Відповідно до Великого тлумачного словника сучасної української мови в персональному значенні цькувати - це переслідувати когось різними нападами, наклепами т. ін, знущатись з когось [11, с. 1590]. Третирувати – це виявляти зневагу до когось, поводитись безцеремонно, не рахуватися з кимось [11, с. 1472]. На думку науковця О. Губко, цькування є конкретною соціальною ситуацією, що виникає в межах групи і базується на порушеннях в соціальних відносинах, ситуацією, що передбачає специфічну динаміку внутрішньої групи (з перерозподілом ролей, статусів, групових норм та цінностей), а також включає ситуацію, в яку безпосередньо або опосередковано втягнуті всі члени колективу [27, с. 49].

Успішність адаптації людини в різних ситуаціях залежить від певних характеристик особистості, які формуються протягом усього життя. Серед цих характеристик важливі: рівень нервово-психічної стійкості, самооцінка особистості, відчуття значущості для оточуючих, рівень конфліктності, досвід спілкування, морально-етична орієнтація, орієнтація на вимоги найближчого оточення. У контексті появи мобінгу в учнівському колективі, велика роль приділяється внутрішнім особистісним чинникам, які можуть взаємодіяти з зовнішніми факторами і виявитися у соціальній взаємодії з іншими особами.

Взаємовідносини з однолітками відіграють центральну роль в житті учнів середніх класів і впливають на всі аспекти їхньої діяльності та поведінки. Важливу роль у виникненні мобінгу відіграють внутрішні чинники такі як переважання захисних механізмів в учнів середніх класів, які спотворюють сприйняття реальності, може спричинити появу агресивних проявів у поведінці, призвести до формування дезадаптивної ситуації та заважати успішній міжособистісній взаємодії, високий рівень тривоги та фрустраційної напруги може свідчити про труднощі у соціальній та психологічній адаптації. Агресивні прояви у поведінці учнів середніх класів може виникати як результат реакції на труднощі, які виникають у фізіологічному розвитку та соціальному становленні

та може функціонувати як компенсаторний механізм для подолання життєвих проблем.

Дослідження науковців дають можливість зробити висновок, що у період підліткового віку спостерігається опанувальна та реактивна форма реакції на критичні ситуації. В реактивній формі виникають фобічні стани та нервово-психічна напруга, можуть проявлятися ситуаційні захисні автоматизми, які представляють собою несвідомі патерни поведінки, які з'являються автоматично, незалежно від усвідомлених намірів. У опанувальній формі підліток усвідомлює ситуацію та використовує свідомо активні адаптивні стратегії для подолання напруги, що включає в себе застосування стильових захисних автоматизмів, які формуються на базі позитивного і негативного досвіду. Такі автоматизми сприяють зниженню емоційної напруги та сприяють відчуттю вирішення конфлікту. Якщо позитивний досвід переважає, відповідно можуть формуватися конструктивні стилі реагування та ефективно подолання критичних ситуацій. З іншого боку, негативний досвід може призвести до створення захисно-компенсаторних механізмів у вигляді різних девіантних проявів [26].

Згідно наукових поглядів Д. Берковіца, фрустрація збільшує ймовірність того, що індивід відчуватиме гнів, а потім діятиме агресивно. Агресія, на думку науковця одна з можливих реакцій на фрустрацію та індивід може засвоїти інші способи реагування, такі як замикання в собі, небажання щось робити або спроби змінити ситуацію шляхом компромісу. Формулюючи свою концепцію, Д. Берковіц не тільки акцентує значення наuczіння, але й підкреслює роль індивідуальних відмінностей в тому, як люди реагують на фруструючі ситуації [45].

У своїй гіпотезі «фрустрація – агресія» дослідник обґрунтовує послідовність складників агресивної поведінки:

- індивід блокується в досягненні очікуваної мети;
- виникає стан фрустрації, що породжує почуття гніву;
- гнів викликає готовність до агресивної поведінки.

В залежності від історії навчання, способу інтерпретації подій та особистого стилю реагування на фрустрацію особистість, що зазнала фрустрації вчинить агресивні дії. Д. Берковіц наголошує, що наявність агресивних стимулів у зовнішньому оточенні підвищує імовірність виникнення агресивної реакції. Науковець Д. Доллард та інші дослідники дійшли висновку, що подібна поведінка не проявляється у той же момент фрустрації, передусім, через загрозу покарання. У такому випадку відбувається «зміщення», в результаті якого агресивні дії спрямовуються на іншу людину, напад на яку асоціюється з найменшим покаранням [121].

Згідно з принципами даної теорії, можна припустити, що випадки зміщеної агресії найчастіше спостерігаються в ситуаціях, де відсутні обмеження або контроль (немає можливості втручання або застосування покарання за напад), при цьому між об'єктом агресії та джерелом фрустрації виникає висока стимуляційна подібність.

Відповідно до основних положень теорії соціального навчання А. Бандури, агресія розглядається як конкретна соціальна поведінка, яка набувається та підтримується подібно до багатьох інших форм соціальної поведінки, вплив покарання на агресивну поведінку може залежати від взаємодії з іншими факторами. Згідно поглядів Бандури, аналіз агресивної поведінки потребує врахування трьох ключових аспектів: способів набуття подібних дій, факторів, які сприяють їх виникненню, і умов, при яких ці дії закріплюються [26].

З погляду теорії наuczіння агресивні реакції засвоюються і підтримуються через безпосередню участь особистості в актах агресії або спостереження за виявами агресії інших. Отже, якби особистість не могла б залучатися до актів насильства чи спостерігати їх, - агресію можна було б контролювати і запобігати їй [26]. Родина може одночасно демонструвати моделі агресивної поведінки і зміцнювати її підкріпленням, також діти вчаться агресивних реакцій під час взаємодії з однолітками, часто отримуючи уроки про переваги

агресивної поведінки під час ігор та на символічних прикладах, які представлені у засобах масової інформації [66, с. 357].

Е. Фромм проаналізував співвідношення між доброякісно-оборонною та злоякісно-деструктивною агресією як інстинкту та характеру. Він наголошував на необхідності розрізнення природного потягу, що виникає з фізіологічних потреб, від специфічних людських страстей, які витікають з людської природи. Науковець пояснював реакцію на загрозу як страх, що спонукає до реакції – нападу або втечі. Страх, як і біль, є сильними негативним відчуттям, на думку науковця, особистість прагне позбутися його шукаючи втіху у сні або спілкуванні з іншими людьми, проте найбільш ефективним виявляється вибір агресивності [35].

Саморегуляція поведінки учнів середніх класів характеризується специфічними особливостями, які зумовлені віковими особливостями психічного та особистісного розвитку і являє собою усвідомлювану активність індивіда, спрямовану на оптимальне використання власних внутрішніх резервів і потенційних можливостей навколишнього середовища на шляху до досягнення запланованої мети. Саморегуляція поведінки підлітків є інтегративною структурою, яка включає когнітивні, вольові, емоційні, мотиваційні компоненти. Основними механізмами саморегуляції учнів середніх класів є самооцінка, рівень домагань, рефлексія та самоконтроль. [73].

З розвитком процесів мислення, усвідомлення, рефлексії та комунікативних здібностей, первинні ролі ідентифікації узагальнюються, переструктуровуються та оцінюються, що веде до формування індивідуальної та вторинної соціальної ідентичності. На цьому етапі особистість усвідомлює себе як члена реальної малої групи і здійснює рольову взаємодію з іншими членами цієї групи. Вона розуміє, який статус має у групі, які ролі їй відводяться, які очікування стосовно неї висуваються іншими членами групи, а також які ролі вона приймає або відкидає, усвідомлює свою взаємодію з реальною або умовною великою групою і досліджує, наскільки її соціальні ролі можуть бути реалізованими [47, 48].

Формування соціальної ідентичності індивіда можна аналізувати через генетичний підхід, в якому групова ідентифікація вважається першою за відношенням до індивідуальної ідентичності. Групова ідентичність виникає несвідомо на рівні найближчого соціального оточення і представляє собою початкову форму соціальної ідентичності де домінує передбачена рольова ідентичність [45].

Дослідниці А. Купрейченко та О. Шляхова під час вивчення особливостей спілкування у підлітковому віці, стверджують, що воно в цьому віці базується на взаємодії двох протилежних потреб: потреби у відокремленні (приватизації) і потреби в афіліації (включенні до групи) та наголошують, що найвищий рівень афіліації досягається, коли є поєднання бажання довіряти іншим і спілкуватися (мотив спілкування), фізичної можливості знайти тих, кому можна довіряти і з ким можна спілкуватися, а також наявності вмінь і досвіду, як це робити (демонстрація необхідної моделі). Отже, ефективне спілкування в період підліткового віку, який співпадає з періодам навчання у середніх класах, ґрунтується на здатності знаходити баланс між бажанням бути окремим та потребою відчувати приналежність до групи, а також на вмінні встановлювати довіру, знаходити співрозмовників і виявляти соціальні навички [59].

Психологічний корінь готовності до навчання у середній школі полягає у сталій позитивній самооцінці учня, його активності у пізнавальній та соціальній сферах, уявленнях дитини про її місце в шкільному середовищі та її реалістичне і збалансоване ставлення до однокласників, вчителів. У даному періоді внутрішньогрупове життя класу починає формуватися та розвиватися автономно від впливу дорослих. Для дитини важливо мати певну соціальну зрілість щоб отримати статус, який би влаштував її. [56, с. 58].

Серед діагностичних критеріїв порушення соціальної адаптації є міжособистісні відносини, в яких важливу роль відіграє емоційний компонент. Дані відносини задовольняють потребу у спілкуванні, що, у свою чергу, впливає на розвиток комунікаційних навичок та здатність взаємодіяти з іншими людьми.

В залежності від того, як була вирішена ця проблема під час дитинства, особистість у ситуації взаємодії може проявляти одну з трьох моделей поведінки:

1. *Субсоціальність* - модель характеризується униканням контактів, оскільки особистість не готова ризикувати та боїться бути ігнорованою. Уникнення може набувати різних форм, починаючи від відмови брати участь у соціальних зустрічах і закінчуючи формальною соціальною поведінкою, коли вона імітує спілкування.

2. *Надсоціальність* - у даній моделі особистість знаходиться у пошуку постійної компанії через те, що не переносить самотності й основною формою взаємодії для неї є нав'язування контактів, намагання привернути увагу до себе та демонстрація своєї влади.

3. *Соціальність* - модель характеризується здатністю бути в контакті з іншими людьми та водночас відчувати себе комфортно поза групою [47, с. 40].

Філософський погляд категорії «взаємодія» розглядає як одну з загальних форм взаємного зв'язку між явищами. Суть взаємодії полягає в обміні впливом між предметами або явищами, вона передає процеси взаємного впливу між об'єктами, їх взаємну взаємозалежність та те, як один об'єкт породжує інший. У соціології поняття «соціальна взаємодія» використовується для опису форми спілкування між особами, соціальними спільнотами або групами, при якій відбувається систематичний обмін взаємними впливами та передбачає взаємну соціальну дію між партнерами, адаптацію дій одного до дій іншого, спільне розуміння ситуації, цілей та значення дій, а також певний рівень згоди між ними [102, с. 218]. Відповідно, можна зробити висновок, якщо учень середніх класів має порушення соціальних зв'язків, це матиме прояв у неможливості встановити нормальні контакти з однолітками, відповідно діти можуть триматися ізольовано або шукати товариства набагато старшими або, навпаки, молодших.

Описані у наукових дослідженнях психологів типології пропонують основу для розуміння різних проявів і мотивацій дитячої агресії, допомагають

дослідникам, педагогам і практикам визначати конкретні підтипи агресії, пристосовувати втручання та розробляти стратегії для ефективного вирішення та управління агресією. Важливо зазначити, що описані типології не виключають одна одну, і діти можуть проявляти різні форми агресії залежно від контексту та індивідуальних факторів. Особливості агресивної поведінки включають: фізичну агресію, що охоплює дії, такі як: удари, укуси, або будь-який вид фізичної шкідливої поведінки, спрямованої на інших; вербальну агресію: образи, лайки, дратування або використання образливої лексики, з метою завдати емоційної шкоди іншим; реляційну агресію: діти можуть виявляти реляційну агресію, розповсюджуючи чутки, плітки, маніпулюючи соціальними відносинами або виключаючи інших, щоб нанести шкоду; імпульсивність і реактивність: агресивна поведінка школярів часто може бути виникати імпульсивно і реактивно, без попереднього обдумування чи розгляду наслідків; відсутність навичок вирішення конфліктів: діти, які стикаються з агресією, можуть мати труднощі з вирішенням конфліктів, адекватним вираженням емоцій; низький рівень самоконтролю та саморегуляції: використання агресії як способу зняття напруження [74].

Дослідник І. Фурманов виокремлює агресивні порушення одиночного типу та групового типу. Більшість дітей, які виявляють агресивність в одиночних проявах, мають низьку самооцінку, можуть намагатися створити образ жорстокості, зазвичай не виступають на захист інших, навіть якщо це може бути вигідно, проявляють егоцентризм, готовні маніпулювати іншими, не зацікавлені їх почуттями чи благополуччям, і не намагаються встановити взаємну взаємодію. Зазвичай вони не відчують провини або докорів сумління за свою поведінку, а намагаються звинуватити інших, не дотримуючись дисциплінарних норм. Головною характерною рисою їхньої поведінки є індивідуальний, а не груповий характер діяльності [92].

Для групового агресивного типу, на думку І. Фурманова, характерною домінуючою особливістю є агресивна поведінка, що проявляється переважно у вигляді групової активності в компанії однолітків. Зазначена форма поведінки

може мати прояви у пропусках занять, актах вандалізму та використанні фізичного насильства. Важливою та постійно змінною рисою даної поведінки є великий вплив групи однолітків на дії підлітків, разом з вираженою потребою у взаємозалежності, яка виявляється у бажанні належати до групи, що частково пов'язано з підлітковими проявами емансипації від дорослих і формуванням групової ідентичності з однолітками [92]. Різноманітні форми агресії також можуть бути використані учнями для контролю над динамікою та соціометричним статусом у групі.

Опишемо класифікації типів дитячої агресивної поведінки за результатами досліджень зарубіжних та вітчизняних вчених:

Г. Бреслав сформував три типи дитячої агресивної поведінки:

1) *Імпульсивно-демонстративний*: головною ціллю дитини є привернення уваги до себе і саме агресія є видом самоствердження, яка має досить імпульсивний та мимовільний характер. Дитина, якій притаманний даний тип дитячої агресивної поведінки, здебільшого не має високого статусу серед своїх однолітків, рівень самоконтролю є низьким, можливе відставання як в соціальному, так і в загальному розвитку.

2) *Нормативно-інструментальний*: дитина намагається досягти поставленої мети попри те, що знає норми поведінки в суспільстві, має бажання зайняти лідерські позиції і на протигагу імпульсивно-демонстративному типу має високий рівень статусу та інтелекту, проте часто проявляє фізичну агресію.

3) *Цілеспрямовано-ворожий*: агресія є самоціллю, часто пряма, фізична та жорстока, дитина не турбується про правила і емоції оточуючих та має середній рівень інтелекту, низький статус серед інших дітей у колективі [74].

Психологи, Кеннет Додж і Крейг Харт Також представили реактивну та проактивну агресію. Реактивна агресія стосується імпульсивних, оборонних дій або дій у відповідь на передбачувані загрози, провокації або розчарування. Проактивна агресія, передбачає навмисні та інструментальні дії, спрямовані на досягнення конкретних цілей, таких як отримання влади, ресурсів або соціального домінування [91].

Психолог Нікі Крік представив концепію реляційної агресії та пояснює її як таку, що зосереджена на соціальних маніпуляціях, плітках, відчуженні або пошкодженні стосунків як засобу заподіяння шкоди або утвердження влади та проявляється більш прихованими або опосередкованими способами й має поширення серед дівчат [77].

Автором типології відкритої та прихованої агресії є психолог Ноель А, на його думку відкрита агресія стосується помітних і прямих актів агресії, які включають фізичну шкоду або словесні атаки, такі як удари, штовхання або крики. На відміну від відкритої, прихована агресія передбачає більш приховані або витончені форми агресії, такі як поширення чуток, маніпуляції або соціальне відчуження, щоб охопити різні способи вираження агресії [77].

Дослідження ворожої та інструментальної агресії запропоновані Леонардом Берковіцем, який пояснює ворожу агресію як агресивну поведінку, спричинену гнівом, розчаруванням або бажанням завдати шкоди іншим, для неї характерна емоційно-імпульсивна складова. Інструментальна агресія є цілеспрямованою та використовується як засіб для досягнення конкретного результату, наприклад отримання ресурсів, влади чи домінування. Дане розрізнення підкреслює різні мотиви, що лежать в основі агресивної поведінки [93].

Дороті Л. Еспелаж і Мелісса К. Холт запропонували комплексну типологію, що поєднує реактивну та проактивну агресію з іншими факторами. Зазначена типологія включає чотири категорії: лише реактивна агресія, лише проактивна агресія, реактивно-проактивна агресія (як реактивна, так і проактивна тенденції) і неагресивна [77]. Дана типологія враховує складність і збіг типів агресії серед дітей.

Важливими ознаками порушення поведінки, пов'язаної з непокорю та неслухняністю, є негативне ставлення, ворожість, які часто спрямовані на батьків або вчителів, поведінка супроводжується імпульсивністю, роздратованістю, відкритим або прихованим опором перед вимогами навколишніх, схильністю до підозр і образ. Дитина, яка має зазначені ознаки,

часто виявляє недоброзичливість та мстивість, ініціює суперечки з дорослими, швидко та легко відчуває обурення. Такі діти часто відмовляються виконувати прохання та вимоги, провокуючи конфлікти. Вони також намагаються перекласти вину за власні помилки та труднощі на інших [92].

Міжособистісна взаємодія, спілкування в підлітковому віці є провідною діяльністю, а криза цього віку пов'язана з комунікативними протиріччями. Емоційні труднощі, пов'язані з труднощами соціальної адаптації, вимагають своєчасної корекції. В науковій літературі привертають увагу дослідження щодо зростання тривожності серед дітей та підлітків (Н. Гаранян, Є. Ільїн, Ю. Ханін, А. Холмогорова). Тривожність негативно впливає на розвиток та соціальну адаптацію особистості [47, с. 40].

На основі проведеного теоретико-методологічно дослідження можна дати визначення поняттю «мобінгу» як феномену порушень у поведінці дитини, спровокованими індивідуальними та соціально-психологічними особливостями особистості, диференційованими в залежності від чинників впливу.

Т. Скрипкіна визначила взаємозв'язок між структурними компонентами довіри до себе та довіри до світу, що стало основою для розробки її власної типології міжособистісних взаємин [45, с. 206]. Вона виділила шість типів довіри в залежності від співвідношення індивідуального ставлення до себе та щодо інших під час взаємодії.

Перший тип виявляється в тому, що обидва суб'єкти однаково довіряють як собі, так і іншому на афективному, когнітивному та поведінковому рівнях. Ця модель сприяє творчому діалогічному спілкуванню і сприяє зрілості та самоактуалізації кожного учасника взаємодії.

Другий тип характеризується тим, що кожен із суб'єктів має високу довіру до себе, але водночас недооцінює важливість та надійність партнера у спілкуванні та не довіряє йому, що призводить до «гри» взаємин, де кожен залишається закритим, зануреним у себе і результатом є конфронтація та відсутність співпраці [45, с. 205].

Третій тип довіри виявляється у високій довірі один до одного при низькій довірі до себе, що може призводити до перекладання відповідальності один на одного і уникання розв'язання проблем. Четвертий тип характеризується високою довірою до себе і одного партнера, але низькою довірою до іншого партнера. Це може сприяти маніпуляціям та залежності у колективах [34, с. 365].

П'ятий тип довіри проявляється, коли один суб'єкт довіряє і собі, і партнеру, а партнер довіряє більше іншому, ніж собі, що може породжувати гармонійні стосунки та авторитетність. Шостий тип довіри виявляється, коли один суб'єкт довіряє більше собі, а партнер довіряє більше йому, ніж собі. Це може створювати дисгармонію та залежність.

Вчена вважає, що узгодженість між структурними компонентами довіри до себе та довіри до світу впливає на тип міжособистісної взаємодії. Зріла особистість характеризується узгодженістю цих аспектів, що дозволяє будувати гармонійні стосунки з іншими [34, с. 380].

Таким чином, типологія Т. Скрипкіної дозволяє класифікувати взаємини між особами на основі рівня довіри до себе та інших, відображаючи різноманітні аспекти взаємодії.

В. Дорофєєв визначає три компоненти довіри до себе: афективний, когнітивний і поведінковий. Його дослідження підкреслює значення особистісного самоцінування, яке впливає не лише на симпатію та прихильність до себе, але й на вибір форм взаємодії з іншими в «довірчому просторі» [33, 34]. В. Дорофєєв вбачає в гармонійному узгодженні компонентів довіри зростання самоприйняття та самоцінності особистості, що сприяє збільшенню рівня довіри до себе та до інших, і це може бути виражено у використанні гармонійного демократичного стилю міжособистісної взаємодії і вираженні довіри до інших. Даний аспект позитивного самоприйняття є важливим у роботі педагогічних працівників, адже прихильність та симпатія по відношенню до себе буде важливою опорою під час побудови довірливих стосунків з учівськими колективами.

Науковець зазначає, якщо особистість недооцінює себе, не приймає своїх недоліків, це може призвести до недовіри до власних почуттів, думок і намірів. В результаті вона може спробувати компенсувати це шляхом підсилення вигляду своєї авторитетності, створюючи «надуманий авторитетний» образ себе. Вчений виявив, що коли особистість має небажання змінювати себе і водночас високу самоприхильність, але низьку довіру до інших, це може викликати схильність до авторитарного стилю взаємодії з іншими, який характеризується недостатньою відкритістю до нового, переконаністю у власній правоті, відмовою враховувати думки та потреби інших людей [24, 34].

Авторитарний підхід може обмежувати можливість вчитися на помилках, спричиняти конфлікти у взаємодії з оточуючими та заважати виробленню позитивних і якісних міжособистісних стосунків, призводити до обмеження особистісного росту та негативно впливати на гармонійну самореалізацію особистості. Дана невідповідність у складових довіри може призвести до відчуження особистості від себе, виявляти схильність до маніпуляцій та ігор відносинами з іншими [34, с. 373].

Довіра є однією з ключових характеристик особистості, що впливає на процес інтеграції між індивідуальним «Я» і колективним «Ми». Аналіз наукової літератури дозволяє нам сверджувати, що систематична і планомірна робота над побудовою довірливих відносин у закладі освіти, класному колективі та родині позитивно впливатиме на саморозкриття підлітків і їх готовність виражати підтримку та прихильність оточуючим [33, с. 340].

Головний акцент досліджень мобінгу зарубіжними науковцями був спрямований на вивчення розмірів знущань, характеристики жертв і хуліганів, їхніх сімейних умов, певних аспектів взаємодії [154]. Основна ідея, що виникла на основі цих досліджень, стосується динаміки насилля і полягає в тому, що негативні домашні умови та стійкі аспекти особистості учнів, які беруть участь у цькуванні, виявилися провідними факторами та емпірично підтверджують цей висновок [150, 153], сприяють розвитку стійкої агресивної поведінки у деяких учнів, які виявляють ознаки хуліганства [156].

Згідно досліджень рівні знущань можуть відрізнятися як в школах, так і в класах. Виявлено, що ця різниця не пов'язана з рівнем урбанізації в районі розташування школи, а також не залежать від розміру школи чи класу [146]. Різниця на рівні школи та класу можуть бути пояснені паралельними відмінностями у домашніх умовах учнів. Також можна припустити, що соціальні аспекти шкільного середовища впливають на рівень мобінгу. Однак досліджень, які б докладно вивчали можливі впливи змінних на рівні школи і класу на знущання, не достатньо проводилися [154]. Дослідження норвезького педагога Е. Руланда були спрямовані на розгляд можливих взаємозв'язків між керівництвом класу з боку вчителя, соціальною структурою класу та мобінгом. Керівництво класом з боку вчителя включає безліч взаємопов'язаних аспектів взаємодії між вчителем та учнями, які також взаємозв'язані з поведінкою учнів і їхніми навчальними результатами. Компетентність у навчанні, моніторинг, втручання та особиста турбота про учнів зазвичай розглядаються як ключові і важливі аспекти поведінки вчителя, особливо в контексті досліджень ефективності шкіл та педагогів [154].

Зазначені підходи були враховані при плануванні та проведенні нашого експериментального дослідження на формувальному етапі, адже під час впровадження програми психологічної профілактики мобінгу серед учнів середніх класів значна увага була спрямована на побудову довіри між класними керівниками та учнями, батьками та учнями, а також у самих класних колективах. На нашу думку саме метод ненасильницького спілкування, основи якого ми інтегрували у програму занять, дає можливість за допомогою визначення та висловлення актуальних потреб учасників створює умови для побудови довготривалих довірливих взаємовідносин, які охоплюють когнітивний, емоційний та поведінковий аспекти.

Підсумовуючи описані особливості появи мобінгу у шкільному середовищі варто зазначити фактори, які впливають на появу мобінгу в освітніх закладах, охоплюють різні аспекти освітнього середовища:

- рівень довіри між учителями та учнями: низький рівень довіри та відсутність позитивних стосунків між учителями та учнями можуть сприяти виникненню мобінгу, що у свою чергу створює умови для вразливості учнів та враженні відсутності захисту серед педагогічного персоналу [13];

- увага адміністрації до проблеми насильства: якщо адміністрація школи не приділяє достатньо уваги проблемам мобінгу та не вживає необхідних заходів для його запобігання і припинення, це може призвести до зростання випадків насильства серед учнів [6];

- баланс навчальних цілей та особистісного розвитку: школи, де основний акцент ставиться на досягненнях у навчанні, можуть ігнорувати аспекти психологічного клімату та міжособистісних відносин, що може створювати умови для розвитку мобінгу [15];

- система педагогічного наставництва: рівень розвитку системи педагогічного наставництва, включає в себе моніторинг та підтримку стосунків між учнями, може бути ключовим для запобігання мобінгу та вчасного виявлення проблем;

- гендерні відмінності: існує тенденція, що хлопці частіше виступають у ролі агресорів, а дівчата можуть вибирати ролі сторонніх спостерігачів чи захисників жертви [19].

Врахування даних організаційних факторів допоможе навчальним закладам створити безпечну та сприятливу атмосферу для учнів, запобігти виникненню мобінгу та забезпечити їхній належний розвиток. В цій систематичній та планомірній роботі дуже важливо поєднати зусилля педагогів, психологів, соціальних працівників та батьків для створення безпечного та сприятливого оточення для дітей та підлітків, де вони зможуть розвиватися фізично та емоційно. Важливо зазначити, що кожна дитина унікальна, а причини, мотиви та особливості агресивної поведінки можуть бути різними. Оцінка на індивідуальному рівні, врахування конкретних обставин дитини та звернення до професійних підходів забезпечать більш глибоке розуміння і

адаптований підхід для розв'язання проблеми агресивної поведінки в освітньому середовищі.

1.4 Аналіз міжнародного та вітчизняного досвіду впровадження програм профілактики мобінгу в освітньому середовищі

Аналіз міжнародного та вітчизняного досвіду свідчить про те, що проблема мобінгу є надзвичайно складною для подолання. Профілактична робота передбачає діагностику (прямий або опосередкований збір відповідної інформації щодо проявів мобінгу у шкільному колективі), цілеспрямовані заходи (налагодження системи виховної роботи зі школярами з використанням інтерактивних форм роботи та застосування методів арт-терапії для зняття агресії і реабілітації жертв мобінгу; обговорення проблеми мобінгу у класах, на загальношкільних та зборах батьківських колективів; запровадження медіації; навчання шкільного персоналу стратегіям профілактики цькування і втручання при виникненні насильства серед дітей); моніторинг ситуації.

Педагогам важливо бути спостережливими, вчасно помічати конфлікти, які назрівають у дитячому колективі та ретельно дотримуватись алгоритму дій реагування на випадки цькування та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти відповідно до Наказу МОН №1646 від 28 грудня 2019 року та лист-роз'яснення до цього наказу від 4 квітня 2020 року.

Загалом на законодавчому рівні заборона мобінгу та його проявів запроваджена у Данії, Норвегії, Німеччині, Польщі, Італії, США, Великобританії, Квебеку, Франції. Важливо також зазначити, що у деяких європейських країнах створені організації, які мають на меті впровадження заходів та програм спрямованих на протидію мобінгу. Так, в Німеччині 12 грудня 1995 року була створена Асоціація по боротьбі з психосоціальним стресом і мобінгом (Gesellschaft gegen psychosozialen Streß und Mobbing e.V.), в Італії така асоціація була створена у 1996 році.

Дослідження мобінгу на початку 1990-х років розпочалось на міжнародному рівні. Своєчасно, ця ініціатива відбулася на британських островах, де виникла сильна співпраця між науковцями з Об'єднаного королівства, Ірландії та Скандинавських країн. Важливий вклад у розвиток цієї сфери внесли Пітер К. Сміт та його співробітники з Англії, які зосередились на дослідженні явищ, пов'язаних з мобінгом. Одним із важливих досягнень в даному напрямку був розроблений групою дослідників проєкт під назвою «Sheffield» у межах якого науковці зібрили та проаналізували широкий обсяг даних, які відображають розміри проблеми. Результати дослідження були представлені у формі книг та статей, з докладним розкриттям аспектів участі учнів у процесі мобінгу та висвітленні основних причини, які призводять до виникнення мобінгу [7].

Культурні зв'язки між Великобританією, Ірландією та Австралією сприяли поширенню досліджень мобінгу в Австралії, де дослідження К. Рігбі та П. Слі стали ключовими у галузі взаємодії різних груп учнів та набули міжнародного визнання. Також варто відзначити внесок Д. Кросс, яка створила в місті Перт (Австралія) визначну дослідницьку групу, яка зосереджувалась на дослідженні зв'язку між явищем мобінгу та проблемами зі здоров'ям у жертв мобінгу. Група науковців розробила методики для вчителів та фахівців, спрямовані на навчання учнів усвідомлювати свою відповідальність та освоєння взаємодії в конструктивний спосіб [65].

Перша експериментальна програма для боротьби з цькуванням була запропонована в 1982-1984 роках професором Д. Ольвеусом в Бергені (Норвегія) та була спрямована на протидію проявам агресії та насильства серед школярів. Самоубийство трьох норвезьких хлопчиків, які стали жертвами постійних та грубих знущань однолітків, стало каталізатором для запровадження цієї програми. Протягом апробаційного періоду програма була впроваджена в 42 норвезьких школах [149, с. 7].

Моніторинг ефективності програми був проведений через вісім та двадцять місяців після закінчення експерименту. Її упровадження було

затверджено на законодавчому рівні національної освітньої системи. Програма Д. Ольвеуса, яка визнана в усьому світі, спрямована перш за все на створення позитивного шкільного та класного клімату і базується на таких принципах:

- сердечність, інтерес та відповідальність дорослих;
- встановлення чітких меж неприпустимої поведінки учнів;
- послідовна, але не ворожа реакція на порушення правил;
- певний рівень спостереження та контролю;
- присутність авторитетних дорослих [148].

Програма передбачає заходи на кількох рівнях:

- *рівень школи*: посилений нагляд за учнями на перервах, підготовка вчителів, обговорення правил поведінки та заходів між вчителями та батьками;
- *рівень класу*: регулювання спорів, рольові ігри для вирішення соціальних проблем, кооперативні форми навчання;
- *рівень кожного учня*: серйозні дискусії з агресивними учнями та їх батьками, підтримка жертв, психологічні заходи.

Зазначений підхід охоплює всіх учасників конфлікту між вчителями, батьками, кривдниками та жертвами та акцентує увагу на ранньому втручанні з метою попередження насильства [17, с. 222].

У Великобританії упроваджено програму Д. Таттума, котра структурно складається з трьох етапів реалізації: робота з кризою (кризове втручання), інтервенція і профілактика. Стадія профілактики передбачає проведення спеціальних уроків або курсів-модулів, що навчають адекватній поведінці у ситуації цькування і конфлікту [66].

Австрійські дослідники Н. Кові та С. Шарп у 1996 році розробили та успішно впровадили концепцію «служби підтримки учнів», що представляє інноваційний підхід до протидії агресії та цькуванню у шкільних середовищах. Згідно із запропонованою моделлю, учні власноручно долучаються до програми тренінгів, які націлені на розвиток їхньої емпатії та навичок конструктивного вирішення конфліктів. Адміністрація школи забезпечує їм необхідні ресурси та повноваження для взаємодії з агресорами та жертвами

цькування. Особи, що відповідають за реалізацію моделі, регулярно підлягають супервізії - систематичному аналізу та оцінці їхньої діяльності з метою підтримки та вдосконалення роботи. Описана модель сприяє збільшенню психологічної культури учнів та створює сприятливу атмосферу в школі, допомагає впоратися з агресивною поведінкою та цькуванням, сприяючи розвитку навичок вирішення конфліктів та взаємодії. Основний акцент зроблений на позитивному впливі на клімат в школі, сприяючи створенню безпечного та дружнього середовища для всіх учасників навчального процесу [25].

Заходи, розроблені у Канаді для боротьби з насильством та цькуванням, відображають комплексний підхід до вирішення цієї серйозної соціальної проблеми. Залучення різних рівнів спільноти, починаючи з шкільного оточення та закінчуючи батьками та місцевою громадою, дійсно може виявитись дуже ефективним. Важливою складовою є адаптація підходів до вікових особливостей дітей, оскільки діти різних вікових груп мають різний рівень розуміння та сприйняття проблеми, адаптація матеріалів та підходів до їх вікових характеристик є ключовою. Такий індивідуальний підхід допомагає залучити дітей до участі в ініціативах, спрямованих на боротьбу з цькуванням, та робить їх більш свідомими та відповідальними у запобіганні насильства. [25, с. 127].

Гендерний підхід відіграє значущу роль у запобіганні та боротьбі з насильством та цькуванням. Розбіжності у сприйнятті та реакціях на насильство та цькування можуть бути важливим фактором для визначення ефективних стратегій. Розробка та впровадження програм з гендерним підходом можуть сприяти більш успішному виконанню заходів, дозволятимуть враховувати різницю у поведінці та потребах хлопців та дівчат, а також підкреслює важливість ролі статевої ідентичності в суспільстві, сприяє розбудові рівноправних стосунків, попереджають стереотипів та зменшенню дискримінації на основі статі [25, с. 127].

Досвід Великої Британії у протидії насиллю та цькуванню в учнівському середовищі є цінним прикладом комплексної та системної роботи. Зокрема, впровадження Статуту щодо попередження цькувань та насилля в кожній школі сприяє активізації зусиль учасників навчального процесу, від шкільної адміністрації до учнів та їх батьків. Діяльність такого спеціаліста, як педагог чи психолог, який відповідає за питання, пов'язані з цькуванням, є ключовою у вирішенні проблеми на рівні конкретної школи. Важливим аспектом є також включення питань цькування та мобінгу до навчальних програм, що дозволяє залучити учнів до обговорення та розуміння цієї проблеми, адже освіченість та обізнаність щодо насилля та цькування допомагають учням відповідальніше ставитись до своєї поведінки та взаємовідносин.

Соціальні заходи, спрямовані на попередження цькування, теж є важливою частиною цього британського підходу та доповнюють навчальні програми. Такі заходи можуть відбуватись позакласно, в рамках позашкільних, що дозволяє створити додатковий простір для обговорення цієї теми та підвищення уваги до неї. Ключовими принципами профілактичної роботи є: комплексність, системність, залучення всіх учасників навчального процесу, навчання та освіта щодо проблематики.

Прикладом позитивного підходу до попередження цькування та підтримки учнів у школах США та Канади є створення команди «Link Crew», участь у якій розглядається як повноцінний шкільний предмет і є частиною оцінювання, підкреслює серйозність і важливість ініціативи для шкільного співтовариства. Темі занять відповідають потребам учнів, включаючи вирішення конфліктів, підтримку в складних ситуаціях та виявлення цькування. Дана ініціатива дозволяє використовувати лідерські якості старших учнів для підтримки та наставництва молодших, а також для попередження проблем цькування, допомагає молодшим учням адаптуватися до шкільного середовища, а також надає їм можливість звертатися до старших за підтримкою і допомогою у вирішенні різних ситуацій, включаючи випадки цькування, що

сприяє створенню позитивного клімату в школі, де учні відчувають підтримку та безпеку [12].

Філіппіни, Чилі, Мексика змінили свій закон і прийняли нові акти для захисту дітей від проявів мобінгу та булінгу у школах, шкільні знущання підпадають під дію законів, які мають широку сферу застосування, такі як антидискримінація, права людини та закони рівності. У Великій Британії знущання охоплені Законом про освіту та інспекцію 2006 р., Незалежними типовими правилами шкіл 2010 року, Законом про рівність 2010 року.

Всесвітня організація охорони здоров'я рекомендує розрізняти три рівні профілактики: первинний, вторинний та третинний. Первинна профілактика спрямована на усунення чинників, які призводять до певних проблем, і на підвищення стійкості особистості до впливу цих чинників. Основними завданнями вторинної профілактики є раннє виявлення та реабілітація нервово-психічних розладів і корекційна робота з «групами ризику». Третинна профілактика ставить перед собою завдання лікування нервово-психічних порушень, які супроводжуються порушеннями поведінки, і може також спрямовуватися на запобігання повторення проблем у осіб із вже сформованою аномальною поведінкою [5].

В Україні проблемою насилля опікується Уповноважений Президента України з прав дитини (омбудсмен). Український інститут дослідження екстремізму та Інформаційне агентство «Главком» за підтримки Уповноваженого президента України з прав дитини презентували спеціальний проект з протидії цькуванню в школі «Стоп шкільний терор» («Безпечна школа»). Учні, батьки, педагогічні працівники можуть отримати консультації психологів, соціальних працівників та юристів Національної дитячої лінії довіри громадської організації «Ла-Страда» за коротким номером 116-111.

З 2017 року в Україні впроваджено Управління ювенальної превенції, що є результатом виконання «Пекінських правил», ухвалених Генасамблеєю Організації об'єднаних націй, згідно яких, в правоохоронній системі мають бути «дитячі» поліцейські, які добре володіють законодавством, пройшли

відповідну підготовку та працюють з дітьми, що вчинили правопорушення або стали свідками, жертвами злочину. В навчальних закладах реалізується проєкт. У рамках закону до відповідальності можуть бути притягнені діти, їхні батьки, вчителі та директор школи. На профілактику мобінгу і булінгу потенційно працюватиме і розвиток інклюзивного освітнього простору, зокрема створення у школах інклюзивних класів.

18 грудня 2018 року Верховною Радою України був ухвалений Закон України №8584 «Про внесення змін до деяких законодавчих актів щодо протидії булінгу», який, став першим кроком до юридичного визнання поняття «булінгу» в українському законодавстві. Закон передбачає відповідальність за вчинення булінгу та приховування випадків булінгу [85]. До українського законодавства у грудні 2022 року було внесено зміни для запобігання та протидії мобінгу, а саме: у Кодексі законів про працю України визначено: поняття та прояви мобінгу; обов'язки держави та роботодавця в боротьбі з мобінгом відносно працівників; внесення змін до угоди між працівниками та роботодавцем; описані заходи на підприємстві для протидії мобінгу; процедура розірвання трудового договору через мобінг; відповідальність керівництва та працівників за мобінг, включаючи відповідальність за мобінг, що відображена у Кодексі України про адміністративні правопорушення [49].

З метою сприяння діяльності навчальних закладів щодо профілактики правопорушень серед дітей та забезпечення безпечного навчального середовища у закладах освіти України впроваджується програма «Школа і поліція», розроблена Міністерством внутрішніх справ та Міністерством освіти і науки України, яка має на меті запобігти правопорушенням в освітньому процесі. Шкільні офіцери поліції, призначені відповідно до встановлених нормативів, фокусують свою діяльність на таких аспектах: проведенні просвітницько-профілактичних заходів з учнями, спрямованих на попередження негативних явищ та усвідомлення безпеки; організації індивідуальних зустрічей з учнями та/або їхніми батьками (особами, які їх замінюють), сприяючи взаємодії та обміну інформацією; забезпеченні

оперативного та ефективного реагування на виклики та звернення керівників навчальних закладів, спрямовані на розв'язання конкретних ситуацій; участі в батьківських зборах та педагогічних радах з метою роз'яснення та поширення інформації серед батьків та педагогічних працівників щодо запобігання негативним явищам у освітньому середовищі [84].

За необхідності варто залучати до профілактичної роботи фахівців служби у справах дітей, представників ювенальної превенції сектору управління поліції, не залишати поза увагою батьків дітей, проводити роботу з класними колективами, яка має плануватися й реалізовуватися згідно із загальною програмою надання соціально-педагогічної та психологічної допомоги дитині-агресору та дітям, які постраждали від його дій. Важливим аспектом для навчального середовища є наголос на відновленні стосунків між конфліктуєчими сторонами та створенні сприятливої атмосфери, що сприяє навчанню [81].

Сайт Міністерства освіти і науки України надає освітні програми, розроблені українськими вченими-практиками, які рекомендується впроваджувати в освітній процес шкіл. До таких програм належать «Комплект освітніх програм «Вирішення конфліктів мирним шляхом. Базові навички медіації»», «Служба порозуміння у закладах освіти» та «Освітня програма факультативу «Вирішую конфлікти та будує мир навколо себе».

Особлива роль у організації заходів з попередження мобінгу в школі належить працівникам соціально-психологічної служби навчального закладу, яка має різні функції, включаючи просвітницько-профілактичну. Одним з її завдань є поширення психологічних знань, виявлення фактів порушення прав дитини та вжиття заходів для подолання негативних впливів на життя та розвиток дітей. Для досягнення зазначених цілей науковцями рекомендується включати в освітній план закладу програми, які навчають дітей навичкам керування власною поведінкою та конструктивному вирішенню конфліктів.

Описані заходи щодо рівнів профілактики мобінгу можна представити у вигляді схеми, яка охоплює міжнародний, державний, регіональний та локальний рівні, представленої на рисунку 1.4.1



Рисунок - 1.4.1 Рівні профілактики мобінгу в освітньому середовищі

Розглядаючи закономірності психологічної профілактики агресивної поведінки неповнолітніх важливо зазначити, що розв'язання даного завдання вимагає радикальних соціально-економічних змін та покращення загальної морально-освітньої атмосфери, оскільки агресивна поведінка учнів підліткового віку є рефлексією сучасної суспільної реальності.

Українська дослідниця та психолог, Л. Найдьонова, у своїх дослідженнях зазначає, що для запобігання мобінгу в освітньому середовищі варто вжити таких заходів:

- створення Кодексу поведінки, який містить правила для працівників і учнів та закликає до відмови від насильства, надає рекомендації щодо ненасильницького спілкування;

- розробка антихуліганської політики, яка встановлює принципи взаємоповаги і поширюється як на адміністрацію, так і на учнівське управління [72];

- активна робота служби вирішення конфліктів в школі;

- проведення тренінгів з учнями із метою поліпшення взаємовідносин та сприянням позитивній атмосфері в школі;

Науковець Найдьонова Л. описує ефективні антибулінгові стратегії школи (за Д.Кросс, К.Лі, Х.Монкс).

Забезпечення усвідомлення явища булінгу та кібербулінгу всіма учасниками (персонал школи, учні, батьки) включає в себе:

- розуміння швидкого розвитку сучасних технологій та умов їх безпечного використання;

- вивчення ефективних способів реагування дорослих на випадки кібербулінгу, кібермобінгу спрямоване на підвищення ймовірності того, що жертва звернеться за допомогою до дорослих;

- позитивний підхід до використання технологій має на меті врахування впливу уявлень дітей про кіберпростір на їхню онлайн-поведінку;

- підвищення загального рівня обізнаності щодо мобінгу, булінгу, цифрової моралі, етикету та проведення соціально-психологічних тренінгів для розвитку комунікативних навичок;

- аналіз ефективних стратегій реагування на кібермобінг та кібербулінг, як в технічному, так і в психологічному аспектах [72].

Розробка активної шкільної політики, планування практик, спрямованих на:

- впровадження чіткої та адекватної шкільної політики та практик, які включають в себе ясне повідомлення про відповідальність школи за соціально-психологічну безпеку та створення підтримуючої атмосфери;
- встановлення очікувань щодо позитивної онлайн-поведінки та моральних норм, які дійсні як в онлайн, так і в офлайн середовищах;
- визначення прав та відповідальності всього персоналу школи, учнів та їх родин у протидії кіберцьбуванню;
- розробка ефективних механізмів онлайн-звітування про випадки кіберцькування та надання адекватної допомоги відповідно до конкретної ситуації;
- аналіз окремих випадків кібермобінгу та кібербулінгу з урахуванням можливості їх ескалації та розробка механізмів втручання;
- взаємодія із спеціалістами у галузі інформаційних технологій для консультацій [72].

Створення та підтримка ресурсного соціального оточення, включаючи:

- організацію позакласних заходів, спільних ігор та спільної творчості для підвищення позитивних міжособистісних зв'язків серед учнів та підтримки емоційного стану школярів;
- сприяння формуванню культури підтримки, яка передбачає активну роль спостерігачів у випадку булінгу.

Захист середовища, включаючи:

- підтримка та сприяння позитивному використанню технологій;
- забезпечення доступності технологій для учнів з навчальною та соціальною метою;
- здійснення ефективного контролю за онлайн-поведінкою дітей, включаючи модерування.

Співпраця між школою, сім'єю та громадою:

- розвиток координації та узгодженості заходів між школою та родинами для запобігання мобінгу;

- акцент на відповідальності батьків та їх здатності регулярно відстежувати поведінку та онлайн-поведінку дітей і надавати їм підтримку [12].

Наведені методичні рекомендації включають в себе заходи на різних рівнях для боротьби з мобінгом та кібермобінгом в освітньому середовищі, спрямовані на підвищення обізнаності та залученості дорослих, забезпечення безпеки і підтримки учнів, створення позитивного клімату в школі на основі системи багаторівневої шкільної антибулінгової програми (за Д. Ольвеусом).

Загальний рівень:

- свідомість та активна участь дорослих: важливо, щоб всі дорослі в школі були освічені щодо булінгу, мобінгу та кіберцькування і брали активну участь у запобіганні даних явищ.

Рівень школи в цілому:

- загальношкільне опитування: проведення анкетування учнів для визначення рівня поширеності мобінгу, булінгу та кіберцькування в школі;

- загальношкільна конференція (або день): організація спеціальної події, на якій обговорюються питання мобінгу, булінгу та кіберцькування;

- регулярний моніторинг та оцінка ефективності вжитих заходів в подальшому;

- заснування дискусійних груп для працівників школи: створення можливості для вчителів та інших працівників школи обговорювати проблеми мобінгу, булінгу, кіберцькування та розробки спільних стратегій.

На рівні класу:

- впровадження правил проти мобінгу, булінгу на рівні класних колективів: створення набору правил для класу, які чітко визначають, що мобінг та булінг є неприпустимими;

- тематичні зустрічі учнів класу: організація зустрічей для учнів класу з метою обговорення питань мобінгу, булінгу, кіберцькування та спільної роботи над їх вирішенням;

- тематичні зустрічі для учнів та їх батьків: залучення батьків до обговорення явищ мобінгу та булінгу і розробки спільних стратегій [72].

На індивідуальному рівні:

- серйозні розмови з моберами і жертвами: індивідуальні бесіди з дітьми, які стали жертвами мобінгу або практикують це явище, з метою з'ясування причин і розробки планів втручання;

- серйозні розмови з батьками дітей-моберів і жертв: залучення батьків до спільної роботи над вирішенням конкретних ситуацій;

- розробка індивідуальних планів втручання: створення індивідуальних стратегій для допомоги конкретним жертвам та моберам у вирішенні проблем мобінгу та кіберцькування [72].

Основною метою профілактичної роботи за Л. Виготським є створення зони найближчого розвитку для особистості та діяльності дитини. У цьому контексті профілактика планується як процес спрямованого формування психологічних новоутворень, які є характерними для учнів середніх класів. Особливістю корекції психічного розвитку неповнолітнього є її активно формуюча функція, яка передбачає активний вплив на процес становлення та розвитку психологічних новоутворень [13, с. 445].

Серед цілей системи профілактики агресивної поведінки неповнолітніх, визначених Р. Благутою, можна виділити наступні аспекти: сприяння оптимізації умов життя і виховання неповнолітніх; охорона особистих прав неповнолітніх; надання соціальної допомоги родинам, які відчувають труднощі в утриманні і вихованні дітей; надання соціальної, педагогічної, і психологічної підтримки неповнолітнім із груп підвищеного ризику; забезпечення медичної опіки. Зазначені цілі спрямовані на створення сприятливих умов для фізичного та психологічного здоров'я дітей, захисту їхніх прав і інтересів, а також на підтримку сімей у вихованні неповнолітніх та попередженні агресивної поведінки [19].

Вчені Е. Ейдман і О. Чебикін підкреслюють, що застосування спеціалізованих та тематичних тренінгів може покращити емоційно-вольовий та поведінковий аспекти особистості, сприяючи прогресивному розвитку рівня саморегуляції. У результаті удосконалення мотивації, когнітивних здібностей,

емоційно-вольового контролю та морально-поведінкових аспектів, підліток стає більш впевненим у собі, наполегливим у власній діяльності та здатним завершувати початі справи [14].

У багатьох європейських країнах соціальні працівники та психологи проводять різні тренінги з дітьми, навчають втручання та попередженню знущань, роз'яснюють наслідки мобінгу, способи допомоги та підтримки жертви від моберів. Під час просвітницько-профілактичних занять експерти моделюють різні ситуації з метою відпрацювання навичок розв'язання конфліктів. Європейська система запобігання проявів насилля схожа з українською, де такі заняття проводять психологи та соціальні педагоги, класні керівники закладів освіти, шкільні офіцери поліції та фахівці сектору ювенальної превенції. З метою протистояння поширенню мобінгу у закладах освіти необхідно використовувати напрацьовані методи боротьби з цією проблемою у різних країнах та впроваджувати їх під час проведення профілактичних заходів для формування безпечного освітнього простору.

Висновки до Розділу 1

У розділі здійснено аналіз теоретичних підходів до визначення феномену мобінгу у сучасній психологічній літературі, який підтверджує, що вчені описують мобінг як явище довготривалого та систематичного цькування одного з членів колективу спрямоване на послаблення статусу потерпілого в групі або його витіснення з неї. Погляди дослідників виділяють однакові ключові компоненти цього явища: причини або умови виникнення, особливості процесу, його наслідки, методи запобігання або подолання.

Також констатовано психологічний зміст та основні причини виникнення мобінгу, види та наслідки для жертв, моберів, спостерігачів. Серед причин насильницької поведінки виокремлюють зовнішні (соціальні), внутрішні (психологічні); біологічні чинники та внутрішньородинні фактори. Соціальними причинами є: небезпека вуличного середовища, негативний вплив

рівнів насильства у суспільстві, агресивна атмосфера в школі або оточенні, відсутність стабільних та підтримуючих стосунків з батьками або опікунами. Психологічними причинами є: низька самооцінка, відчуття безпорадності, неадекватні стратегії вирішення конфліктів, відсутність навичок спілкування та вираження своїх почуттів та емоцій, негативний вплив соціальних мереж та медіа. До біологічних причин відносяться аспекти генетичної спадковості, порушення розвитку мозку або психічних функцій, хронічні захворювання, які впливають на поведінку та емоційний стан.

Здійснений аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень у галузі психології дає підставу зробити наступний висновок, що агресивна поведінка серед учнів середніх класів може виникати як результат реакції на труднощі, які виникають у фізіологічному розвитку та соціальному становленні та функціонувати як компенсаторний механізм для подолання життєвих проблем. Важливим аспектом є вплив групи однолітків на дії учнів середніх класів, спільність та потреба у взаємозалежності, яка виявляється у бажанні належати до групи, що частково пов'язано з формуванням групової ідентичності в підлітковому віці. Розподіл ролей в ситуації мобінгу обумовлюється самооцінкою (рефлексією) власної поведінки; соціальним прийняттям або неприйняттям; соціальним статусом учнів.

Зарубіжні науковці припускають, що для моберів характерним є процес деперсоніфікації жертви та знецінення її болісних переживань і негативних соціальних наслідків. Соціально-когнітивні навички мобера використовуються ним в якості інструмента для досягнення цілей. Особистісними характеристиками мобера є знижений рівень моральних принципів, недостатня (нестабільна або низька) самооцінка і надмірні вимоги до себе. Індивідуально-психологічними аспектами є їх емоційна нестабільність, висока особистісна тривожність, низький рівень інтелектуального розвитку, відсутність навичок самоконтролю та здатності прогнозувати наслідки своєї поведінки. Соціально-психологічними факторами формування насильницької поведінки мобера є

соціальний статус в колективі однолітків, низький рівень соціальної адаптації, негативний емоційний клімат в родині та виховний стиль.

Охарактеризовано психологічні характеристики імовірної жертви цькування: дитина тиха, обережна та чутлива, її легко засмутити; може бути особливо незахищеною через низьку впевненість в собі та страждати з причини низької самооцінки; часто має мало друзів та перебуває у соціальній ізоляції; може боятися, що їй можуть завдати шкоди; може страждати від тривожності та пригнічення; фізично може бути менш сильною або менш розвинутою, ніж більшість однолітків; почуття провини або незадоволення собою, яке проявляється у агресивності. Роль жертви у колективі також є причиною низького статусу в групі, проблем у навчанні та поведінці. Застосування механізму проєкції, при якому учні проєктують причини своєї власної агресії на оточуючих, вважаючи, що це саме оточення винне у їх агресивному поведженні створює життя за сценарієм «невдахи», що є причиною проживання особою процесу віктимізації, та однією з основних передумов подальших знущань із боку однолітків. Визначені наслідки мобінгу для подальшого фізичного та психічного здоров'я: неадекватне сприйняття власної індивідуальності; деформація сприйняття реальності; порушення у комунікативній сфері; розвиток поведінкових та невротичних розладів.

З'ясовано, що розподіл ролей в ситуації мобінгу залежить від самооцінки та рефлексії власної поведінки; від того, як індивід сприймається соціальною групою, чи приймають його, чи відкидають; від соціального статусу особи в учнівському оточенні. Хлопці і дівчата відіграють різні ролі в ситуаціях мобінгу, що може бути пов'язано з їхніми стереотипами, вихованням, соціальними очікуваннями.

У процесі дослідження узагальнено зарубіжний та вітчизняний досвід впровадження програм профілактики мобінгу, який має точки дотику українською системою запобігання насильства в освітньому середовищі, адже відбуваються зміни у нормативно-правовій базі щодо реагування на випадки мобінгу, булінгу та кіберцькування, на новий рівень розвитку виходить система

взаємодії між закладами освіти, шкільними офіцерами поліції та фахівцями сектору ювенальної превенції.

На основі проведеного теоретико-методологічно дослідження визначено поняття «мобінгу» як феномену порушень у поведінці дитини, спровокованими індивідуальними та соціально-психологічними особливостями особистості, диференційованими в залежності від чинників впливу.

Основні положення першого розділу висвітлено в наступних публікаціях:

1. Величко М.С. Теоретичні підходи до феномена мобінгу у сучасній психологічній літературі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Психологія, 2018 № 2(9). С.13-16.

2. Величко М.С. Психологічний зміст та основні причини виникнення мобінгу серед дітей середнього шкільного віку. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Психологія, 2019. № 1(10). С. 21-24.

3. Величко М. С. Психологічна проблема мобінгу серед підлітків та причини його виникнення у шкільному середовищі. *Сучасні методики, інновації та досвід практичного застосування у сфері психології та педагогіки: Міжнародна конференція*. Люблін: «Видавництво Балтія», 2017. С. 211–214.

4. Величко М. С. Феномен мобінгу у школі та шляхи вирішення проблеми. *Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії*: зб. наук. робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 20 – 21 жовтня 2017 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 54–56.

5. Величко М. С. Причини виникнення мобінгу в освітньому середовищі. Кібермобінг. *Електронний збірник статей за результатами Шостої міжнародної науково-методичної конференції «Національна розмова: розвиток медіаграмотності в Україні»*. Київ, 2018. С. 203–209.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОБІНГУ СЕРЕД УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ

2.1 Організація та методи констатувального етапу експериментального дослідження мобінгу у закладах освіти

Проаналізувавши теоретико-методологічні підходи до визначення поняття мобінгу як явища в освітньому середовищі у першому розділі, було встановлено наукову підставу для планування емпіричного дослідження, з'ясовано, що мобінг є складним явищем, яке потребує комплексного дослідження. У емпіричному дослідженні надано пріоритет таким аспектам:

- орієнтація та самосвідомість особистості, включаючи аспекти недостатньої самооцінки;
- індивідуально-психологічні фактори, такі як рівень тривожності, схильність до агресивної поведінки, стиль реагування у конфліктній ситуації;
- соціально-психологічні фактори, включаючи статус у колективі однолітків.

Метою емпіричного дослідження було вивчення особливостей мобінгу та його проявів серед учнів середніх класів та визначені такі завдання дослідження:

- визначити основні психологічні характеристики осіб, які можуть бути кривдниками, жертвами на рівні їхньої емоційно-афективної сфери, вивчення поведінки та емоційних станів, самооцінки та структурно-рольових параметрів;
- розробити програму психологічної профілактики мобінгу для учнів середніх класів та провести її апробацію.

Виокремлені психологічні фактори визначають вимоги щодо організації, логіки та методики проведення експериментального дослідження.

Під час побудови дослідницької програми було дотримано таких концептуальних принципів:

- мобінг розглядається як соціально-психологічне явище, що включає в себе вчинення будь-яких негативних дій однією або декількома особами щодо іншої особи в контексті освітнього середовища;

- характерними ознаками даного явища є цілеспрямоване вчинення дій, завдання фізичної або психологічної шкоди особі, внаслідок чого потерпіла особа не може захищати себе через нерівність сил, де одна сторона завжди має перевагу над іншою;

- учасники мобінгу виконують різні соціальні ролі, включаючи жертву (особу, яка піддається впливу), кривдників (переслідувачів, які систематично здійснюють насильницькі дії щодо жертви) і спостерігачів (учнів, які не ініціюють насильство, але стають залежними від ситуації).

- мобінг розглядається як феномен порушень у поведінці дитини, спровокований індивідуальними та соціально-психологічними особливостями особистості, диференційованими в залежності від чинників впливу.

Існує безліч різних опитувальників і анкет, які призначені для вимірювання наявності проявів мобінгу (булінгу) у різних колективах, які допомагають збирати дані і оцінювати ступінь поширеності, інтенсивності та характеру мобінгу в групах. Кожен опитувальник може мати свої унікальні особливості та запитання, але загальна мета полягає в оцінці ситуації щодо мобінгу, кожен з цих опитувальників має свої переваги, обмеження, і вибір конкретного інструменту залежить від мети дослідження та контексту. Науковці виокремлюють перелік поведінки в залежності від використання шкал вимірювання мобінгу за опитувальниками:

До найвідоміших опитувальників та анкет щодо мобінгу відносяться:

1. Національна анкета з вимірювання мобінгу або опитувальник негативних актів (NAQ): один із найбільш розповсюджених опитувальників для вимірювання наявності мобінгу на робочому місці [128];

2. Лейвінсонський опитувальник мобінгу (LIPТ) або «Інвентаризація психологічного тероризму Леймана»: розроблений з метою дослідження мобінгу на робочому місці та його впливу на здоров'я працівників [1];

3. Зменшена шкала (LIPT) Ван Дика та Р. Вагнера [9];
4. Міжнародний опитувальник мобінгу у школах (IMB): використовується для дослідження мобінгу в шкільних середовищах [2];
5. Опитувальник Ольсена оцінки мобінгу (OLWE): розроблений для вимірювання мобінгу в офісних умовах та на робочому місці [3];
6. Опитувальник мобінгу у студентських групах (Bullying Questionnaire for Student Groups): використовується для дослідження мобінгу серед студентів у вищих навчальних закладах [4].

Важлива роль у дослідженні мобінгу відводиться індивідуально-психологічним характеристикам та зовнішнім впливам, які спонукають до такої поведінки. До зовнішніх чинників відносять статус у групі однолітків, стиль виховання в сім'ї. До індивідуально-психологічних характеристик відносяться такі аспекти, як самооцінка, рівень тривожності, форми агресивної поведінки, поведінкові прояви.

Рівень самооцінки може впливати на те, як учень сприймає себе в групі та як вона реагує на критику або напади, учні з низькою або нестабільною самооцінкою можуть бути більш вразливі до мобінгу. Тривожність може підвищити вразливість до стресу та негативних впливів, учні з високим рівнем тривожності можуть легше реагувати на конфліктні ситуації. Учні, які виявляють агресивну поведінку, можуть ставати ініціаторами мобінгу або бути об'єктом мобінгу, форма та інтенсивність агресії можуть варіюватися. Особливості поведінки та міжособистісних взаємодій учнів також можуть впливати на ризик стати жертвою мобінгу. Наприклад, ізольованість, низький рівень соціальної адаптації або відсутність навичок вирішення конфліктів можуть робити учнів більш вразливими. У ситуації, якщо учень, що має низький соціальний статус в групі однолітків, це може підвищити ймовірність стати об'єктом мобінгу, інші члени колективу можуть спрямовувати агресію на тих, кого вони вважають вразливими або «інакшими».

Експериментальне дослідження складалось з констатувального та формульовального етапів та тривало протягом 2019-2021 рр. у декілька підетапів:

Початковий (2019-2020 роки) - обрано стратегію дослідження, визначено компоненти дослідницької програми і проведено початковий аналіз, психодіагностичні дослідження індивідуально-психологічних характеристик учнів середніх класів, статистичне опрацювання інформації.

Узагальнення та розширення отриманих даних (2019-2020 роки) - розроблена і апробована програма психологічної профілактики мобінгу для учнів п'ятих класів.

Формувальний (2020-2021 роки) - обрано формувальну стратегію дослідження та проведений поперечний аналіз даних та статистична обробка інформації. Здійснене формулювання висновків дослідження.

Було зроблене припущення яке полягає в тому, що наявність мобінгу в освітньому середовищі залежить від різних аспектів розвитку індивідуально-психологічних характеристик та структурно-рольових параметрів учасників освітнього процесу. Виявлені випадки шкільного насильства пов'язані з такими соціально-психологічними факторами, як соціометричний статус і соціальна роль дитини в колективі, наявність агресивних тенденцій у поведінці, нестабільна самооцінка та наявні високий рівень тривожності, вороже налаштування до оточення, а також взаємозв'язок між даними чинниками.

Основними завданнями експерименту є: аналіз взаємозв'язків основних характеристик мобінгу та визначення психологічних особливостей запобігання мобінгу.

З метою проведення комплексного дослідження соціально-психологічних чинників виникнення мобінгу серед учнів п'ятих класів під час проведення констатувального етапу експерименту був використаний комплекс різноманітних методів дослідження, що дозволило вирішити поставлені дослідницькі завдання. Під час підбору психодіагностичних методик з метою вивчення особливостей виникнення мобінгу серед учнів п'ятих класів, було враховано принципи адекватності використовуваних методик у відповідності до цілей та завдань дослідження особливостей підліткового віку.

Розподіл респондентів відбувся на контрольну та експериментальну групи. Під час проведення констатувального етапу у 2019 році було зібрано вихідні дані за методиками дослідження особистісної, емоційно-вольової сфери та міжособистісних відносин з метою організації засобів для проведення формувального етапу. У 2019 році були проведені діагностичні дослідження серед учнів п'ятих класів міста Києва та м. Бровари. Відповідно до цілей та завдань дослідження до складу вибірки ввійшли загалом 200 підлітків віком від 10 до 11 років, 50 батьків, 10 вчителів та фахівців соціально-психологічної служби закладів загальної середньої освіти м. Києва та м. Бровари.

Надійність та достовірність дослідження визначається наявністю обґрунтованих теоретико-методологічних положень, застосуванням відповідного методичного та математичного інструментарію, який є адекватним досліджуваному явищу.

Для досягнення поставленої мети на емпіричному етапі було використано такі психологічні методики, як: методика діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки (адаптованої А. Осницьким) [53], визначення рівня шкільної тривожності за методикою Філіпса [54], методикою діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки (тест К. Томаса) [55], проєктивна техніка дослідження самооцінки методом Лонга-Зіллера «Символічне уявлення Я-образу» [55], дослідження взаємостосунків у колективі за соціометричною методикою [55], дослідження вад особистісного розвитку за методикою вад особистісного розвитку В.Киричука (Додаток Ж), анкета «Домінуюча система сприйняття» (Додаток З), анкета «Ціннісні пріоритети» (Додаток К), опитувальником «Ставлення батьків» (Додаток И). Вибір діагностичних методик для учасників освітнього середовища проведено з врахуванням вікових особливостей, чинників і факторів впливу на особистісний розвиток дітей.

З метою виявлення якісних і кількісних характеристик агресії підлітків було використано **методику діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки (адаптованої А. Осницьким) [53]**. Опитувальник складається з 75

запитань, розроблений А. Бассом та А. Дарки (Додаток А), є однією з найпопулярніших методик вивчення агресивності в міжнародній психології та широко застосовується фахівцями у всьому світі. Згідно з широко поширеними концепціями, агресія є одним із способів вирішення проблем, які виникають у ситуаціях фрустрації та напруженості. У 1957 році авторами було запропоновано опитувальник, який містить 8 підшкал, що розглядаються як ключові показники агресії. Результати опитувальника Басса-Дарки виявляють агресивні та ворожі реакції, такі як: фізична агресія; вербальна агресія; непрямая, опосередкована погроза; негативізм; роздратування; підозріливість; образа; аутоагресія. Застосування даного опитувальника в роботі з підлітками є достатньо діагностичним і конструктивним для планування профілактичної роботи.

З метою дослідження рівня шкільної тривожності було використано **«Методику визначення рівня шкільної тривожності за методикою Філіпса»** [54] (додаток Б). Дослідження шкільної тривожності допомагає на ранніх етапах виявити учнів, які можуть відчувати тривогу і стрес у освітньому середовищі, можливі проблеми та ризики, пов'язані з психічним здоров'ям дітей. Аналітичні результати діагностичних зрізів дають можливість надавати фахівцям соціально-психологічної служби, класним керівникам, вчителям інформацію з метою покращення педагогічної практики та способів взаємодії з учнями із врахуванням потреб та емоційного стану дітей, вживати заходів по створенню сприятливого та безпечного освітнього середовища.

Методика оцінює рівень шкільної тривожності у дітей за допомогою восьми синдромів або факторів, кожен з яких відображає конкретний аспект емоційного стану дитини, пов'язаний з школою та навчанням. Тест складається з 58 питань, які можуть зачитуватися школярам та пропонуватися в письмовому вигляді. На кожне питання потрібно однозначно відповісти «Так» або «Ні».

При обробці результатів виділяють питання, відповіді на які не збігаються з ключем тесту. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан школяра, багато в чому визначається наявністю тих або інших тривожних

синдромів (факторів) та їх кількістю: загальна тривожність у школі; переживання соціального стресу; фрустрація потреби в досягненні успіху; страх самовираження; страх ситуації перевірки знань; страх не відповідати очікуванням оточуючих; низька фізіологічна опірність стресу; проблеми і страхи у відносинах з вчителями.

Наступною методикою, яка використовувалась для дослідження поведінки та емоційних станів учнів – **«Методика діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса»** [55] (додаток В), що спрямована на виявлення стилю поведінки, реакції як діти сприймають і обробляють конфлікти та їх вплив визначення напряму розвитку ефективного вирішення конфліктів. Оцінка конфліктних стилів може сприяти покращенню комунікації та співпраці в різних ситуаціях, допомагаючи підліткам знаходити спільну мову та вирішувати конфлікти конструктивно. Із подвійних відповідей респондентом обирається та, яка більшою мірою підходить до його поведінкових дій і вчинків та надається можливість визначити способи урегулювання суперечностей через вибір моделей: співробітництво (активна співпраця з іншими, з метою знайти взаємовигідні рішення; компроміс (пошук рішень за умови прийняття деякої втрати для обох сторін, що допомагає уникнути повного конфлікту); уникнення (уникнення конфлікту або відкладання його вирішення); пристосування; суперництво (активний захист власних інтересів та позиції, незалежно від потреб інших), конкуренція.

З метою діагностики особистісної сфери учнів та визначення рівня самооцінки було використано **проективну техніку дослідження самооцінки методом Лонга-Зіллера «Символічне уявлення Я-образу»** [55] (додаток Д). Методика самооцінки Лонга-Зіллера (Long-Zeller Self-Evaluation Scale) допомагає визначити, як особа сприймає себе і свої власні характеристики. Дослідження самооцінки у групі учнів середніх класів може надати важливу інформацію для відстеження розвитку самоідентичності та уявлення про себе у дітей, виявлення аспектів, що сприяють чи заважають психологічному самопочуттю з метою подальшої розробки стратегії підтримки психологічного

здоров'я. Результати дослідження можуть сприяти розумінню рівня розвитку навички саморегуляції та вміння керувати своєю поведінкою та емоціями, допомагає визначити, як підлітки оцінюють свої навички прийняття рішень і як це впливає на їхні здібності вирішувати життєві ситуації, вплинути на соціальну адаптацію та стосунки з однолітками.

Особистість може бути розглянута як складна система взаємозв'язків, де важливе місце відводиться відношенням до самого себе і одним з ключових аспектів цього відношення є самооцінка, котра є складним та динамічним явищем особистості, виконуючим регулюючу роль. Самооцінка має прямий зв'язок з вибором життєвих цілей, а також формує мотивацію для поведінки та є важливим параметром когнітивної діяльності. Згідно процедури тестування запропоновано 6 завдань проєктивного характеру. Результати вимірювання самооцінки за методикою визначають рівні розвитку самооцінки: дуже висока, завищена, середня, занижена, дуже низька.

З метою діагностики міжособистісної сфери дітей та вивчення їхніх соціальних взаємовідносин у групі було проведене дослідження за **методикою «Соціометрія»** [55] (додаток Е), яка дає методологічним інструментом дослідження соціальних взаємодій та структур в групах, дає можливість розуміння динаміки конфліктів та співпраці, відстеження змін у соціальних взаємодіях в групі з плином часу, оцінку ефективності програм розвитку групи. Даний інструмент дозволяє отримати інформацію про те, як діти сприймають одне одного, з якими однолітками вони взаємодіють, та структуру соціальних зв'язків у групі, визначити, які особи в групі є лідерами або впливовими фігурами, що є важливим для розуміння внутрішньої динаміки групи з метою планування дій та попередження потенційних конфліктів, формування співпраці в групі. В основі даної методики лежить процедура вибору серед членів групи тих, кому надається найбільша перевага (Додаток № 5). Соціально-психологічна структура групи визначається за допомогою порівняльного аналізу відповідей учнів на два запитання – формальне та неформальне. Максимальне число критеріїв у дослідженні від 2 до 4.

Формальні критерії виявляють особливості міжособистісних стосунків, які формуються при певному впливі ділових контактів, орієнтації на завдання групи. Неформальні критерії виявляють особливості міжособистісних відносин, які формуються при визначальному впливі емоційних контактів, безпосередньо не пов'язаних з діловими стосунками та які несуть у собі сильний заряд симпатій і антипатій. Соціометрія дозволяє визначити, які особи в групі є лідерами або впливовими фігурами, що важливо для розуміння внутрішньої динаміки, з ким в групі взаємодіють, кому довіряють, з ким спілкуються, а кого уникають.

Після проведення початкового аналізу результатів психодіагностичних досліджень індивідуально-психологічних характеристик учнів середніх класів та їх статистичного опрацювання було додано додаткові методики до головного комплексу діагностичних методик у експериментальній групі під час формувального етапу експерименту. Методики були спрямовані на вивчення домінуючої системи переконань, цінностей, батьківського ставлення та вад особистісного розвитку з метою отримання більш повного та глибокого портрету психологічних характеристик кожного учня та наданні підтримки їхньому особистісному розвитку. Додаткові методики були використані для аналізу взаємозв'язків між різними аспектами особистості та їх впливу поведінку, факторів, які можуть бути важливими для успішної соціальної адаптації учнів, такі як система цінностей та ставлення батьків.

Таким чином, додаткові методики розширюють обсяг та глибину дослідження індивідуально-психологічних характеристик учнів, допомагають зрозуміти різні аспекти їхньої особистості та можуть бути корисні для подальших дій у сфері освіти та психологічної підтримки закладів освіти.

Дослідження за методикою **В. Киричука «Вади особистісного розвитку»** [47] дало можливість інформація про характерологічні особливості поведінкових проявів (занепокоєність, імпульсивність, агресивність, нечесність, асоціальність, замкнутість, невпевненість, екстернальність, естетична нечутливість); отримати кількісні показники проблем та потенційних

можливостей фізичного, психічного, соціального та духовного розвитку кожного учня, класного колективу школи; проаналізувати проблеми та потенційні можливості навчального закладу у комплексі, виділяючи головні та першочергові серед них; визначити причини виникнення проблем у розвитку учнів, особливо вад особистісного розвитку, які часто є основними причинами соціальних проблем, таких як ізоляція та відторгнення в колективі; розробити прогноз щодо подальшого розвитку учнів з урахуванням психолого-педагогічного впливу. У психолого-педагогічному контексті, вада особистісного розвитку розглядається як дисфункція чи розлад особистості, що виникає під час процесу формування та становлення дитини та призводить до порушення її поведінки, і характерною рисою цієї поведінки є негнучкість реагування на соціальні ситуації.

Учням пропонується відповісти на запитання, що стосуються різних сторін їх особистості: поведінки, самопочуття, бажань, страхів, переконань даючи відповідь на 90 запитань.

Дослідження домінуючої системи сприйняття з використанням **анкети «Домінуюча система сприйняття»** [47] мало на меті виявлення індивідуальних стилів сприйняття учнів в аспекті їхньої здатності сприймати і розуміти інформацію та способами взаємодії, вивчення індивідуальних особливостей в залежності від того, який канал сприйняття інформації для учнів є домінантним (аудіальний, візуальний, або кінестетичний).

Результати опитувань були використані під час визначення проблем у класах, оцінки готовності до навчання у середній школі, вивчення індивідуальних особливостей і розробки психологічної програми запобігання мобінгу, при роботі з учнями та вирішенні конфліктних ситуацій, з метою забезпечення ефективної комунікації та взаєморозуміння. Анкета складається з 48 питань.

Визначення ціннісних переконань за допомогою **анкети «Ціннісні пріоритети»** [47] дала можливість проаналізувати ставлення учнів по відношенню до різних аспектів життя. Анкета допомагає виявити, яким

аспектам життя учні приділяють особливу увагу і які цінності лежать в основі їхніх життєвих виборів та рішень. Анкета складається з 45 запитань щодо таких областей: «я і рідна домівка», «я і здоров'я», «я і мистецтво», «я і праця», «я і навчання», «я і друзі», «я і громадські обов'язки», «я й Україна», «я і моральні цінності».

Анкета дозволяє визначити, наскільки кожен з цих аспектів є важливим для учнів і які цінності визначають їх життєві пріоритети. Вона може бути використаною у роботі психолога та класних керівників, соціологів під час вивчення ціннісних орієнтацій класу та їх вплив на рішення та поведінку та є інструментом для психологічної роботи з учнями з метою підтримки їхнього гармонійного розвитку та формування ціннісних орієнтацій.

Визначення ставлення батьків до дітей за опитувальником **«Ставлення батьків»** [47] передбачало, що під час діагностичного процесу батьки (батько або мати) оцінювали свої відносини з дитиною за допомогою п'яти критеріїв: прийняття - відчуження (емоційне ставлення до дитини за якого поважають індивідуальність дитини, симпатизують їй, прагнуть проводити з нею час); кооперація (соціально бажаний спосіб ставлення батьків при якому вони виявляють зацікавленість у справах і планах дитини, намагаються у всьому допомогти, співчують, довіряють їй); симбіоз (рівень міжособистісної дистанції у спілкуванні з дитиною у якій батьки прагнуть до симбіотичних стосунків з дитиною; відчувають себе єдиним цілим з нею, намагаються задовольнити всі потреби дитини), авторитарна гіперсоціалізація (форми і напрями контролю за поведінкою дитини, що вказують на притаманний батькам авторитаризм), маленький невдаха (особливості сприйняття і розуміння дитини батьками, які вказують на те, що батьки прагнуть до інфантилізації дитини, приписують їй особисту і соціальну неспроможність, бачать її молодшою ніж вона є насправді). Відповідаючи на 61 запитання-твердження, досліджуваний погоджується або не погоджується з ними за допомогою відповіді «так» або «ні».

Опис методик представлено у таблиці 2.2.1

Таблиця - 2.2.1 Опис методик для проведення психодіагностичного дослідження

№ з/п	Назва та автор методики	Завдання, які поставлені у методиці
1	Діагностики показників і форм агресії	Методика діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки (адаптація А.К. Осницького)
2	Тест шкільної тривожності за методикою Філіпса	Визначення рівня шкільної тривожності за методикою Філіпса
3	Опитувальних стилів конфліктної поведінки за опитувальником Кеннета Томаса (Kenneth Thomas)	«Визначення способів регулювання конфліктів Кеннета Томаса»
4	Дослідження рівня самооцінки учнів	Проективна техніка дослідження самооцінки методом Лонга-Зіллера «Символічне уявлення Я-образу»
5	Дослідження взаємостосунків у колективі	Соціометрична методика
Додаткові методики формувального етапу		
6	Дослідження вад особистісного розвитку	Методика (ДВОР) В.Киричука
7	Дослідження домінуючої системи сприйняття	Анкета «Домінуюча система сприйняття»
8	Визначення ціннісних переконань	Анкета «Ціннісні пріоритети»
9	Визначення ставлення батьків до дітей	Опитувальник «Ставлення батьків»

Важливо зазначити, що під час впровадження на формувальному етапі дослідження, додаткових методик у експериментальній групі, був застосований сервіс управління освітнім процесом «Універсал-онлайн» розробником якого є український психолог В. Киричук. За допомогою сервісу виконано комплексну психолого-педагогічну оцінку учасників навчально-виховного процесу на допомогу класним керівникам у систематизації проблем і можливостей учнів, а також визначенні тактичних завдань виховної роботи.

2.2 Експериментальне вивчення поширеності мобінгу серед учнів середніх класів

Теоретичне дослідження дало можливість зробити висновок, що учні, які мають прояви тривожності, агресії та обирають неконструктивні моделі поведінки під час конфліктних ситуацій, мають показники порушення самооцінки, займають позицію ізольованого або відторгнутого в учнівському колективі в подальшому стають учасниками (агресорами або жертвами) мобінгу у закладі освіти.

З метою виявлення якісних і кількісних характеристик агресії учнів середніх класів було використано методика діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки (адаптованої А. Осницьким) [53]. Згідно з інструкцією для психодіагностичного дослідження, учасники вказували «так», якщо згодні з твердженням, і «ні», якщо їх власний досвід не узгоджується з твердженням, запропонованим у опитувальнику. Серед усіх опитаних учнів у 92 % присутній один або декілька показників, які свідчать про прояви форми агресії. Здебільшого кожен респондент має ознаки за двома або трьома видами прояву агресії.

Отримані дані констатувального етапу дають можливість зробити висновок, що у експериментальній групі 29,1 % та відповідно у контрольній групі 28,7 % за параметром агресивних та ворожих реакцій найбільш високим є показник відчуття провини (аутоагресії), що відображається через вимірювання рівня відчуття провини та внутрішньої критики, яку особа спрямовує на себе та на свої дії. Параметр показує, наскільки особа спроможна наносити шкоду собі психологічно, а також як вона ставиться до своєї особистості та до того, що робить. Високі показники аутоагресії вказують на те, що серед учнів багато тих, хто може переживати глибокі внутрішні конфлікти, почуття провини та незадоволення собою, відчувати, що їхні дії та вчинки є негідними або, що вони неправильно вчинили чи не варті позитивних взаємин з оточуючими. Зазначені

показники серед опитаних учнів можуть призводити до постійної самокритики, внутрішньої незадоволеності.

Високий рівень аутоагресії може бути показником різних психологічних проблем, таких як низька самооцінка, тривожність тощо, впливати на загальний стан психічного здоров'я та якість життя. Тому важливо, щоб діти отримали належну підтримку та допомогу для розуміння та подолання цих емоційних викликів, робота з колективами може спрямовуватися на розробку позитивного способу ставлення до себе, розвиток емоційної грамотності та підвищення самоприйняття.

Високими є результати у експериментальній 21,5 % та 25 % контрольній групах за показником «підозріливості», що може вказувати на те, що в учнів є виражена тенденція до недовіри та підозрливості щодо намірів і мотивів інших людей. Діти у яких високі та підвищені показники за даним параметром можуть бути схильні до перекручення інтерпретацій інших людей, підозрюючи, що вони можуть мати ворожі або негативні наміри. Висока підозрливість може виникати з внутрішньої некомфортності, тривоги або невпевненості у власних здібностях. Особа може відчувати, що інші люди можуть спрямовувати проти неї негативні дії або використовувати її на свою користь, що в свою чергу впливає на якість міжособистих відносин та сприйняття соціального оточення.

Висока підозрливість може також вказувати на можливу нестачу спілкування та відсутність довіри до інших людей та впливати на здатність до співпраці, партнерства та позитивної взаємодії.

Наступним показником, який має високі результати серед учнів є показник «фізичної агресії (нападу)» за методикою Баса-Дарки у експериментальній групі 19,8 % та контрольній групі 21,9 %, вказує на те, що особа проявляє високу готовність та схильність використовувати фізичну силу проти інших осіб, має нахил до вияву агресії через фізичні дії, такі як бійки, штовхання, удари та інші форми насильства, що можуть завдавати фізичної шкоди іншим людям. Висока фізична агресія може свідчити про негативні внутрішні емоції, які особа не вміє адекватно виражати або контролювати. Такі

емоції, як гнів, роздратування, непокора, можуть спонукати особу до фізичних реакцій як способу виразити свої почуття. Висока фізична агресія може також вказувати на недостатність адекватних навичок вирішення конфліктів та взаємодії з іншими.

Згідно результатів дослідження високі результати за показником «опосередкованої погрози» за методикою Баса-Дарки у експериментальній 21,8 % та контрольній 20,5 % вказує на наявність у особистостей схильностей до використання вербальних або психологічних стратегій, спрямованих на нанесення шкоди іншій особі, що включає в себе різні способи, такі як обмови, поширення поганої репутації, використання підступних жартів, інсинуацій або інших методів, які можуть завдати емоційної або соціальної шкоди. Високі бали за даним показником свідчать про наявні внутрішні конфлікти вказують на наявність тривоги, невпевненості або потребу в контролі над іншими. Особистість може використовувати зазначені стратегії як спосіб збереження або посилення свого статусу в групі, впливу на оточуючих або знищення потенційної загрози, слабкість в соціальних навичках, недостатню здатність до конструктивної взаємодії з іншими. Використовання цих методів слугує як засіб зв'язку або вирішення конфліктів, незалежно від того, наскільки вони можуть бути негативними для інших. Зниження опосередкованої погрози може бути доцільним шляхом для поліпшення спілкування та міжособистих відносин. Розвиток позитивних навичок взаємодії, включаючи ефективні стратегії вирішення конфліктів та підтримку взаєморозуміння, може сприяти зниженню негативних показників в цьому аспекті.

Серед респондентів значно високими серед усіх реакцій є результати ворожої реакції «негативізму» у експериментальній 22,3 % та контрольній групі 20,6 %, що може вказувати на те, що діти мають прояви частих та значущих ознак негативного налаштування, песимізму та відмови від позитивного сприйняття різних ситуацій, що може виявлятися в їх ставленні до себе, інших та оточуючого світу. Особи з високим показником негативізму можуть швидше побачити негативні аспекти ситуації, фокусуватися на проблемах та незгодах, а

також мало виділяти позитивні аспекти. Вони можуть вважати, що негативні результати є більш імовірними, ніж позитивні, і можуть висловлювати скептицизм або сумнів щодо можливості позитивних змін.

Високий рівень негативізму в учнівських групах вказує на внутрішні конфлікти, тривогу, невпевненість або внутрішню незадоволеність. Учні, які мають підвищені та високі показники за даним параметром можуть відчувати труднощі у вирішенні проблем, відмовлятися від можливості змін та боятися невдачі. Для зниження рівня негативізму може бути корисним розвивати позитивний погляд на різні ситуації, вдосконалювати стратегії копінгу та розв'язання проблем, а також навчатися зосереджуватися на позитивних аспектах власної особистості та суспільної діяльності.

За результатами проведених діагностичних зрізів більша частина учнів мають підвищений або високий рівень агресії за певним фактором. Так, серед хлопців та дівчат, які входили до вибірки вищими показниками і форми ворожої реакції проявлені у хлопців за параметрами: вербальна агресія, опосередкована, негативізм, роздратування підозрливість та образа.

Серед усієї вибірки, яка складалась з учнів чоловічої статі підвищені результати (більше 50 %) за параметрами: вербальна агресія, опосередкована агресія, роздратування, аутоагресія, високі показники (більше 75 %) за параметрами: негативізм та опосередкована агресія.

Серед дівчат, які входили до складу вибірки підвищеними є результати (більше 50 %) за показниками: аутоагресія, опосередкована агресія, вербальна агресія, відповідно високими є показники (більше 75 %) за факторами: роздратування, опосередкована агресія, фізична агресія.

Індекс ворожості та агресивності за методикою Басса-Дарки є мірою того, наскільки особистість виявляє ознаки ворожості та агресивності на основі відповідей на питання опитувальника. Цей індекс може допомогти оцінити рівень агресивності особистості та її готовність до прояву негативних і ворожих дій. Згідно аналізу результатів отриманих відповідей респондентів-хлопців у 48,5 % мають низький індекс ворожості, що може вказувати на те, що хлопці

оточені позитивним та підтримуючим соціальним середовищем, де конфлікти та ворожість не є найпоширенішими явищами, демонструють високий рівень емпатії та розуміння поглядів та почуттів інших людей, що сприяє врегулюванню конфліктів. Більша частина від усіх респондентів-хлопців мають підвищений індекс ворожості 51,5%, що може вказувати на те, що постає потреба у розвитку навичок вирішення конфліктів за допомогою конструктивних методів, таких як спілкування, компроміс та співпраця. Також, підвищені показники індексу ворожості також можуть свідчити про недостатньо сприятливий загальний психологічний комфорт та благополуччя у хлопців. Серед опитаних дівчат у 43, 2% мають низький індекс ворожості, відповідно у 56,8% мають підвищений індекс ворожості може свідчити про те, що дівчата можуть демонструвати підвищену ворожість або агресивну поведінку, що може вказувати на можливі проблеми у міжособистісних відносинах, конфлікти. Ворожість може бути наслідком різних факторів, таких як стрес, негативний досвід, психологічні проблеми, виховання тощо.

Серед опитаних хлопців у 49,01% низький індекс агресивності, що може вказувати на те, що у них немає вираженої агресивної поведінки чи тенденція до конфліктів. У 50,9% хлопців підвищений індекс агресивності.

Серед дівчат у 45,6% низький індекс агресивності, у 54,4% учнів жіночої статі–підвищений індекс агресивності, що може бути пов'язано з особистісними рисами, психологічним стресом, несприятливим впливом соціального середовища, таким як наявність конфліктів у сім'ї, негативний вплив ровесників або оточення, де агресивна поведінка приймається як норма, може підвищити ризик агресивної поведінки. Відповідно можна зробити висновок, що показники індексу ворожості та агресивності у дівчат вищі ніж у хлопців.

Індекс ворожості та агресивності є лише одним із показників і ми його розглядаємо у контексті інших факторів для отримання більш повної карти агресивності та поведінкових тенденцій як особистості, так і групи. Проведене дослідження свідчить про те, що індекс агресивності та ворожості мають

тенденцію до підвищення у тих учнів, які виявляють підвищені рівні за окремими характеристиками агресії. Високі показники індексу агресивності і ворожості частіше спостерігаються у тих дітей, які відчувають провину, мають підозріливість, проявляють опосередковану агресію та виявляють негативізм.

Відчуття провини може бути пов'язано з внутрішнім конфліктом або низькою самооцінкою, що може призводити до внутрішньої напруги та агресивної реакції. Підозріливість може вказувати на низький рівень довіри до інших людей та готовність відстоювати свої інтереси за будь-яку ціну. Опосередкована агресія може означати, що дитина не виражає свою агресію напряму, а використовує інші способи, такі як знущання чи інші форми агресивного спілкування. Негативізм вказує на тенденцію дітей до вираження негативних емоцій та відмови виконувати інструкції чи рекомендації. Результати дослідження представлені у таблиці 2.2.1.

Таблиця - 2.2.1 Результати дослідження за методикою діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки у контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі

Форми агресії	Констатувальний етап	
	Контрольна група	Експериментальна група
Фізична агресія	21,9 %	19,8 %
Вербальна агресія	6,4 %	5,8 %
Опосередкована погроза	20,5 %	21,8 %
Негативізм	20,6 %	22,3 %
Роздратування	3,2 %	3,5 %
Підозріливість	25 %	21,5 %
Образа	15,4 %	12,7 %
Аутоагресія	28,7 %	29,1 %



Рисунок - 2.2.2 Результати дослідження за методикою діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки у контрольній та експериментальній групі на констатувальному етапі

У результаті діагностики виявлено, що майже однаковими є показники наявних форм агресії серед учнів середніх класів на констатувальному етапі у експериментальній та контрольній групах. Наявні характеристики можуть бути ознаками проблем у міжособистісних відносинах, низького самоконтролю, стресу чи інших психологічних аспектів, які потребують уваги та підтримки. Детальне обговорення цих результатів дослідження було обговорене з психологом з метою виявлення конкретних причин та розробити стратегії для покращення міжособистісних відносин та зменшення агресивної поведінки. За результатами опитування були відзначені діти із завищеними й заниженими показниками ворожості й агресивності, на основі отриманих даних були надані рекомендації класним керівникам та батькам і під час подальшого впровадження програми психологічної профілактики мобінгу у експериментальній групі взято до уваги тенденції до агресивності у групах та здійснювалось спостереження за їх зміною на формуальному етапі.

Виходячи з вищесказаного ми можемо зробити висновок, що агресивні дії можуть виступати як у якості засобу досягнення мети, так і як спосіб психічної розрядки. Кожна особистість повинна мати певний ступінь агресивності.

Відсутність її приводить до пасивності, відомості, конформності. Надмірний розвиток її провокує конфліктність, нездатність особистості на свідому кооперацію. Наявність у поведінці ворожості та агресивності може мати негативний вплив на взаємини з оточуючими, може викликати відкидання та негативне ставлення інших людей. Така поведінка також може вести до негативних наслідків для самої особи, таких як правові наслідки, фізичні травми, погіршення психологічного стану. Розуміння та усвідомлення власних емоцій та адекватних способів виразу є важливими аспектами для контролю та зниження фізичної агресії. Терапевтична підтримка та навчання навичкам емоційної регуляції та конструктивного вирішення конфліктів можуть бути корисними для тих, хто виявляє високий рівень фізичної агресії. Для осіб з високим показником підозрливості може бути організована психологічна підтримка, що спрямована на заспокоєння негативних переконань та навчання здорового способу мислення щодо відносин з іншими людьми. Також важливим є розвиток навичок емпатії та взаєморозуміння для покращення якості міжособистих взаємин.

Список здобувачів освіти, які відносяться до групи ризику був визначений разом з психологом закладу освіти для планування та впровадження корекційно-розвиваючих заходів щодо зменшення рівня агресивності. Після проведення програми психологічної профілактики мобінгової поведінки повторно було здійснене дослідження рівня агресивності з метою контролю профілактичних впливів.

З метою вивчення емоційно-афективної сфери учнів було проведене дослідження за **методикою шкільної тривожності Філіпса** у контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі. Аналіз результатів на основі опитування 200 учнів середніх класів, які склали «контрольну» та «експериментальну» групу мають такі характеристики:

- високий рівень загальної тривожності у школі відзначено в 5,7 % дітей, підвищений рівень - у 12 %, низький рівень - 82,3 % експериментальної групи. У контрольній групі 5 % учнів мають високий рівень загальної тривожності у

школі, 11,3 % підвищений рівень, 83,7 % - низький. Серед хлопців вищі показники, ніж серед дівчат у класах, що свідчить про недостатньо сприятливий емоційний стан хлопців, пов'язаний з різними формами їх включення в життя школи.

- соціальний стрес високого рівня переживають 5 % учнів, підвищеного рівня 23 %, низького рівня - 72 % експериментальної групи. У контрольній групі 4,5 % дітей мають високі показники, 24 % - підвищені та 71,5% - низькі показники переживання соціального стресу як емоційного стану дитини, на тлі якого розвиваються їх соціальні контакти (насамперед з однолітками). Серед хлопців цей показник нижчий, ніж серед дівчат.

- фрустрація потреби в досягненні успіху, тобто несприятливий психологічний фон, що не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату, відзначена в у 10 % експериментальної групи на високому рівні, 14,6 % - підвищеного та 75,4 % - низького рівня. У контрольній групі в 9,4 % респондентів спостерігається високий, у 16 % - підвищений, а у 74,6 % - низький рівень. Дослідження дає можливість стверджувати, що рівень фрустрації потреби в досягненні успіху серед хлопців нижчий, ніж серед дівчат.

- високий страх самовираження відчувають 10,2 % дітей, завищені показники у 9,5 %, низькі у 80,3 % респондентів експериментальної групи, у контрольній групі 10 % учнів мають високий страх самовираження, 9,9 % - завищений, а 80,1 % - низький рівень. Відповідно, можна стверджувати, що наявні показники у дітей свідчать про властиві негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх істинних можливостей. Даний показник вищий серед хлопців.

- страх в ситуації перевірки знань високого рівня виявлено у 9,3 %, підвищений рівень у 12,2 % та низький рівень у 78,5 % учнів експериментальної групи. Серед респондентів контрольної групи у 8,3 % присутні показники високого рівня, 11,9 % - підвищеного, 78,5 % - низького

рівня відповідно. Дослідження негативного відношення й переживання стану тривоги в ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей серед хлопців проявляється частіше, ніж у дівчат.

- страх не відповідати очікуванням навколишніх у «експериментальній» групі відчувають 6,3 % - високого рівня, 9 % - підвищеного та 84,7 % - низького рівня. Серед дітей контрольної групи високий рівень у 5,4 % підвищений рівень спостерігається у 8,8 % та низький рівень у 85,8 %. Серед дівчат обох груп цей показник вищий, ніж серед хлопців. Джерело даного страху полягає у несформованому в дитини вмінні оцінювати свої вчинки з погляду моралі, що лежить в основі почуття відповідальності (формується в молодшому шкільному віці). Діти, котрі мають значимі показники за даною характеристикою орієнтовані на значимість інших в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, а також тривожаться із приводу оцінок; можливий страх запізнення в школу.

- низький фізіологічний опір стресу - особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосованість дитини до ситуацій стресогенного характеру, які підвищують імовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний фактор середовища. Дані характеристики властиві значній кількості дітей: високого рівня показник у 18,2 %, підвищеного рівня даний фактор тривожності у 13,5 %, низького рівня у 68,3 % дітей експериментальної групи. У контрольній групі високого рівня показник у 16,8 %, підвищені значення у 12,7 % дітей, низькі у 70,5 %. В рівній мірі присутні високі та підвищені показники у хлопців та дівчат.

- загальний негативний емоційний фон відносин з дорослими в школі, що може мати вплив на рівень успішності дитини, який проявляється як проблеми й страхи у відносинах з учителями серед респондентів «експериментальної групи» високого рівня у 5,4 % дітей, підвищеного рівня у 13 %, низького рівня у 80,7 %. Високі показники за даним фактором у 6,3 % учнів «контрольної групи», підвищеного рівня у 14 %, низького у 80,6 %. В основі такого страху лежить страх зробити помилку й бути осміяним. Такі діти більш за все бояться відповідати біля дошки, де проявляється їхня беззахисність. Деякі з них,

можливо, панічно бояться помилитися під час підготовки домашнього завдання, особливо під впливом педантичних батьків. Результати діагностичного дослідження описані у таблиці 2.2.2.

Таблиця - 2.2.2 Результати дослідження за методикою шкільної тривожності Філіпса у контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі

Види тривожності	Констатувальний етап					
	Контрольна група			Експериментальна група		
Рівень тривожності	Високий	Підвищений	Низький	Високий	Підвищений	Низький
Загальна тривожність у школі	5 %	11,3 %	83,7 %	5,7 %	12 %	82,3 %
Переживання соціального стресу	4,5 %	24 %	71,5 %	5 %	23 %	72 %
Фрустрація потреби в досягненні успіху	9,4 %	16 %	74,6 %	10 %	14,6 %	75,4 %
Страх самовираження	10 %	9,9 %	80,1 %	10,2 %	9,5 %	80,3 %
Страх ситуації перевірки знань	8,3 %	11,9 %	79,8 %	9,3 %	12,2 %	78,5 %
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	5,4 %	8,8 %	85,8 %	6,3 %	9 %	84,7 %
Низький фізіологічний опір стресу	6,8 %	2,7 %	70,5 %	18,2 %	13,5 %	68,3 %
Проблеми та страхи у відносинах з учителями	5,4 %	14 %	80,6 %	6,3 %	13 %	80,7 %

Отже, виходячи з результатів опитування встановлено, що найвищими показниками тривожності серед учнів середніх класів є: низький фізіологічний опір стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх ситуації перевірки знань. Тривожність розглядається як компонент емоційного стресу, вона може бути викликана як реально неблагополучним станом дитини в найбільш значимих

галузях діяльності та спілкування, так існувати й всупереч об'єктивно благополучному становищу (як наслідок особистісних конфліктів, порушень самооцінки тощо).

З метою вивчення поведінки та емоційних станів учнів проведене дослідження **стилів конфліктної поведінки за тестом Томаса** серед учнів п'ятих класів, що мав на меті визначення особистісної схильності учнів до конфліктної поведінки та побудови групового поведінкового профілю з метою використання у подальшій профілактичній діяльності.

Результати дають можливість продемонструвати, який зі способів вирішення конфліктної ситуації найбільш вірогідно оберуть діти у контрольній та експериментальній групах.

Високі показники за параметром «компромісу» в «експериментальній» 38,1 % та контрольній групі 36,7 % у за методикою діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки (тест К. Томаса) можуть свідчити про те, що у контрольній та експериментальній» групах розвинена здатність до пошуку і прийняття компромісних рішень в ситуаціях конфлікту. Компроміс являє собою спосіб вирішення суперечок, при якому кожна зі сторін ступає на певний компромісний крок, з метою досягнення більш гармонійного і збалансованого результату. Високий показник за параметром компромісу може свідчити про те, що особистість здатна швидко визначити спільні точки зору інших осіб у конфлікті, а також готова вносити зміни у свої позиції для досягнення згоди і позитивного вирішення суперечок. Вона може бути відкритою до різних поглядів та думок, вміє шукати компромісні рішення, які задовільняють учасників конфлікту.

Водночас, важливо зазначити, що високий показник «компромісу» не завжди означає повну позитивність. У деяких ситуаціях велика схильність до компромісів може вказувати на недостатню впевненість у власних переконаннях та намагання влаштувати всіх, навіть за рахунок власних інтересів, коли надмірна схильність у компромісів може призвести до втрати важливих принципів або невідповідності своїх цінностей. У порівнянні зі

співробітництвом компроміс досягається на більш поверхневому рівні. Така поведінка в ситуаціях конфлікту дозволяє виробити тимчасове взаємовигідне рішення й зберегти взаємини.

Підвищені показники за параметром «співробітництва» у експериментальній - 19,3 % та контрольній групі - 18,1 % можуть свідчити про високу здатність даної частини групи до спільної роботи та вирішення конфліктів шляхом кооперації і партнерства, позитивні якості особистостей, такі як емоційний інтелект, вміння спілкуватися та співпрацювати, здатність до побудови плідних міжособистісних відносин. Це може бути важливим фактором в забезпеченні ефективної взаємодії з оточуючими та успішного вирішення конфліктних ситуацій. Високий показник співробітництва вказує на те, що представники групи, що виявляють інтерес і бажання працювати разом з іншими, намагаються шукати спільні точки зору та інтереси, знаходити компроміси та згоду, демонструють відкритість до ідей інших людей, виявляти толерантність та готовність слухати інших.

Проте важливо враховувати, що підвищений показник «співробітництва» не завжди означає, що особистість здатна відстоювати свої власні позиції чи думки. Іноді надмірне співробітництво може призвести до втрати важливих принципів або ставлення до себе як до другорядного в порівнянні з іншими.

Наступними підвищеними є показники за параметром «уникнення» у експериментальній групі 16,5 % та контрольній 18,3 % згідно результатів методики діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки. Виявлені тенденції можуть свідчити про те, що дана частина колективу має тенденцію уникати активного включення в конфліктні ситуації і не готові, не можуть або не хочуть відстоювати свої права і з ким-небудь співпрацювати для вироблення спільного рішення, або просто ухиляється від вирішення конфлікту. Можливо, при цьому почуває себе неправою. Ці учні просто відштовхують від себе проблему, не вживаючи нічого для її вирішення.

Підвищений показник «уникнення» може свідчити про наявність таких рис особистості: боязкість конфліктів (особистість може відчувати сильну тривогу

або неспокій при думці про участь у конфліктних ситуаціях та перейматись через можливі негативні наслідки, такі як розлад відносин, втрата дружби, тощо); відсутність конфліктності (особистість може бути налаштована на збереження миру та гармонії і віддаляючись від конфліктних ситуацій, може вважати, що це допоможе підтримати спокій і згоду взаємовідносин; невпевненість у власних здібностях вирішувати конфлікти (особистість може вважати, що не має достатньо навичок або здібностей для успішного вирішення конфліктних ситуацій, що може сприяти закріпленню у поведінці вибору уникнення конфліктів замість активної участі в їх розв'язанні).

Варто зазначити, що в усіх ситуаціях уникнення конфлікту може не бути ефективним стратегічним вибором, і в деяких випадках активна участь у вирішенні конфлікту може бути необхідною для досягнення бажаного результату.

Серед опитаних учнів у 11,9 % у експериментальній групі та 13,3 % у контрольній групі і мають підвищені показники по параметру «суперництво», що свідчить про те, що учні даної групи виявляють виражену тенденцію до конкуренції та прагнення підтвердити свою власну важливість, здібності та перевагу через порівняння з іншими. Підвищені показники суперництва можуть вказувати на такі риси особистості: конкурентність (особистість може бути налаштованою на порівняння своїх досягнень, здібностей чи успіхів з досягненнями інших і може бачити інших як суперників та прагнути випередити їх); бажання підкреслити свою перевагу (особистість може активно намагатися довести свою перевагу, здібності або ресурси перед іншими, бути схильною продемонструвати свої досягнення, навички або здатності з метою їх визнання); устремління до перемоги (особистість може демонструвати внутрішню потребу в перемозі та домінуванні над іншими, виражена тяга до досягнення виграшних результатів у різних ситуаціях); важливість публічного визнання та надання йому великого значення і бажання пошани від інших, прагнення до виявлення своїх здібностей та можливостей, щоб отримати схвалення оточуючих; тенденція до порівняння (особистість може постійно

порівнювати себе з іншими, розглядати їх як і прагнути виявити своє переваження над ними).

Наступним показником, який серед респондентів має підвищене значення, це параметр «пристосування» та 14 % у експериментальній групі та 13,6 % у контрольній групі. Застосовуючи стиль пристосування особистість діє разом з іншими, на шкоду своїм інтересам, не намагаючись їх відстоювати. Однак такий стиль неприйнятний, коли людина відчуває, що уступає в чомусь дуже важливому для неї й відчуває моральний дискомфорт. У даному випадку можна говорити про присутній конформізм, як особистісну рису, за якої особі важливіше зберегти мир, або вона усвідомлює те, що в неї мало шансів перемогти. Серед позитивних аспектів даного параметру: вияв гнучкості і здатність адаптуватись до різних ситуацій, у тому числі і конфліктних, з метою досягнення гармонії та співробітництва з оточуючими.

Високий показник пристосування може вказувати на такі риси особистості: гнучкість у розв'язанні конфліктів (особистість може бути готовою вносити зміни у свої дії, погляди та вимоги, щоб зменшити напругу та побудувати позитивні стосунки, шукати компромісні рішення та враховувати інтереси інших); здатність до співробітництва (особистість може демонструвати бажання співпрацювати з іншими для досягнення спільних цілей, виявляти відкритість до ідей та пропозицій інших та прагнути знаходити вигідні рішення для всіх сторін); прийняття різноманітності (особистість може бути готовою до праці з різними людьми з різними точками зору та підходами та бачити цінність різноманітності і використовувати її для збагачення своїх дій та рішень); здатність прилаштовуватись до обставин (особистість може бути готовою змінювати свою поведінку та реагування в залежності від поточної ситуації, може шукати способи зменшення конфліктів та забезпечення співробітництва); високий рівень адаптивності (особистість може швидко адаптуватись до змін в оточуючому середовищі та змінювати свої дії та підходи відповідно до обставин). Результати діагностики представлені у таблиці 2.2.3

Таблиця - 2.2.3 Методика діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки (тест К. Томаса) у контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі

Стиль поведінки	Констатувальний етап	
	Контрольна група	Експериментальна група
Суперництво	13,3 %	11,9 %
Співробітництво	18,1 %	19,3 %
Компроміс	36,7 %	38,1 %
Уникнення	18,3 %	16,5 %
Пристосування	13,6 %	14 %

На основі даних діагностичних досліджень можна зробити висновок, що моделлю поведінки у конфлікті, яка є найактуальнішою для учнів середніх класів - «компроміс», відповідно це може свідчити про розвинену здатність до знаходження спільних рішень та готовність до побудови гармонійних відносин, проте слабкою стороною даної моделі може бути готовність відмовлятися від задоволення своїх потреб, відмова від важливих речей з метою збереження стосунків та уникнення конфлікту, або нерозвиненого вміння будувати комунікацію та вміння домовлятися. Оцінка окремого випадку компромісного рішення є індивідуальною і може бути здійснена з урахуванням контексту та інших факторів.

Можна підсумувати, що підвищені показники параметру «пристосування» можуть свідчити про те, що учні даної групи мають розвинуті навички міжособистісної взаємодії, здатність знаходити спільну мову з різними людьми та досягати позитивних результатів у конфліктних ситуаціях. Високим є показник параметру «уникнення» серед респондентів може свідчити про тенденцію уникати або ухилятися від конфліктних ситуацій та намагатися уникнути конфронтації з іншими людьми. Уникнення конфліктів може бути пов'язане з прагненням до досягнення компромісу та знаходження мирного рішення та бути ефективним в певних ситуаціях, проте у деяких випадках конфронтована поведінка є необхідною для вирішення проблем. Важливим

вмінням для подальшого розвитку під час впровадження програми профілактики мобінгової поведінки є навчання балансу між уникненням та активною участю у конфлікті.

Високий показник за параметром «співробітництва» згідно результатів тесту К. Томаса свідчить про здатність особистостей в учнівських колективах до плідної співпраці та вирішення конфліктів через спільність зусиль і комунікацію з іншими. Проте вважаємо, що дана модель поведінки повинна бути розвиненою у більшій мірі, аніж вона наявна.

На основі проведення проєктивної **техніки дослідження самооцінки методом Лонга-Зіллера «Символічне уявлення Я-образу»** [40] отримано результати ставлення дітей до самих себе, самооцінки, яка є складним динамічним особистісним утворенням, що виконує насамперед регулятивну функцію та обумовлює мотивацію поведінки. На основі даних можна зробити висновок про те, що у незначній кількості дітей контрольної та експериментальної груп є учні, які сприймають себе окремо від групи, мають прояви егоцентричності та індивідуалізації, відповідно рівні самооцінки сягають від завищеної до заниженої у окремих випадках, що слугує приводом для проведення подальших спостережень та додаткових діагностичних методик для більш повного складання психологічного портрету дітей, які виходячи з бесід з учителями та класними керівниками, у колективах займають позиції різнонаправлені, проте частіше агресора, підбурювача або жертви. Неадекватна самооцінка та високий рівень домагань можуть бути чинниками, які сприятимуть намаганням досягнути своїх цілей шляхом агресії та домінування над іншими. Унаочнення представлених результатів діагностики у контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі представлено у таблиці 2.4.4.

Таблиця - 2.2.4 Результати дослідження самооцінки за методом Лонга-Зіллера «Символічне уявлення Я-образу» у контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі

Рівень самооцінки	Констатувальний етап	
	Контрольна група	Експериментальна група
Дуже високий	8,6 %	7,8 %
Завищений	16,8 %	18,5 %
Середній	46,7 %	43 %
Занижений	21,3 %	22,7 %
Дуже низький	6,6 %	8 %

Аналіз результатів дослідження рівня самооцінки показав, що у 46,7 % учнів контрольної групи та 43 % дітей експериментальної групи 5-их класів – середня самооцінка, у 16,8 % контрольної та 18,5 % експериментальної групи - завищена, у 21,3 % контрольної та 22,7 % експериментальної групи – занижена самооцінка. Окремо важливо відзначити учнів, які мають показники дуже низької самооцінки у контрольній групі - 6,6 % , та у експериментальній - 8 % і дуже високої самооцінки у контрольній групі - 8,6 % та 7,8 % у експериментальній групі, яких можна визначити як дітей «групи ризику». Результати підрахунку по кожному стилю реагування наочно представлені у (рис. 2.2.3 та рис.2.2.4).

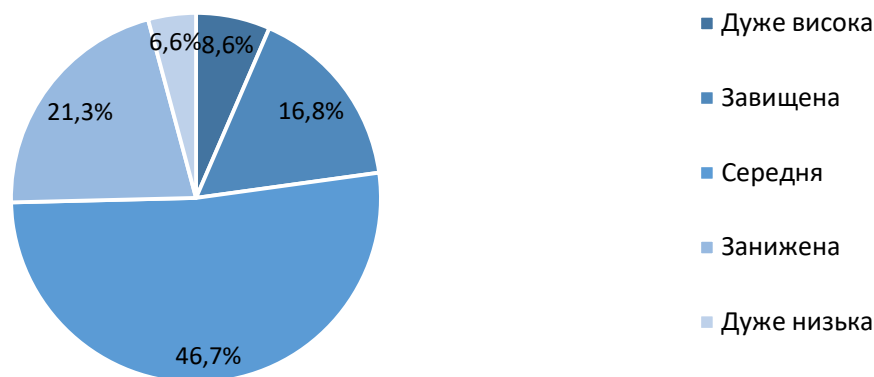


Рисунок - 2.2.3 Показники рівня самооцінки дітей у контрольній групі

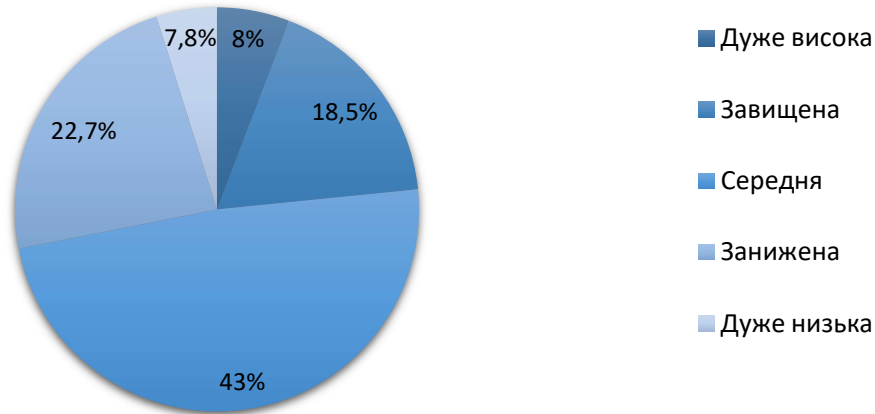


Рисунок - 2.2.4 Показники рівня самооцінки дітей у експериментальній групі

Проаналізувавши і порівнявши результати всіх респондентів можна зробити висновок, що більшість учнів 5-их класів мають адекватну самооцінку, тобто ймовірно, реально оцінюють свої успіхи та невчаді; вміють відстояти свою точку зору, враховуючи при цьому думку оточуючих; мають адекватний своїм можливостям рівень домагань. Адекватна самооцінка особистістю своїх особливостей і можливостей, як правило, забезпечує відповідний рівень домагань, гнучкість стосовно поставлених цілей, схвалення і несхвалення.

Менший відсоток учнів характеризується завищеною самооцінкою. Такі учні ймовірно є нечутливими до думки оточуючих; ставлять перед собою завищені цілі, тобто беруться за справи, які їм не під силу; ставляться підкреслено незалежно до думки оточуючих; виявляють зазнайство, пихатість, зухвалість, зарозумілість; применшують можливості та результати діяльності інших людей; недостатньо самокритичні в оцінці власних успіхів та невдач. Відповідно, такі учні можуть бути ймовірними моберами в учнівських колективах.

Більший відсоток, учнів із заниженою самооцінкою. Такі учні ймовірно будуть недооцінювати свої власні сили та можливості; перебільшувати значення власних невдач; відчуватимуть постійну потребу в підтримці оточуючих та орієнтуватися на їх думку; неохоче будуть брати на себе

відповідальність; сором'язливі; зазвичай ставлять перед собою більш низькі цілі, ніж ті, яких можуть досягти. Можна припустити, що серед даних респондентів є учні, які можуть бути ймовірними жертвами мобінгу.

Меншою є кількість учнів, які мають дуже високий та дуже низький рівень самооцінки, що може мати вплив на рівень організації результативного управління своєю поведінкою. Адекватне чи неадекватне відношення до себе веде або до гармонійності стану, забезпечуючи впевненість в собі, чи до постійного конфлікту, який інколи може довести людину до неврологічних розладів.

З метою діагностики міжособистісної сфери дітей проведено дослідження за методикою «Соціометрія» [55] (додаток Д). За результатами опитування можна зробити висновок, що не у всіх класах (відповідно контрольної та експериментальної груп) є учні, які відносяться до категорії ізольовані та відторгнуті, з огляду на спостереження та бесіди з класними керівниками у таких класах можна говорити про вищу інтеграцію класного керівника до учнівського колективу. У класах, де присутні 1-3 учні, які знаходяться у зоні ризику, є ізольовані чи знехтувані, зустрічались випадки мобінгу. Унаочнення результатів представлено у таблиці 2.2.5 та рисунку 2.2.5

Таблиця - 2.2.5 Структура соціальних зв'язків у колективах контрольної та експериментальної групи

Позиція у колективі	Констатувальний етап	
	Контрольна група	Експериментальна група
«Соціометричні зірки»	10 %	6,5 %
«Переважаючі»	60 %	49 %
«Знехтувані»	24 %	32 %
«Ізольовані»	6 %	12,5 %

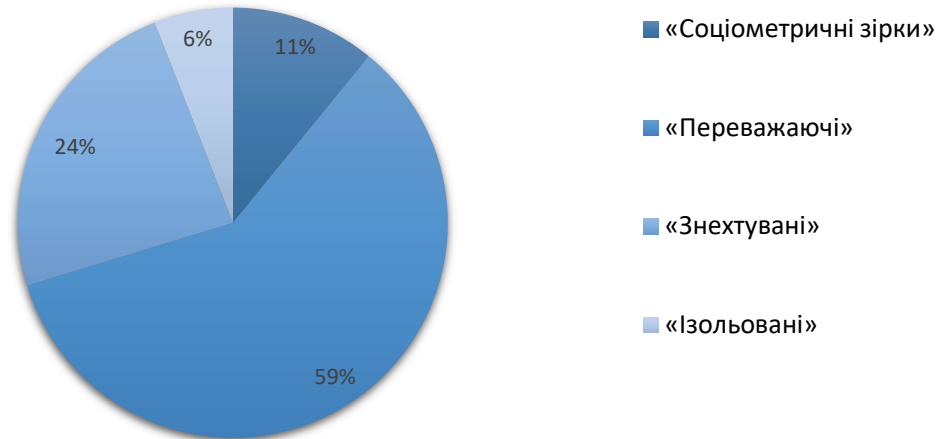


Рисунок - 2.2.5 Оцінка структури соціальних зв'язків у колективах контрольної групи

Отримані дані досліджень констатувального етапу показують, що найбільшу кількість позитивних виборів, так званих «соціометричних зірок», які мають кількість виборів та можуть мати формальні керівні позиції більше середнього у контрольній групі та улюбленці групи, які задіяні у активному житті класу 11 %, а у «експериментальній» 6,5 %. Учні, що мають середню кількість виборів, тобто «переважаючих», у контрольній 60 % та експериментальній 49 % групах. Найбільша кількість з-поміж інших позицій у колективах, що може свідчити про низку злагодженість мікрогруп, котрі складаються з 2-5 осіб та формуються і взаємодіють між собою на основі взаємних симпатій. Число виборів менше середнього отримали учні, які відносяться до категорії «знехтуваних» у контрольній групі 24 %, у експериментальній групі 32 %. До категорії дітей, які потребують посиленого педагогічного та соціально-психологічного контролю відносяться діти, які не отримали жодного вибору та нікому своїх виборів не надали і є «ізолюваними» у «контрольній групі» 6 % та експериментальній групі 12,5 %. Саме серед числа знехтуваних та ізолюваних найчастіше за результатами проведених бесід з класними керівниками, походять «агресори», діти, які перебувають у статусі «жертви» зазвичай відносяться до групи «переважаючих».

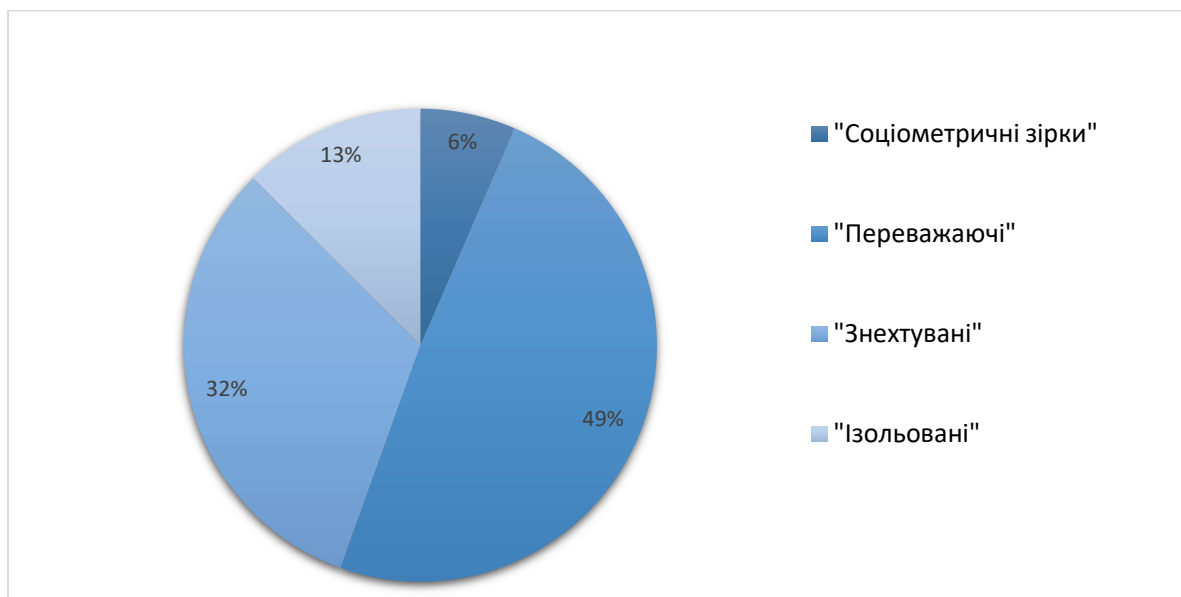


Рисунок - 2.2.6 Оцінка структури соціальних зв'язків у колективах експериментальної групи

Інтеграція учнів у класні колективи також суттєво впливає на рівень згуртування вихованців в класному колективі. Наявність даного відсотку дітей, які є у колективах ізольованими свідчить про недостатню згуртованість у класах. За результатами опитувань учнів було визначено, що інтеграція учнів класних колективів з класними керівниками знаходиться на середньому рівні розвитку. На період проведення діагностики констатувального етапу в 5-их класах коефіцієнт згуртування учнів свідчив про недостатній рівень згуртування.

Відповідно можна стверджувати, що в залежності від кількості дітей, які з тих чи інших причин не приймаються колективом вчиняють дії, що виходять за межі соціальних правил, не мають необхідного соціального досвіду, що може бути причиною неприйняття та виключення, відповідно заклади освіти можуть навчати дітей побудові позитивної та конструктивної взаємодії під час конструктивної роботи класного керівника з усіма вихованцями, залученням учнів, які потребують посиленої психолого-педагогічної уваги до громадської активності, творчості, роботи самоврядування класу та закладу, участі у патріотичних конкурсах та спортивних змаганнях, олімпіадах.

Експериментальне дослідження дало можливість зробити висновок, що серед респондентів значна частина учнів середніх класів має прояви тривожності, агресії та обирають неконструктивні моделі поведінки під час конфліктних ситуацій, мають показники порушення самооцінки, займають позицію ізольованого або відторгнутого в учнівському колективі, що у подальшому призводить до участі у ролі агресорами або жертви мобінгу у закладі освіти.

Після обрахування даних, отриманих в ході констатувального етапу дослідження, нами було проведено математичну обробку даних. З метою якісної інтерпретації отриманих результатів нами було зроблено статистичну обробку за кожним критерієм за допомогою застосування рангової кореляції Ч. Спірмена (r).

Якщо значення коефіцієнта кореляції дорівнює $+1$, то це свідчить про наявність позитивного взаємозв'язку між змінними X і Y , що означає, що зі зростанням значення X також зростає значення Y . Коли коефіцієнт кореляції дорівнює -1 , це свідчить про негативний взаємозв'язок, коли зі зростанням значення X відбувається зменшення значення Y . Якщо ж коефіцієнт кореляції дорівнює 0 , це означає відсутність лінійного взаємозв'язку між змінними.

Кореляційно-регресійний аналіз полягає у встановленні причинних залежностей між різного роду явищами та процесами. Результати побудованої у Microsoft Excel кореляційної матриці наведені на рисунку 2.2.7

1	Загальна	Пережива	Фрустраці	Страх сам	Страх сит	Страх не є	Низька фі	Проблеми	Фізична а	Вербальн	Опосеред	Негативізі	Роздратує	Підозріли	Образ	Автоагрес	Самооцін	Уникненн	Компромі	Суперниц	Пристосує	Співпрац	
2	Загальна	1																					
3	Пережива	0,287407	1																				
4	Фрустраці	0,444557	0,557877	1																			
5	Страх сам	0,63136	0,294362	0,372118	1																		
6	Страх сит	0,794639	0,101601	0,232621	0,455586	1																	
7	Страх не є	0,572748	0,413465	0,651012	0,43841	0,402238	1																
8	Низька фі	0,67387	0,277003	0,452495	0,328005	0,352529	0,277212	1															
9	Проблеми	0,442227	0,102617	0,244497	0,09607	0,4532	0,080461	0,450937	1														
10	Фізична а	0,329977	0,272791	0,258437	0,07766	0,152834	0,222762	0,398076	0,156722	1													
11	Вербальн	0,233585	0,334057	0,251426	0,084421	0,182235	0,213828	0,271786	-0,1066	0,355279	0,476861	0,654489	0,532735	0,469943	0,514916	1							
12	Опосеред	0,379384	0,167232	0,322072	0,2152	0,331073	0,232859	0,247748	0,019948	0,487248	0,589339	1											
13	Негативізі	0,232134	0,038464	0,158407	-0,02901	0,202229	0,088838	0,209854	-0,01374	0,469459	0,577471	0,633228	1										
14	Роздратує	0,287303	0,233348	0,299388	0,045123	0,226467	0,24776	0,12429	0,086716	0,53282	0,548382	0,535424	0,544004	1									
15	Підозріли	0,289444	0,208174	0,314528	0,142192	0,258793	0,05714	0,360495	0,21999	0,548968	43997497	0,602065	0,472109	0,648105	1								
16	Образ	0,238012	0,186736	0,178818	0,170031	0,182235	0,213828	0,271786	-0,1066	0,355279	0,476861	0,654489	0,532735	0,469943	0,514916	1							
17	Автоагрес	0,169071	0,274511	0,225104	0,210904	0,157947	0,138204	0,196837	-0,07419	0,211117	0,381929	0,271613	0,111661	0,392992	0,570459	0,420039	1						
18	Самооцін	-0,19526	-0,13632	-0,03717	-0,2457	-0,25216	-0,02842	-0,06263	-0,25833	-0,09985	0,123445	-0,01394	0,005593	-0,02041	0,090414	-0,09659	0,009235	1					
19	Уникненн	0,455416	0,24405	0,432512	0,140761	0,308357	0,327713	0,34871	0,236834	0,266905	0,082833	0,151456	0,02362	0,114536	0,091595	0,003056	-0,00479	-0,06172	1				
20	Компромі	0,295642	-0,02826	0,289012	0,289087	0,243715	0,30869	0,188055	0,237608	-0,07998	-0,08147	0,062687	0,064315	-0,08427	-0,1416	0,103195	-0,04465	-0,13537	0,288608	1			
21	Суперниц	0,325776	0,084807	0,052273	0,150428	0,290214	0,437929	0,148725	0,074767	-0,0108	-0,17241	-0,06577	-0,14346	-0,14481	-0,2524	-0,03889	-0,07876	-0,08046	0,214242	0,427551	1		
22	Пристосує	0,37749	-0,0161	0,261415	0,130393	0,400419	0,353723	0,232362	0,262838	-0,00467	-0,10952	0,185668	-0,04178	-0,05496	-0,06618	0,027432	0,026672	0,033157	0,298923	0,546886	0,502759	1	
23	Співпрац	0,490932	0,17419	0,368352	0,272806	0,387789	0,568129	0,184949	0,081191	0,081327	0,025479	0,106037	0,112505	0,088712	-0,04851	-0,07095	-0,08031	0,072258	0,416348	0,416646	0,627348	0,487831	1

Рисунок - 2.2.7 Кореляційна матриця залежності показників тривожності, агресії, самооцінки та моделей реагування у конфлікті

Як бачимо із рисунку, кореляційна матриця показує, суттєвий кореляційний зв'язок між наступними показниками моделей реагування у конфліктній ситуації:

1) зв'язки помітного значення:

- «суперництва» та «співпраці», так як коефіцієнт кореляції Пірсона дорівнює $r = 0,6$.

Можемо підсумувати, що зі збільшенням рівня суперництва в конфліктній ситуації спостерігається вищий рівень співпраці, учні, які схильні до конкуренції та суперництва, також виявляють більшу готовність до спільної діяльності в конфлікті;

- «суперництвом» та «присосуванням», так як коефіцієнт кореляції Пірсона дорівнює $r = 0,6$.

Зі збільшенням рівня суперництва в конфліктній ситуації спостерігається вищий рівень присосування. Тобто особи, які проявляють конкурентну та суперницьку поведінку, також демонструють більшу готовність до присосування в умовах конфлікту. Взаємозв'язок між стилями поведінки у конфлікті представлений на рис.2.2.8.

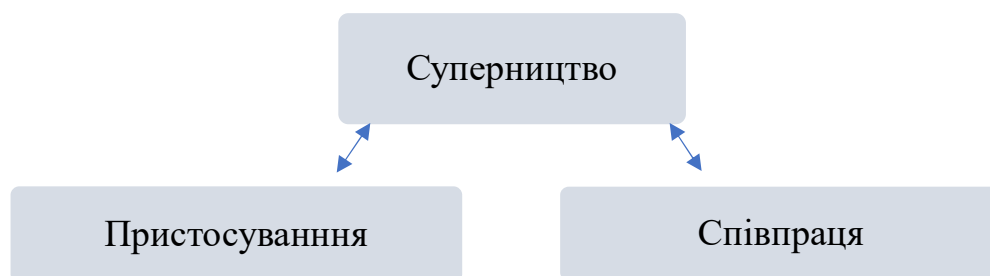


Рисунок - 2.2.8 Схема кореляційних зв'язків між стилями поведінки у конфлікті

2) *позитивні зв'язки помірного значення виявлені між показниками:*

- «уникненням» та «співпрацею», так як коефіцієнт кореляції Пірсона дорівнює $r = 0,4$;

Дані показники свідчать, що особи, які проявляють бажання уникати конфлікту та його активної розв'язки, частіше обирають шлях співпраці та спільної роботи з іншими учасниками конфлікту. Такий підхід може свідчити про прагнення до спільних рішень та згоди в умовах конфлікту.

- «компромісом» та «суперництвом», так як коефіцієнт кореляції Пірсона дорівнює $r = 0,4$;

Учні, які виявляють готовність до компромісу та пошуку взаємовигідних рішень в конфлікті, можуть також мати схильність до конкурентного підходу та суперництва, використовувати різні стилі реагування на конфліктні ситуації залежно від контексту та обставин.

- «компромісом» та «співпрацею», так як коефіцієнт кореляції Пірсона дорівнює $r = 0,4$;

Виявляючи готовність до компромісу та пошуку взаємовигідних рішень в конфлікті, учня можуть також мати схильність до конкурентного підходу та суперництва, що підкреслює гнучкість та адаптивність дітей у виборі стратегій управління конфліктом, готовими до партнерства, спільних зусиль та співпраці для досягнення спільних цілей.

- «компромісом» та «пристосуванням», так як коефіцієнт кореляції Пірсона дорівнює $r = 0,5$;

Позитивна кореляція вказує на те, що учасники конфлікту, які володіють навичками компромісу, можуть також бути здатні до ефективного пристосування до змін у конфліктній ситуації.

- «пристосування» та «співпраця», так як коефіцієнт кореляції Пірсона дорівнює $r = 0,4$.

Особи, які зазвичай демонструють гнучкість і здатність до пристосування до різних ситуацій, та можуть бути більш схильні до спільної роботи та співпраці з іншими, щоб досягти спільних цілей.

З'ясовано, що існує помірний позитивний взаємозв'язок між показниками тривожності та стилями поведінки у конфлікті:

- «загальної тривожності у школі» та «уникненням», так як коефіцієнт кореляції Пірсона дорівнює $r = 0,4$;

- «загальної тривожності у школі» та «пристосування», так як коефіцієнт кореляції Пірсона дорівнює $r = 0,3$;

- «фрустрація потреби у досягненні успіху» та «уникненням», так як коефіцієнт кореляції Пірсона дорівнює $r = 0,4$;

- «страх ситуації перевірки знань» та «пристосування», так як коефіцієнт кореляції Пірсона дорівнює $r = 0,4$;

- «страх ситуації перевірки знань» та «співпраця», так як коефіцієнт кореляції Пірсона дорівнює $r = 0,3$;

- «страхом не відповідати очікуванням оточуючих» та «суперництвом» так як коефіцієнт кореляції Пірсона дорівнює $r = 0,4$;

- «страхом не відповідати очікуванням оточуючих» та «співпрацею», так як коефіцієнт кореляції Пірсона дорівнює $r = 0,5$.

Аналіз взаємозв'язку показав, що існує взаємозалежний вплив між показниками «загальної тривожності у школі» та «фрустрацією потреби у досягненні успіху» із показником «уникнення», що говорить про учасників конфлікту, які відчують загальну тривожність у школі та мають велику фрустрацію потреби у досягненні успіху, схильні до стратегії «уникнення» у конфліктних ситуаціях. Дана поведінка може проявлятися в уникненні участі у конфліктах або вибирати ухилення від них, йдучи на компроміс.

Цей висновок підкреслює, що особи, які відчують тривожність та мають велику фрустрацію в досягненні успіху, можуть мати тенденцію уникати конфліктів у навколишньому середовищі та шукати способи вирішення ситуацій, які не вимагають активної участі в конфлікті.

Наступними взаємозалежними показниками є зв'язок між «загальною тривожністю у школі» та «страхом ситуації перевірки знань» із показником «пристосування», що говорить, що учасники конфлікту, які відчують

загальну тривожність у школі та страх перед ситуаціями перевірки знань, схильні до стратегії «приспосовування» у конфліктних ситуаціях. Вони можуть намагатися адаптуватися до конкретних вимог або потреб у конфлікті, шукати способи, які допоможуть їм впоратися зі стресовими ситуаціями в школі.

Взаємодія показників «страх ситуації перевірки знань», «страх не відповідати очікуванням оточуючих» взаємозалежні з показником «співпраці», що свідчить, що за наявності вираженої тривожності та страху перед ситуаціями перевірки знань, учні можуть намагатися пристосуватися до вимог навколишнього середовища, щоб зменшити ризики та стрес, пов'язані з конфліктом.

Аналізу взаємозв'язку показників «страх не відповідати очікуванням оточуючих» та «суперництво» підтверджує існування взаємозалежного впливу. Зокрема, страх перед тим, що особистість не зможе задовольнити очікування оточуючих, може призвести до того, що вона стає більш суперницько налаштованою, що у свою чергу може виявитися спробою конкурувати, відстоювати свою точку зору або домагатися визнання, щоб уникнути відчуття невдачі перед оточуючими, впливаючи на поведінку та реакції людини в конфліктних ситуаціях. Унаочнені результати представлені на рис.2.2.9.

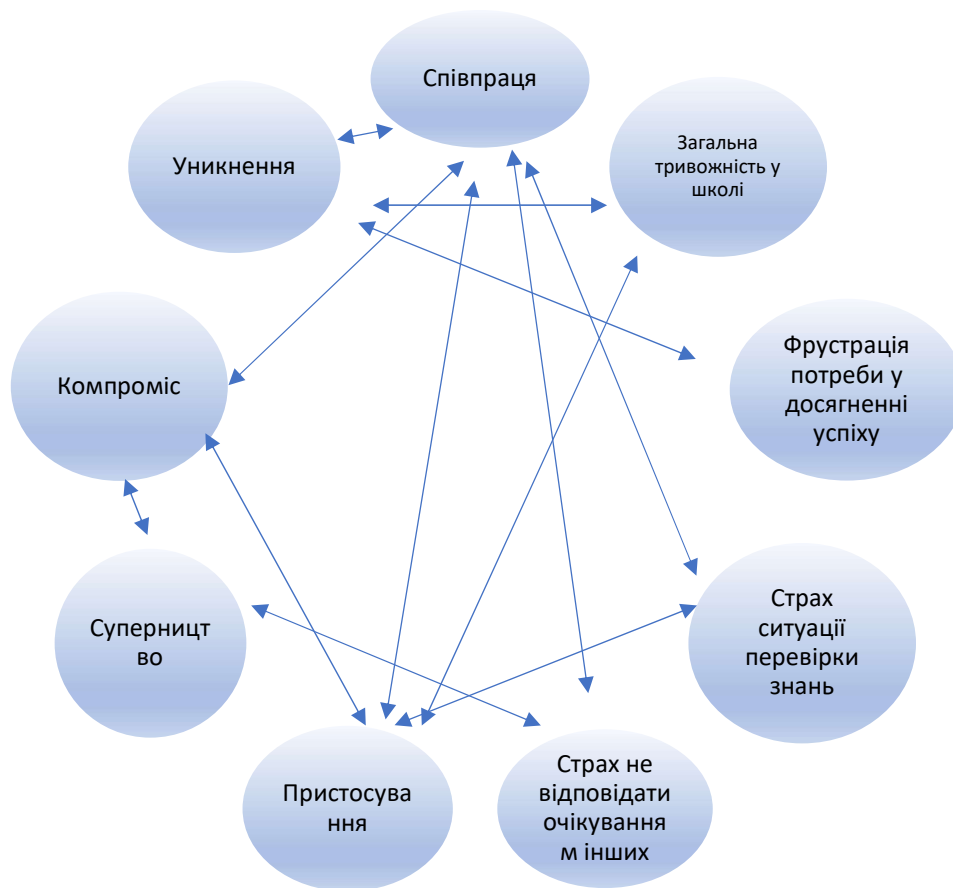


Рисунок - 2.2.9. Схема кореляційних взаємозв'язків між показниками стилю реагування у конфліктних ситуаціях та показниками тривожності

Таким чином між показниками стилів поведінки у конфлікті існує значущий (високий і середній) кореляційний зв'язок, який свідчить про те, що зі зростанням значення одного показника відбувається тенденція до зростання значення іншого. Виявлені зв'язки взаємовпливу між показниками шкільної тривожності та стилями реагування у конфлікті свідчать про тісний зв'язок між емоційним станом учнів середніх класів у освітньому середовищі та їхньою поведінкою у вирішенні конфліктних ситуацій. Отримані дані вказують на можливий вплив рівня тривожності на спосіб, яким учні реагують на конфлікти. Отже, ці кореляційні зв'язки свідчать про важливість розуміння та управління емоційним станом учнів студентів у освітньому середовищі для покращення якості міжособистісних відносин та вирішення конфліктних ситуацій у більш конструктивний спосіб.

2.3 Система заходів психологічної профілактики мобінгу у середній школі

Запровадження профілактичних програм, спрямованих на уникнення мобінгу та інших форм цькування, виступає важливим інструментом для попередження загострення конфліктів та їх негативних наслідків та створює умови для формування безпечного освітнього середовища для дітей та підлітків. Протягом останніх років дослідники та педагоги все більше звертають увагу на важливий соціально-психологічний аспект, який визначається як «безпечне освітнє середовище».

Українські науковці А. Осадчий, Д. Синиця вважають, що один з ключових показників відкритого та сприятливого середовища для дітей - це їхня психологічна безпека. У соціальному контексті психологічна безпека середовища розглядається як стан, у якому взаємодія між людьми не супроводжується проявами психологічного насилля, що сприяє задоволенню основних потреб дітей, таких як формування особистісно-довірчого спілкування. Психологічна безпека в значній мірі залежить від індивідуальних характеристик кожної особи та її здатності мобільно реагувати на небезпеку в умовах, коли соціальна допомога зовні може бути недоступною. Відповідно постає необхідність у актуалізації соціально-педагогічних заходів та шляхів організації безпечного освітнього середовища від яких залежить психологічний клімат в учнівських колективах, спрямованих на профілактику мобінгу, як прояву насильницького способу спілкування серед учнів середніх класів.

Психологічна служба в системі освіти виступає як важливий компонент створення безпечного освітнього середовища із фокусом на психологічній безпеці учасників навчального процесу та попередженні конфліктів, до ключових факторів виникнення яких належить агресивна поведінка та насильницьке спілкування, недостатня здатність до конструктивного діалогу, брак поваги до інших поглядів, змагання за авторитет та увагу в колективі.

Виокремлення цих чинників підкреслює важливість вирішення проблеми та пошуку ефективних методів управління конфліктами. Значущим елементом в цьому контексті є створення конструктивних і демократичних відносин між підлітками, розвиток навичок мирного вирішення суперечок, підкреслення співпраці у вирішенні конфліктів та набуття навичок та знань для самостійного розв'язання проблем.

Саме серед учнів середніх класів, які знаходяться у підлітковому віковому періоді, частими є прояви конфліктної поведінки. Аналіз теоретичних аспектів конфліктної поведінки особистості вказує на те, що підлітковий вік є критичним періодом у розвитку особистості, коли спостерігається найбільше можливих конфліктів у взаємодії з іншими людьми. Даний етап є важливим для формування соціальних уявлень про складні аспекти життя та розкриття соціальних установок та ставлення до себе, інших, суспільства, формування основних рис характеру, ключових аспектів міжособистісної поведінки, розвитку важливих мотиваційних аспектів, таких як самоідентифікація, вираз себе та вираження власних поглядів. Наявність нерозв'язаних внутрішніх особистісних протиріч може призвести до аномалій у поведінці підлітка, і процес вирішення цих протиріч може перетворитися на тривалий і конфліктний процес.

Міжособистісний конфлікт у підлітковому віці може розглядатися як ситуація інтенсивного особистісного розвитку, що пов'язаний із перебудовою когнітивних утворень, зміною мотивації, цінностей та інших аспектів. Він може справляти як конструктивний, так і деструктивний вплив на розвиток особистості підлітка.

Науковці розрізняють три види психологічних чинників, які впливають на міжособистісні конфлікти у підлітків:

- чинники, пов'язані з психофізіологічними особливостями розвитку, пов'язані з фізичним та нейрологічним розвитком підлітків (перенесені травми головного мозку, інфекції, спадкові захворювання, відставання в розвитку

розумових функцій, а також особливості нервової системи, включаючи процеси збудження і гальмування);

- психологічні чинники, що враховують особистісні особливості підлітків (статеві характеристики, вплив внутрішнього сімейного середовища, рівень самооцінки та акцентуації характеру);

- соціальні чинники, що охоплюють фактори мікро- та макросередовища, (соціальний досвід підлітка, його соціальну некомпетентність, недостатність соціальних навичок, педагогічний менеджмент та інші аспекти соціальної взаємодії, вплив однолітків та навколишнього середовища).

Відповідно закладу освіти під час побудови системи заходів психологічної профілактики мобінгу у середній школі важливо враховувати розуміння зазначених чинників, що допоможе налагодити підходи до вирішення міжособистісних конфліктів у підлітковому віці (серед учнів середніх класів) та сприятиме більш ефективному управлінню ними.

Психолого-педагогічна діяльність закладі освіти, спрямована на профілактику і подолання булінгу, може ґрунтуватись на принципах єдності, системності та включати як управлінські, так і просвітницькі аспекти, що дозволяє, що дасть можливість визначити причини проблеми та побудувати ефективні профілактичні заходи із запобігання мобінгу, які можуть впроваджуватись через такі напрями:

- створення фокус-групи: участь у профілактичній роботі різних стейкхолдерів, таких як вчителі, адміністрація, психологи, батьки і учні, важлива для представлення різних точок зору та досвіду у сфері профілактики мобінгу та розробити комплексний план дій спрямованих на створення позитивної шкільної культури, заснованої на повазі та толерантності, і встановлення чітких очікувань стосовно правил поведінки для учнів, батьків та персоналу школи, надання консультативної допомоги;

- психологічний супровід учнів, які стали жертвами мобінгу, були його свідками або моберами;

- аналіз ситуації в закладі освіти: проведення вхідного та вихідного анкетування серед різних учасників освітнього процесу для виявлення рівня обізнаності та наявності проблеми мобінгу, що дозволяє отримати інформацію про обсяг проблеми в конкретному закладі освіти, оцінити рівень обізнаності учнів щодо проявів насильства та виявлення випадків мобінгу;

- розробка правил поведінки та алгоритмів дій: розробка чітких та доступних правил для учнів, вчителів та інших працівників закладу освіти щодо запобігання мобінгу та реагування на нього (проведення плану дій з попередження насильства та мобінгу у закладі освіти передбачає залучення та активність кожного колективу закладу, який бере участь у формуванні відповідної політики, спільного розуміння питань насильства та відповідальності, яку кожна особа приймає на себе, а також визначає дії для захисту учнів і учениць);

- план заходів з запобігання мобінгу: розробка плану дій для реалізації заходів з запобігання та профілактики мобінгу, включаючи навчання, просвітницькі заходи та моніторинг (розповсюдження буклетів з алгоритмами дій у разі порушення прав дитини або вчинення мобінгу щодо неї в закладі освіти та контактними даними організацій, куди можна звернутися за допомогою; запровадження програм, які навчають дітей навичкам керування своєю поведінкою, шанобливого ставлення до однолітків і дорослих, конструктивного вирішення конфліктів, самостійного прийняття рішень, правових знань у формі гурткової, факультативної роботи тощо; запровадження навчальних ігор, соціально-інтерактивних театрів; інформаційна робота через інтернет-сторінки та діяльність учнівського самоврядування);

- здійснення моніторингу і безпеності: запровадження системи моніторингу для відстеження випадків мобінгу та забезпечення безпеки учнів у навчальному середовищі (діагностика психологічної атмосфери, аналіз системи взаємин між однокласниками та у класних колективах, спостереження під час навчального процесу і в позаурочний час для збору інформації та аналізу ситуацій);

- просвітницькі заходи та навчання: розробка та проведення навчальних заходів для учнів, батьків і педагогічного персоналу щодо толерантної та ненасильницької поведінки, спілкування та взаємодії (організація семінарів, тренінгів та майстер-класів, спрямованих на надання педагогічному персоналу, батькам і педагогічним працівникам закладу освіти необхідних знань та навичок у сфері попередження та протидії мобінгу);

- залучення учнів та громадськості: створення системи зворотного зв'язку з учнями, підтримка діалогу та участі учнів та громадськості у протидії мобінгу (організація та проведення спільних заходів з представниками громадських та недержавних організацій; створення інформаційних матеріалів, таких як буклети та листівки; організація конкурсів, включаючи творчі проекти, плакати і подібні ініціативи; взаємодія з ювенальною превенцією відділу Національної поліції України, службою у справах дітей, а також соціальною службою для сім'ї, дітей та молоді);

- аналіз матеріальних ресурсів закладу освіти спрямованих на створення сприятливого та безпечного освітнього середовища, сприятимуть ефективній роботі у напрямку протидії мобінгу (оцінка стану пришкольньої території, огорожена парканом, що забезпечує зовнішню безпеку та контрольований доступ до шкільної території; робота пункту надання домедичної допомоги; робота пункту надання психологічних консультацій, психологічної підтримки та перенаправлення учнів для зовнішньої допомоги; створення скриньки довіри, яка служить для анонімного звернення учнів зі скаргами або повідомленнями про випадки мобінгу чи насильства; інформаційні куточки щодо протидії мобінгу із переліком служб та організацій; організація відеоспостереження, служить для забезпечення безпеки та контролю на території закладу освіти);

- формування нормативно-правової бази (наявність статут закладу освіти, що регламентує правила та заходи попередження мобінгу серед учнів; річний план роботи школи включає заходи для запобігання та протидії насильства та мобінгу; журнал реєстрації випадків мобінгу служить для фіксації та документування випадків насильства; графік чергування вчителів

для спостереження за дітьми під час перерв, у їдальні, на спортивному майданчику, у шкільному подвір'ї тощо).

Велике значення під час визначення мети і завдань виховної діяльності закладу освіти у напрямку запобігання мобінгу належить комплексній психолого-педагогічній діагностиці, що сприяє максимальному виявленню індивідуальних проблем та потенційних можливостей кожного учня та дозволить зробити передбачення стосовно подальшого розвитку учнів та вибирати ефективні методи та форми впливу на їх особистісний ріст.

Регулярне оцінювання рівня розвитку учнів середніх класів надає можливість об'єктивно виявити проблеми та потенційні можливості дітей, допомагає відслідковувати зміни, які відбуваються в їх особистісній сфері та в колективі, сприяє оцінці актуальності, своєчасності, ефективності та результативності виховного впливу.

Педагогічний вплив в рамках такої виховної роботи активізує соціально-комунікативну активність учнів та розкриває їх індивідуальний потенціал. Систематичність профілактичної роботи у напрямку запобігання мобінгу дозволяє постійно аналізувати ефективність використаних педагогічних заходів і коригувати діяльність у всіх аспектах виховної роботи.

Висновки до Розділу 2

У процесі дослідження з'ясовано, що учні, які мають прояви тривожності, агресії та обирають неконструктивні моделі поведінки під час конфліктних ситуацій, мають показники порушення самооцінки, займають позицію ізольованого або відторгнутого в учнівському колективі в подальшому стають учасниками (агресорами або жертвами) мобінгу у закладі освіти. Робота на констатувальному етапі дала можливість нам визначити науково-дослідний інструментарій для проведення емпіричного дослідження з метою вивчення особливостей мобінгу та його проявів серед учнів середніх класів.

Результати дослідження якісних і кількісних характеристик агресії серед учнів середніх класів «контрольної» та «експериментальної» групи за параметром агресивних та ворожих реакцій засвідчили наявні підвищені показники:

- відчуття «провини» (аутоагресії), що відображається через відчуття провини та внутрішньої критики, яку особа спрямовує на себе та на свої дії та свідчить про низьку самооцінку, тривожність;

- «підозріливості», що може вказувати на те, що в учнів є виражена тенденція до недовіри та підозрливості щодо намірів і мотивів інших людей, схильність до перекручення інтерпретацій інших людей;

- «фізичної агресії (нападу)», як прояв нахилу до вияву агресії через фізичні дії, такі як бійки, штовхання, удари та інші форми насильства, що можуть завдавати фізичної шкоди іншим людям;

- «опосередкованої погрози» вказують на наявність у особистостей схильностей до використання вербальних або психологічних стратегій, спрямованих на нанесення шкоди іншій особі, що включає в себе різні способи, такі як обмови, поширення поганої репутації, використання підступних жартів, інсинуацій або інших методів, які можуть завдати емоційної або соціальної шкоди.

- «негативізму», як прояву частих та значущих ознак негативного налаштування, песимізму та відмови від позитивного сприйняття різних ситуацій, в ставленні до себе, інших та оточуючого світу,

Ортимані результати свідчать про переживання учнями негативних внутрішніх емоції (гніву, роздратування, непокораи), які вони не вміють адекватно виражати або контролювати, тривогу та невпевненості у власних здібностях, що вказує на труднощі у спілкуванні та недовіру до інших людей та впливає на здатність до співпраці, партнерства та позитивної взаємодії. Зазначені стратегії, учні можуть використовувати як спосіб збереження або посилення свого статусу в групі, впливу на оточуючих або знищення потенційної загрози.

У процесі дослідження емоційно-афективної сфери учнів за методикою шкільної тривожності у «контрольній» та «експериментальній» виявлено високий та підвищені показники за характеристиками:

- «низький фізіологічний опір стресу», має прояв у зниженні здатності пристосовуватись до ситуацій стресогенного характеру, які підвищують імовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний фактор середовища;

- «переживання соціального стресу» як показник емоційного стану дитини, на фоні якого розвиваються їх соціальні контакти (насамперед з однолітками);

- «фрустрація потреби в досягненні успіху», як несприятливий психологічний фон, що не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату;

- «страх в ситуації перевірки знань» як негативне відношення й переживання стану тривоги в ситуаціях перевірки знань, досягнень, можливостей.

Констатовано, що найвищими показниками тривожності серед учнів середніх класів є: низький фізіологічний опір стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, фрустрація потреби в досягненні

успіху, страх ситуації перевірки знань. Тривожність розглядається як компонент емоційного стресу, може бути викликана як реально неблагополучним станом дитини в найбільш значимих галузях діяльності та спілкування, так існувати всупереч об'єктивно благополучному становищу, як наслідок особистісних конфліктів та порушень.

Результати дослідження поведінки, емоційних станів та особистісної схильності учнів до конфліктної поведінки дають можливість продемонструвати, що серед способів вирішення конфліктів учні середніх класів «контрольної» та «експериментальної» групи здебільшого обирають:

- «компроміс», що свідчить про розвинену здатність до пошуку і прийняття компромісних рішень в ситуаціях конфлікту, з іншого боку, про недостатню впевненість у власних переконаннях та намагання влаштувати всіх за рахунок власних інтересів, принципів та цінностей, що для побудови довготривалих взаємостосунків у колективі не є бажаним;

- «співробітництво» свідчити про високу здатність частини групи до спільної роботи та вирішення конфліктів шляхом кооперації і партнерства, вміння спілкуватися та співпрацювати, здатність до побудови плідних міжособистісних відносин;

- параметри «суперництва» та «пристосування» в рівному співвідношенні представлені в колективах учнів середніх класів, що свідчить про виражену тенденцію до конкуренції та прагнення підтвердити свою власну важливість, здібності та перевагу, а взаємодію разом з іншими, на шкоду своїм інтересам, не намагаючись їх відстоювати.

Акцентовано увагу на тому, що в учнів потребують розвитку навички балансу між компромісом, суперництвом, пристосуванням та активною участю у конфлікті, інтересу і бажання працювати разом з іншими, намір шукати спільні точки зору, виявляючи толерантність та готовність слухати інших. Вважаємо, що модель співробітництва повинна бути розвиненою у більшій мірі, адже навчає вирішенню конфліктів через спільність зусиль і комунікацію з іншими.

Акцентовано увагу, на тому що більшість учнів 5-их класів мають адекватну самооцінку, реально оцінюють свої успіхи та невчаді; вміють відстояти свою точку зору, враховуючи при цьому думку оточуючих; мають адекватний своїм можливостям рівень домагань. Респондентів із заниженою самооцінкою більше ніж із завищеною самооцінкою, відповідно до даної вибірки можуть відноситись учні, які мають характеристики ймовірних моберів (ймовірно є нечутливими до думки оточуючих; виявляють зухвалість, зарозумілість; применшують можливості та результати діяльності інших людей) та жертв (ймовірно будуть недооцінювати свої власні сили та можливості; перебільшувати значення власних невдач; відчуватимуть постійну потребу в підтримці оточуючих та орієнтуватися на їх думку; неохоче будуть брати на себе відповідальність; сором'язливі). Неадекватна самооцінка та високий рівень домагань можуть бути чинниками, які сприятимуть намаганням досягнути своїх цілей шляхом агресії та домінування над іншими.

Дані досліджень соціальних зв'язків у колективах дають можливість зробити висновок, що в переважній кількості учні у класних колективах належать до вибірки «переважаючих», вдвічі меншою є кількість «знехтуваних» у класах, та у найменшій кількості представлені вибірки «соціальних зірок» та «ізолюваних». Саме наявність останньої вибірки може свідчити про низьку інтеграцію учнів у класних колективах та низьку злагодженість мікрогруп, можливу взаємодіють між собою на основі взаємних симпатій. Саме серед числа знехтуваних та ізолюваних найчастіше за результатами проведених бесід з класними керівниками, походять «агресори», діти, які перебувають у статусі «жертви» зазвичай відносяться до групи «переважаючих».

В залежності від кількості дітей, які не приймаються колективом вчиняють дії, що можуть виходити за межі соціальних правил, що може бути причиною неприйняття та виключення або свідченням відсутності необхідного соціального досвіду, відповідно заклади освіти можуть навчати дітей побудові позитивної та конструктивної взаємодії під час конструктивної роботи класного

керівника з усіма вихованцями, залученням учнів, які потребують посиленої психолого-педагогічної уваги до громадської активності, творчості, роботи самоврядування класу та закладу, участі у патріотичних конкурсах та спортивних змаганнях, олімпіадах.

Експериментальне дослідження дало можливість зробити висновок, що серед респондентів значна частина учнів середніх класів має прояви тривожності, агресії та обирають неконструктивні моделі поведінки під час конфліктних ситуацій, мають показники порушення самооцінки, займають позицію ізольованого або відторгнутого в учнівському колективі та в подальшому можуть займати позицію учасника (агресора або жертви) мобінгу у закладі освіти.

З метою якісної інтерпретації отриманих результатів проведено кореляційно-регресійний аналіз залежностей між показниками проведених досліджень та найого основі побудовано схему кореляційних взаємозв'язків між показниками стилю реагування у конфліктних ситуаціях та показниками тривожності, де найбільше взаємозв'язки виявлено зі стилями реагування у конфлікті з такими моделями, як «співпраця» та «пристосування».

Узагальнено систему заходів психологічної профілактики мобінгу у середній школі та визначено головні аспекти на яких вона може ґрунтуватись: на принципах єдності, системності та включати як управлінські і просвітницькі аспекти, які впроваджуватимуться через створення фокус-групи; аналіз ситуації в закладі освіти; розробку правил поведінки та алгоритмів дій; плану заходів з запобігання мобінгу; здійснення моніторингу і безпечності закладу освіти; впровадження просвітницьких заходів та навчання; залучення учнів та громадськості; аналізі матеріальних ресурсів закладу; формуванні нормативно-правової бази.

Результати проведення констатувального етапу дали можливість:

- визначити основні психологічні характеристики осіб, які можуть бути кривдниками, жертвами на рівні їхньої емоційно-афективної сфери, поведінки та емоційних станів, самооцінки та структурно-рольових параметрів;

- емпірично встановити взаємозв'язок мобінгу з особистісними рисами (самооцінкою, конфліктністю, статусно-рольовою позицією, тривожністю, агресивністю);

- слугували підґрунтям для розробки програми психологічної профілактики мобінгу для учнів середніх класів, її впровадження та апробації.

Основні положення другого розділу висвітлено в наступних публікаціях:

1. Величко М. С. Психологічні причини та превентивні заходи щодо виникнення мобінгу в освітньому середовищі. *Збірник міжнародних статей European Humanities Studies: State and Society*. 2019. Issue 2. С. 113–124.

2. Павленко М. С. Міжнародний досвід впровадження програм профілактики мобінгу в освітньому середовищі. *Актуальні проблеми в системі освіти: заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*: електронний науковий журнал. Київ, 2022. № 2. С. 621–632.

3. Павленко М. С. Психодіагностика як ключова складова професійної діяльності практичного психолога. *Дніпровські читання-2022*: матеріали Міжн. наук.-практ. конференції (м. Київ, 8 грудня 2022 р). Київ: вид-во Київського ін-ту водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного Державного університету інфраструктури та технологій, 2022. С. 201–204.

4. Павленко М. С. Психологічні та адаптаційні особливості дітей підліткового віку. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців*: матеріали XI Всеукр. наук.-практ. конференції (27 квітня 2023 р.). Хмельницький, 2023. С. 77–79.

РОЗДІЛ III.

ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ МОБІНГУ СЕРЕД УЧНІВ П'ЯТИХ КЛАСІВ

3.1 Принципи організації та проведення формувального етапу дослідження мобінгу серед підлітків середніх класів

Отримані результати констатувального експерименту підтверджують необхідність впровадження психологічної програми запобігання мобінгу у освітньому середовищі. Освіта - процес засвоєння систематизованих знань і формування на їх основі свіогляду, розвитку пізнавальних сил (мислення, уяви, пам'яті тощо) та результат цього процесу - досягнення певного рівня освіченості [3]. А. Макаренка, який зазначав: «Ніякого засобу не можна розглядати відокремлено від системи, від інших засобів, від цілої системи, від цілого комплексу впливів [5].

На думку Л. Вікторової «педагогічна система» – це впорядкована кількість взаємопов'язаних компонентів, котрі утворюють єдине ціле і підпорядковані цілі навчання і виховання, а також соціально-обумовлена цілісність учасників педагогічного процесу з їх матеріальними й духовними цінностями, які взаємодіють на основі співробітництва між собою та з навколишнім середовищем, котра спрямована на формування і розвиток особистості [4] та є впорядкованою множиною взаємопов'язаних компонентів, які створюють цілісну єдність і підпорядковані цілям виховання та навчання [3], яка виконує функціонально – корективний (регулюючий) компонент – з метою «внесення корекцій та налаштування для поліпшення продуктивності системи і забезпечення її відповідності» [6].

Л. Андерсон наголошує на тому, що під час навчання учнів слід досягти найвищого рівня засвоєння, який він називає рівнем створення. На цьому рівні учні виконують творчі, життєво-орієнтовані завдання [17]. Це підкреслює

значущість того, щоб завдання і вправи не обмежувалися просто відтворенням інформації, а спонукали учнів до аналізу, узагальнення та практичного застосування знань у реальних ситуаціях.

На основі аналізу наукових поглядів педагогів та психологів ми бачимо вирішення проблеми мобінгу у закладах освіти через етапи, які зазначені на рисунку 3.1.1.



Рисунок - 3.1.1 Етапи вирішення проблеми мобінгу у закладах освіти

Описані етапи були реалізовані під час апробації програми психологічної профілактики мобінгу серед учнів середніх класів:

Перший етап – підготовчий (комунікативний). Даний етап був спрямований на визначення провідних напрямів профілактики мобінгу в освітньому середовищі над якими працювала соціально-психологічна служба закладу загальної середньої освіти та класні керівники 5-х класів. Обговорення мети, завдань та плану впровадження програми профілактики мобінгу серед учнів 5-х класів. Головною метою емпіричного дослідження було вивчення особливостей мобінгу, його прояву серед учнів середніх класів та визначення психологічних особливостей профілактики. Для цього були сформульовані завдання дослідження: визначені основні психологічні характеристики осіб, які можуть бути кривдниками, жертвами та свідками на рівні їхньої емоційно-афективної сфери, поведінкових проявів, емоційних станів, самооцінки та структурно-рольових параметрів та розробка й апробація програми психологічної профілактики мобінгу серед учнів середніх класів. Організовано зустрічі з педагогами, батьками та учнями з метою отримання згоди для проведення діагностичних досліджень та виявлення їхнього інтересу та підтримки профілактичних заходів.

Другий етап – діагностичний. У ході даного етапу були проведені психодіагностичні дослідження індивідуально-психологічних особливостей учнів середніх класів з метою виявлення соціально-психологічних характеристик, які виступають можливими індикаторами мобінгу (наявність тривожності, нестабільної самооцінки, ізольований, «відторгнутий статус» у в учнівському колективі, тип реагування у конфлікті, рівень агресії). На даному етапі отримано повну інформацію про психологічний стан та характеристики учнів для подальшого аналізу психологічних особливостей запобігання мобінгу серед учнів середніх класів.

Третій етап – формувальний. У навчальний процес закладу загальної середньої освіти було впроваджено програму профілактики мобінгу для учнів 5-х класів з метою навчання дітей соціально прийнятним способам вирішення конфліктів; розвитку навичок самоконтролю і управління власним гнівом; сприяння розвитку позитивної та адекватної самооцінки у дітей; зниження

рівня емоційної напруги та особистісної тривожності учнів; формування комунікативних навичок, попередження мобінг-дій; розвитку емпатії на основі усвідомлення учнями власного емоційного стану та почуттів інших людей.

По закінченню кожного заняття в рамках профілактичної програми проводився етап оцінки і аналізу з метою збору інформації щодо очікувань та реакцій учнів на проведені заняття, котра дозволяла зрозуміти, як програма впливає на стан і поведінку дітей, їхнє розуміння та усвідомлення проблематики мобінгу, виявити питання, сумніви та потреби у подальших заняттях.

Обговорення результатів психологічних спостережень разом з класними керівниками було важливою складовою програми під час якого вчителі надавали зворотню інформацію щодо своїх спостережень, котрі співвідносились з результатами діагностичних досліджень та програмними змінами, що сприяло залученню педагогічного колективу до спільної роботи над питаннями профілактики мобінгу серед учнів.

Четвертий етап – проведення кінцевої діагностики з метою виявлення конкретних змін був орієнтований на виявлення конкретних змін та оцінку результатів програми профілактики мобінгу серед учнів 5-х класів. На даному етапі було проведено повторні психодіагностичні дослідження для визначення ефективності впроваджених заходів і їх впливу на індивідуально-психологічні особливості учнів та соціальну динаміку в учнівських колективах. Діагностика включала оцінку за параметрами: зміни психологічних характеристик учнів, які могли стати жертвами, кривдниками або свідками мобінгу, що включало в себе оцінку рівня тривожності, самооцінки, статусу у класному колективі, типів реакцій у конфлікті та рівень агресії. На даному етапі окрім визначених у межах наукового дослідження методик були проведені додаткові дослідження (ціннісних орієнтацій, вад особистісного розвитку, ставлення батьків до дитини, провідної системи сприйняття) з метою складання повного психологічного портрету учнів.

Проведено математично-статистичний аналіз визначення ефективності програми психологічної профілактики мобінгу. На основі результатів кінцевої діагностики зроблені висновки щодо ефективності програми та внесені необхідні корективи для подальшого покращення її результатів. На основі обговорення з батьками учнів та класними керівниками результатів динаміки змін у класних колективах сформовано практичні рекомендації для педагогічних працівників та батьків для надання психологічної допомоги дітям, які є учасниками мобінгу.

П'ятий (завершальний етап) – включав в себе реалізацію таких напрямів роботи:

- консультативна робота з підлітками, співпраця з учнями, які брали участь у програмі профілактики мобінгу, проведення індивідуальних консультацій та групових зустрічей, спрямованих на підтримку та допомогу підлітків у розвитку навичок міжособистісної взаємодії, вирішенні конфліктів;

- методична робота з учителями в рамках якої були проведені навчальні семінари та тренінги для педагогічних працівників, спрямовані на навчання вчителів методам запобігання мобінгу, виявленню його проявів, та веденню діалогу з учнями, які стали учасниками явища. Робота сприяла підвищенню усвідомленості педагогів щодо феномену мобінгу і розвитку знань про групову динаміку, побудову взаємодії у класних колективах, нормативно-правові засади супроводу випадків мобінгу;

- психолого-просвітницька робота у рамках якої проведені заходи з популяризації інформації щодо запобігання мобінгу серед школярів: лекції, тренінги, тематичні бесіди з учнями та батьками, учителями спрямовані на розуміння проблеми мобінгу та шляхів попередження;

- зустрічі з батьківськими колективами, під час яких обговорювалися питання, пов'язані з причинами появи явища мобінгу в учнівському колективі, рекомендацій щодо способів підтримки та захисту дітей від насильства, мобінгу, булінгу, кібермобінгу. Зустрічі мали на меті створення партнерських відносин між школою і сім'єю під час впровадження програми профілактики.

Завершальний етап був спрямований на інтеграцію здобутих знань та навичок у повсякденне життя учнів, вчителів і батьків, а також на підтримку та розвиток обізнаності з питань мобінгу в освітньому середовищі відповідно до поставленої мети та завдань наукового дослідження, аналізу основних аспектів мобінгу, проведеного теоретичного обґрунтування та емпіричного дослідження характеристик мобінгу серед учнів середніх класів.

Вибірка включала у себе респондентів контрольної та експериментальної групи до якої ввійшли учнів 5-х класів. Під час збору даних серед респондентів були вжиті заходи по дотриманню етичних аспектів дослідження, здійснено шифрування результатів діагностики з метою забезпечення конфіденційності учасників, дослідження проведені на основі добровільної згоди на участь та дозволу батьків дітей. На формульованому етапі проведений збір даних після повторного дослідження згідно з обраними методиками, який мав на меті подальший їх аналіз з метою визначення психологічних особливостей запобігання мобінгу серед учнів середніх класів.

Після завершення формульованого етапу інформація про результати дослідження надана учасникам (учням, батькам, учителям) для спільного обговорення та аналізу з метою визначення подальших дій для планування заходів з профілактики мобінгу. Результати формульованого етапу слугували основою для обговорення плану подальших дій, включаючи розробку та впровадження програми профілактики мобінгу серед учнів молодшої та старшої школи, включення до річного плану роботи виховного відділу та соціально-психологічної служби закладів освіти заходів з метою запобігання мобінгу серед усіх вікових категорій, учителів та батьківських колективів.

В межах наукового дослідження під час процесу розробки програми профілактики мобінгу ми звертались до досліджень системи ієрархічних педагогічних цілей Б. Блума, яка є відомим та науково обґрунтованим підходом у галузі освіти та педагогіки [16]. Відповідно до принципів спрямованості на цілі серед очікуваних результатів програми визначено: покращення міжособистих відносин серед учнів, підвищення рівня самооцінки у дітей, зниження рівня

агресії, розширення арсеналу ефективних моделей реагування у конфліктних ситуаціях, зниження рівня тривожності та підвищення рівня емпатії, саморефлексії.

На основі принципу індивідуалізації та адаптації були враховані потреби та характеристики учнів конкретного класу. Програма спрямована на розвиток знань та розуміння причин, ознак та наслідків явища мобінгу, на рівні застосування, аналізу та синтезу отриманих знань та навичок реалізовувались когнітивні цілі. На рівні «знань» та розумінь учні сприймали та запам'ятовували інформацію, називати факти, визначення, які описують явище мобінгу, проте розуміння щодо цих фактів на початку програми було обмежене. Відповідно під час впровадження програми психологічної профілактики мобінгу велику частину уваги було приділено наданню інформації про психологічне явище насилля, форми прояву мобінгу, причини появи виникнення та негативні наслідки мобінгу у сфері психічного, фізичного здоров'я та у сфері кримінальної відповідальності неповнолітніх. Після проведення декількох перших занять, на рівні «розуміння» учні були здатні розуміти та пояснювати інформацію, інтерпретувати факти, прогнозувати можливий подальший розвиток явищ, подій, наслідків або результатів, пояснювати причинно-наслідкові зв'язки, що є важливим вмінням у формуванні навички усвідомленого вирішення конфліктів мирним шляхом.

На рівні «застосування» знань та навичок учні почали використовувати свої знання та розуміння для розв'язання практичних завдань та ситуацій у класних колективах під час конфліктних ситуацій, застосовувати отримані знання у нових контекстах. Наступним рівнем когнітивних цілей програми профілактики мобінгу серед учнів середніх класів був «аналіз» на якому учні виявляли окремі елементи цілого, розкладати інформацію на складові частини, розрізняти підзадачі та аналізувати взаємозв'язки між ними, визначити причини і наслідки. Опанування техніками вирішення конфліктів, розвиток самоусвідомлення та розуміння особистих потреб і потреб оточуючих стало можливо опанувати на рівні профілактичної програми саме на етапі «аналізу»,

саме аналізу власного емоційного стану та оточуючих, ставлення до себе, бачення ситуації, яка складається у колективі класу та аналізу ресурсів, можливостей особистих та загальних для вибору шляхів вирішення конфліктів та розбіжностей.

Відповідно наступним кроком у зміні особистих та колективних поведінкових реакцій був рівень «синтезу» на якому учні пропонували створювати нові ідеї, об'єднувати інформацію у нових способах, розробляти плани та проекти, які їх об'єднуватимуть колектив класу усвідомлюючи слабкі та сильні сторони кожного і бачення можливостей та створення простору для домовленостей і співпраці з метою розвитку кожного учасника учнівського колективу. Дані елементи представляють собою послідовний спектр рівнів когнітивних навичок, які відображаються у процесі навчання та розвитку учнів.

Для нашого дослідження конкретизуємо цілі програми профілактики та опишемо головні етапи, відповідно до мети кожного заняття з учнями, організовані згідно з елементами засвоєння «знання - розуміння - застосування - аналіз – синтез».

Заняття з учнями 5-их класів побудовані на основі інтегрального підходу з урахування рівнів і факторів в аналізі, розумінні і вирішенні проблеми мобінгу. Завдання, які були поставлені перед програмою психопрофілактики, вирішувались за допомогою спілкування, сценарного відтворення ситуацій, виконання завдань для самопізнання і самовиховання, інформаційних повідомлень, вправ на релаксацію, ситуативних завдань, рольових ігор, спеціально організованих бесід, інсценізацій, арт-терапевтичних методик. Робота проводилася з респондентами протягом трьох місяців.

Мета розробленої психологічної програми спрямована на профілактику мобінгу серед учнів середніх класів, включає в себе такі завдання:

- навчання дітей соціально прийнятним способам вираження гніву та реагування на негативні ситуації в цілому;
- розвиток навичок самоконтролю і управління власним гнівом (навички саморегуляції);

- формування у дітей конструктивної взаємодії з навколишнім оточенням та основі комунікації у проблемних ситуаціях;
- сприяння розвитку позитивної та адекватної самооцінки у дітей;
- формування комунікативних навичок, попередження мобінг-дій;
- розвиток емпатії на основі усвідомлення підлітком власного емоційного стану та почуттів інших людей;
- формування ціннісних орієнтацій та моральних уявлень;
- зменшення надмірного емоційного напруження та особистісної тривожності дітей за допомогою методу ненасильницького спілкування.

Ненасильницьке спілкування - це метод взаємодії, який ґрунтується на емпатії, відсутності суджень та критики, а також акцентує увагу на фактах, почуттях та потребах, як власних, так і іншої сторони, базується на припущенні, що конфлікти не виникають на рівні потреб, і складні ситуації можна вирішити, застосовуючи альтернативні стратегії для задоволення цих потреб.

На початку впровадження програми відбулось об'єднання учасників тренінгової групи, формування та усвідомлення правил взаємодії в групі. Під час цього етапу, з одного боку, учасники адаптувались до роботи в групі, а з іншого боку, проводилось виявлення бар'єрів у комунікації, вивчення характеру та ієрархії взаємовідносин у групі, а також виявлення некоректних компенсаторних стратегій поведінки

Профілактична програма складається з 14 занять (12 з дітьми та 2 з батьками) та має наступну структуру:

Заняття 1. «Знайомство». Завдання: можливість подивитись на себе по-іншому й у перспективі стати іншим.

Вправи: «Привітання», «Презентація свого імені з використанням малюнку», «Спільний пазл», «Вироблення правил групової взаємодії», «Снігова куля», «Групова усмішка», «Рефлексія»

Заняття 2. «Самопрезентація. Єдність групи». Завдання: розвиток самопрезентації, вміння слухати себе та розрізняти настрої інших, розвиток комунікативних навичок.

Вправи: «Привітання», «Дзеркало», «Мені приєно коли...», «Мої сильні та слабкі сторони», «Груповий портрет», «Релаксаційний комплекс «Контраст»», «Рефлексія».

Заняття 3. «Мобінг: розуміння, види, причини, та наслідки». Завдання: розширення знань учасників про причини, види та наслідки мобінгу, межі правової відповідальності.

Вправи: інформаційне повідомлення про види мобінгу, причини та наслідки, «Визначення понять мобінг та насильство», Рольова гра «Приклади мобінгу» та групове обговорення видів мобінгу, Гра «Шляхи вирішення конфліктів», «Історія успіху», міні-вправа «Дихання», «Рефлексія».

Заняття 4. «Успішне спілкування для побудови успішних стосунків». Завдання: формування у дітей конструктивних форм поведінки та навчання ефективній комунікації у проблемних ситуаціях.

Вправи: інформаційне повідомлення про види та причини виникнення конфліктів та стадії їх вирішення, «Розкажи про себе», «Правила конфліктної взаємодії», «Мистецтво компліменту», «Інтерв'ю», «Використання ролі», «Асоціація», «Рефлексія».

Заняття 5. «Саморегуляція». Завдання: навчання дітей навичкам саморегуляції (встановлення та закріплення у рольовій грі правил взаємодії, виконання).

Вправи: «Привітання», рольове програвання ситуації «Мене образили», «Гора з плечей», відреагування гніву через рух, «Слухаємо себе», «Капелюх», «Безпечне місце», «Рефлексія».

Заняття 6. Небезпека кібертретирування, мобінгу та булінгу. Завдання:

Ознайомлення з конструктивними та деструктивними формами поведінки, формування ціннісних орієнтацій та моральних уявлень.

Вправи: «Привітання», інформаційне повідомлення про види та прояви насильства (кібертретирування, мобінг, булінг), «Стілець», робота у групах з ситуаціями шкільного цькування, «Місток», «Уявний помічник», «Вежа», «Рефлексія».

Заняття 7. «Вчимося розуміти та поважати інших». Завдання: опанування ефективних поведінкових реакцій, розвиток комунікативних навичок.

Вправи: «Передай емоцію», «Мій герб», «Я-висловлювання», «Ярлики у спілкуванні», «Жести по колу» «Активне слухання», «Скульптури», «Рефлексія».

Заняття 8. «Усвідомлення емоцій та станів». Завдання: формування здатності усвідомлення власного емоційного світу та почуттів інших людей, розвиток емпатії, усунення надмірного емоційного напруження й особистісної тривожності дітей за допомогою техніки релаксації.

Вправи: «Привітання», «Апельсин (лимон)», «Мені в тобі подобається», «Скарбничка гарних вчинків», «Голосно й тихо», «Робота з фотокартками», «Символічне зображення емоцій», «Я сумний-радісний, коли.....», «Рольова гра в якій агресор відіграє роль жертви», «Рефлексія».

Заняття 9. «Формування позитивного ставлення до себе». Завдання: усвідомлення підлітками власного емоційного світу та почуттів інших, здатності до самоемпатії та емпатії.

Вправи: «Привітання», «Мої позитивні характеристики», «Дитячі спогади», «Мені подобається в тобі», «Спілкування у різних позиціях», «Перемогти шторм», «Подарунки», «Рефлексія».

Заняття 10. «Вчимося долати труднощі». Завдання: навчання дітей соціально прийнятним способам вираження гніву та реагування на негативні ситуації в цілому, розвиток навичок самоконтролю.

Вправи: «Повітряна кулька», «Карта гніву», «Мої ресурси», «Техніка «Квадрат Декарта», «Власна ситуація успіху», «Брудні руки», «Карта поведінки», «Рефлексія».

Заняття 11. «Екологічне відреагування гнівом». Завдання: спонукання дітей до екологічного відреагування гнівом через роботу з тілом, тупотіння ногами; криків із використання «торбинки для криків» та «труби», зробленої з ватману, жмакання та розривання паперу тощо.

Вправи: «Привітання», «Пластичне зображення гніву», «Малюнок гніву», «Торбинка для криків»; «Галерея негативних портретів», «Приймаю-ділюся», «Паперові баталії», «Рука-кулак», «Дихання по квадрату», «Рефлексія».

Заняття 12. «Практика ненасильницького спілкування». Завдання: формування ціннісних орієнтацій та моральних уявлень, ефективної комунікації, зменшення емоційного напруження та особистісної тривожності дітей за допомогою методу ненасильницького спілкування.

Вправи: «Привітання», інформаційне повідомлення про мету, ідею та принципи ненасильницького спілкування, «Розподіл ролей у ненасильницькому спілкуванні», «Мої потреби та потреби інших», «Типи поведінки у конфлікті», «Модель ненасильницького спілкування у практиці», «Принципи ненасильницького спілкування», «Рефлексія».

Заняття для батьків мали на меті інформування батьків щодо індивідуально-психологічних особливостей дітей, подолання обмежень, які накладають батьки, та отримання позитивного досвіду взаємодії з власними дітьми, також формування взаємоповаги до прав і потреб один одного та готовності обговорювати всі конфліктні ситуації та спорні питання з дітьми.

Заняття 13. «Конструктивне спілкування». Завдання: налаштування на взаємодію в одному ритмі; визначення кола проблем у взаємодії з дітьми; навчання прийомам ефективної взаємодії з дитиною; оволодіння мовою «Я-висловів» («Я-повідомлень»);

Вправи: «Привітання», «Ім'я моєї дитини та розповідь про неї», «Стилі виховання», «Реальність та упередження», «Я-вислови і Ти-вислови», «Асоціації», «Рефлексія».

Заняття 14. «Активне слухання». Завданням: розвиток навичок «активного слухання»; формування вміння вербалізувати почуття; формування навички усвідомлення власних почуттів та почуттів, що виникають при розгортанні конфлікту з дитиною.

Вправи: «Привітання», «Сад моєї душі», «Активне слухання», «Прийом парафраз», «Почуй мої почуття», «Робота з картками» («Ситуації»), «Модель ненасильницького спілкування у практиці», «Рефлексія».

Під час проведення програми профілактики мобінгу діти опановували наступні *навички і завдання*:

- навчались розпізнавати в собі негативні риси і працювати над їх подоланням;
- розвивали позитивні якості особистості і навчались застосовувати їх у повсякденному житті;
- вчилися адекватно сприймати критику і поради від інших, що допомагало у покращенні самооцінку;
- навчались розпізнавати свій емоційний стан і контролювати свою поведінку відповідно до нього;
- вивчали методи та стратегії, які допомагають самостійно регулювати емоції та поведінку.

Ведучий занять програми (психолог) сприяє закріпленню і вдосконаленню навичок, які діти здобули під час тренінгу, допомагає дітям оцінити їхні навички співпереживання і емпатії в стосунках з іншими, аналізує та порівнює внутрішні взаємодії в групі, щоб з'ясувати ефективність програми та зміни, що відбулися в стосунках між учасниками.

Програма може бути адаптованою до конкретної школи та її учнів, роблячи її більш ефективною. Застосовуючи принцип можливої оцінки результатів педагогічних цілей ми проводили вимірювання результатів програми та маємо можливість вносити корективи у разі потреби.

У процесі впровадження програми були реалізовані такі засоби та методи навчання:

- засіб інформування (презентації під час інформаційних повідомлень);
- засіб спонукання до свідомої інтелектуальної діяльності (використання соціальних відеороликів, які освітлюють проблематику обраної теми).

Методи формування свідомості особистості:

- бесіда, що передбачає взаємодію в формі діалогу, в межах якої відбувається обмін інформацією, регулювання комунікативного впливу на поведінку учасників спілкування і вираження емоцій і переживань, включає афективно-комунікативні функції та допомагає побудувати психологічний контакт та підтримувати довіру [17].

- міні-лекція є методом, який використовується для розгляду певної проблеми та пояснення її сутності та включає в себе переконання та використання показових прикладів;

- переконання, як метод виховного впливу, спрямовує на усвідомлення, почуття та життєвий досвід дітей з метою формування у них свідомого ставлення до реальності та встановлення нормальних норм поведінки. У поєднанні з методом дискусії, міні-лекції, бесіди, використання конкретних прикладів та створенні педагогічних ситуацій.

Методи організації діяльності, спілкування і формування досвіду суспільної поведінки, які сприяють формуванню моральних мотивів поведінки дітей:

- вправління, що передбачає повторення дій або вчинків, які відповідають нормам моралі у відношеннях до оточуючих, колективу та спільноти з метою формування навичок та закріплення позитивних форм поведінки та закріплення необхідних навичок [17].

- привчання, який полягає в систематичному і послідовному навчанні дітей належному способу поведінки в різних життєвих ситуаціях та включає в себе організацію цілеспрямованого і регулярного виконання дітьми конкретних дій з метою перетворення їх на звичні форми суспільної поведінки.

Організація та проведення формувального етапу дослідження мобінгу серед учнів середніх класів базувалось на принципах:

- принцип активності під час занять: учасники постійно залучаються до захоплюючих форм роботи, які відповідають їхнім інтересам і сприяють активному співробітництву (обговоренню, виконанню вправ, рольових ігор,

проведення спостереження), внаслідок чого відбувається розвиток інтересу до занять;

- принцип партнерського спілкування: визнання цінності кожної особистості учасника тренінгу, їхніх точок зору, інтересів, та прийняття групових рішень з урахуванням позиції кожного учасника, внаслідок чого у дітей розвивається почуття важливості власного «Я» та відкритість у спілкуванні з групою;

- принцип дослідницької позиції: під час занять використовуються конкретні приклади та створюються проблемні ситуації, під час яких учасники повинні самостійно знаходити рішення проблем;

- принцип дотримання екологічності взаємодії: забезпечення безпеки учасників від деструктивних дій ведучого, агресивних методів впливу; дотримання всіма учасниками правил роботи під час тренінгу.

Вибір даних засобів, методів та принципів був зроблений з метою формування у дітей соціальних норм, етичних переконань, моральних цінностей та мотивів, розвитку відповідності між словами та діями, активності в громадському житті, бажання будувати соціальні зв'язки.

Значущими критеріями для оцінки ефективності проведених занять були такі показники: засвоєння і повага до поглядів і позицій кожного учасника; змога вільно ділитися своїм досвідом і аналізувати його в сприятливому середовищі без жодного тиску; індивідуальний розвиток, якому сприяють спеціально підібрані практичні завдання та використання сучасних інформаційних технологій, котрі викликали особливий інтерес у підлітків; відсутність методів суворого контролю учасників групи.

Під час проведення занять було досягнуто успішної реалізації цих факторів, учасники відзначали комфортну атмосферу на заняттях, позитивний емоційний стан під час виконання вправ та ігрових ситуацій, а також виявили бажання продовжувати заняття після завершення програми профілактики мобінгу.

3.2 Психологічні особливості запобігання мобінгу серед учнів середніх класів

У ході науково-пошукової діяльності ми визначили зовнішні та внутрішні причини появи мобінгу у колективах. Зовнішні причини «на рівні соціуму загалом і групи зокрема» – пов'язані з життєвим циклом колективу, законами існування груп, культурою, мораллю тощо. Внутрішні причини «на рівні особистості» – зумовлені особливостями психіки, життєвого досвіду, світогляду, переконань окремого індивіда [13]. Серед головних факторів середовища, які спричиняють виникнення мобінгу (цькування) в освітніх закладах, можна виділити наступні аспекти:

- недооцінка проблеми на рівні закладу освіти, коли педагогічний персонал ігнорує випадки мобінгу (цькування) в групі (класі) або в цілому закладі освіти;

- відсутність комплексної системи для створення безпечного освітнього середовища, що включає сприятливий соціально-психологічний клімат, комплексні заходи протидії насильству, відновний підхід до вирішення конфліктів та створення безпечних умов під час навчального процесу;

- відсутність розроблених алгоритмів, механізмів та політик виявлення та реагування на ситуації насильства і мобінгу в закладі освіти;

- низький рівень знань учасників освітнього процесу щодо протидії та запобігання насильству та мобінгу;

- випадки авторитарного стилю навчання, де самі вчителі можуть ініціювати мобінг [2, с. 47].

Проаналізувавши результати констатувального етапу досліджень, які засвідчили, що розвиток схильності до проявів мобінгу серед учнів залежать від рівня розвитку самооцінки, наявності тривожності та агресії, стратегій, які учні обирають для врегулювання конфліктів, внутрішньогрупової динаміки тощо. Наявність серед досліджуваних високих показників агресивності, тривожності, відхилень у самооцінці, неефективні стратегії вирішення конфліктів, може

свідчити про адаптивний психологічний самозахист у вигляді ізоляції, самовідсторонення з боку особи по відношенню до колективу свідчити про необхідність розвитку навичок та стратегій поведінки у дітей середнього шкільного віку, які будуть сприяти особистісному та міжособистісному зростанню [1].

У напрямку планування профілактичних заходів з метою попередження проявів мобінгової поведінки у освітньому середовищі варто зазначити, що «профілактика» – це складова частина будь-якої діяльності. У загальному розумінні – це комплекс заходів, які повинні не допустити погіршення функціонування об'єкта діяльності та виникнення проблем, тому вважаємо актуальною профілактику соціальних проблем і негативних явищ, запобігти яким простіше, аніж долати їх негативні наслідки. У даному контексті важливим є раннє виявлення дітей, схильних до агресивної поведінки [6].

Під терміном «психологічна профілактична робота» розуміється психолого-педагогічна діяльність, спрямована на виправлення особливостей психічного розвитку, які не відповідають гіпотетичній оптимальній моделі, стандартам або віковим характеристикам [18].

У визначенні особливостей профілактики мобінгу серед учнів середніх класів важлива роль належить виділенню чинників, що сприяють виникненню агресивних реакцій. Кожний окремих прояв агресивної реакції зазвичай має складну природу і зумовлений взаємодією біологічних, фізіологічних, психологічних та соціальних чинників. Вибір агресивного реагування серед підлітків із проявами агресії часто може бути пов'язаним з негативними емоційними станами, такими як страх, фрустрація, образи, а також почуття провини, які можуть викликати дезорганізуючу поведінку підлітків у ситуаціях соціальної взаємодії [3].

На основі аналізу наукових психологічних досліджень, які були описані у попередньому розділі та результатів констатувального етапу припускаємо дані критерії поведінки у ситуації мобінгу:

фактичний або перспективний мобер:

- це діти, які мають статус «знехтуваних» та такими учнями, яким однолітки надають перевагу у групі;
- з неадекватно завищеною самооцінкою або які невпевнені та незадоволені собою;
- готові до агресивних дій щодо інших;
- намагаються верховодити над оточуючими, прагнуть підпорядкувати собі інших учнів;
- імпульсивні, легко сердяться, часто перебувають у напруженні або мають пригнічений стан;
- їм важко дотримуватись норм і правил;
- присутній певний рівень тривожності.
- результатами навчання, середнього, так і високого рівня.

Виокремлені критерії фактичного або перспективного мобера представлені на рисунку 3.2.1.

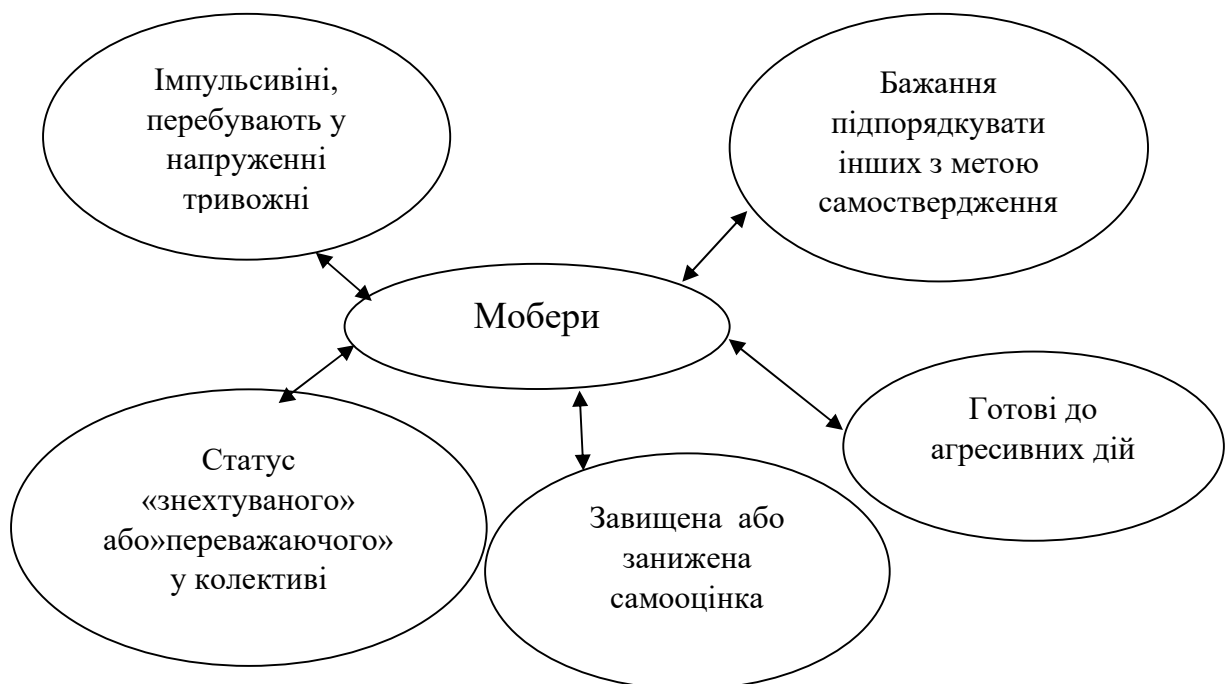


Рисунок - 3.2.1 Критерії фактичного або перспективного мобера

Опишемо критерії *фактичної або перспективної «жертви» мобінгу:*

- мають особливості розвитку (гіперактивність, синдром дефіциту уваги, заїкання, фізична слабкість);
- результатами навчання, низького, так і високого рівня;
- запальний або, навпаки, дуже спокійний характер;
- низька самооцінка та впевненість у собі;
- почуттям провини та незадоволеність собою;
- мають статус «ізолюваних» або «відторгнутих» в учнівському колективі;
- недостатньо розвинені соціальні навички;
- мають високий або підвищений рівень тривожності;
- не мають довірливих відносин з батьками;
- «пристосування» або «уникнення», як тип поведінки у конфлікті.

Виокремлені критерії фактичної або перспективної «жертви» мобінгу представлені на рисунку 3.2.2.



Рисунок - 3.2.2 Критерії фактичного або перспективного мобера

Опишемо критерії *фактичного або перспективного «спостерігача» у ситуації мобінгу:*

- середній рівень тривожності;
- адекватну самооцінку;
- невелику схильність до агресії;
- за статусом у групі можуть бути «зірками класу» та такими учнями, яким однолітки надають перевагу.

Виокремлені критерії фактичного або перспективного «спостерігача» мобінгу представлені на рисунку 3.2.3.

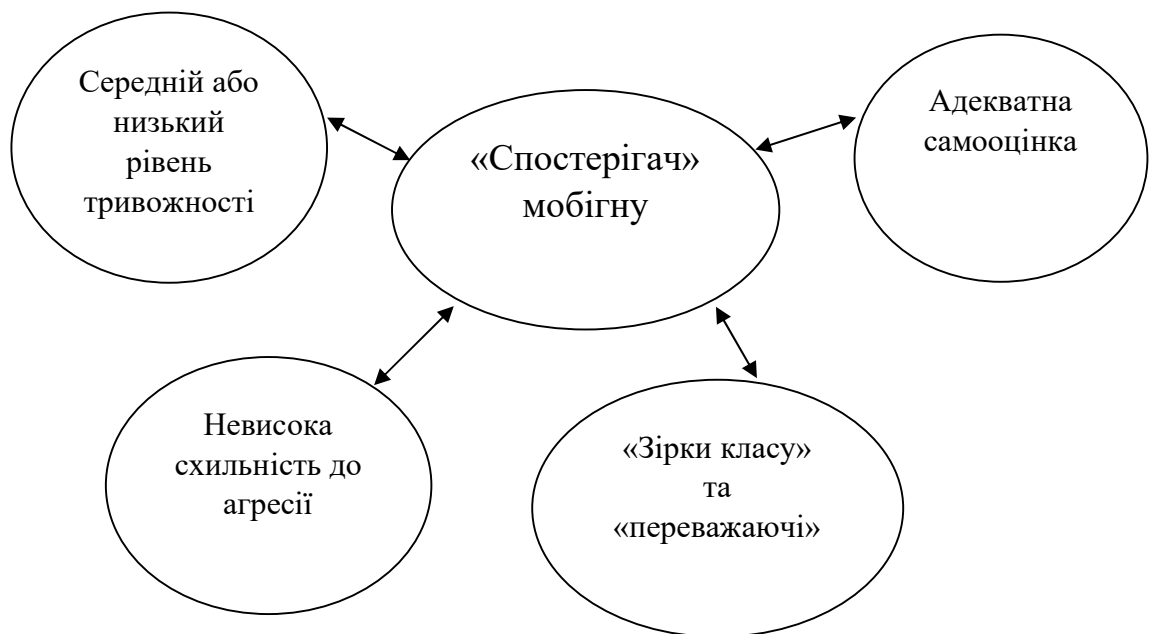


Рисунок - 3.2.3 Критерії фактичного або перспективного мобера

Розглянемо можливі психологічні особливості запобігання мобінгу серед учнів середніх класів на основі проведених діагностичних досліджень, які були попердньо описані.

Переважає більшість учнів у контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі мала виражені підвищені показники реакції фізичної агресії, опосередкованого негативізму, підозрілість, почуття провини. Високий рівень почуття провини (аутоагресії) може бути показником різних психологічних проблем, таких як низька самооцінка, тривожність тощо, впливати на загальний стан психічного здоров'я та якість життя. Діти у яких високі та підвищені показники за параметром підозріливості та

опосередкованої погрози можуть бути схильні до перекручення інтерпретацій інших людей, підозрюючи, що вони можуть мати ворожі або негативні наміри. Висока підозріливість може виникати з внутрішньої некомфортності, тривоги або невпевненості у власних здібностях, вказувати на можливу нестачу спілкування та відсутність довіри до інших людей, впливати на якість міжособистих відносин, сприйняття соціального оточення.

Надмірний розвиток агресивності провокує конфліктність, нездатність особистості на свідому кооперацію. Наявність у поведінці ворожості та агресивності може мати негативний вплив на взаємини з оточуючими, може викликати відкидання та негативне ставлення інших людей. У профілактики мобінгу серед учнів середніх класів важливим аспектом є розвиток розуміння та усвідомлення власних емоцій та адекватних способів виразу агресії, що є важливими аспектами для контролю та зниження як фізично, так і інших форм агресії. Навчання навичкам емоційної регуляції та конструктивного вирішення конфліктів можуть бути корисними для тих, хто виявляє високий рівень фізичної агресії. Для осіб з високим показником підозріливості може бути організована психологічна підтримка, що спрямована на опрацювання негативних переконань та навчання здорового способу мислення щодо відносин з іншими людьми.

Під час проведення занять з дітьми підліткового віку важливо зважати на їх особливості когнітивної, емоційної та фізіологічної сфери, побудову мислення та емоційно-поведінкової саморегуляції. Згідно з дослідженнями, у підлітків, які вчиняють акти насилля, часто нерозвинуті виконавчі когнітивні функції, що відповідають за концентрацію уваги, встановлення цілей та планування, прогнозування наслідків, вирішення проблем, самоконтроль, емоційну регуляцією, а також, співставлення інформації з моральними судженнями та прийняття на основі цього рішень [3].

Саме напрацювання позитивного досвіду у подоланні напруги сприяє розвитку конструктивних способів переживання та здатності вирішувати критичні ситуації. З іншого боку, негативний досвід може призвести до

формування захисних і компенсаторних механізмів, що можуть виявлятися у різних видах неправильної поведінки [4]. Консультаційна і профілактична робота з батьками та учителями, спрямовується на зняття провокуючих чинників агресивної поведінки у дітей через інформування педагогів та батьків про індивідуально-психологічні особливості агресивної дитини; навчання учителів та батьків навичок «ненасильницького спілкування» шляхом використання у спілкуванні «активного» слухання, запобігання оцінювального способу спілкування, використання «Я-повідомлень» замість «Ти-повідомлень», виключення загроз і наказів; допомогу сім'ї у виробленні єдиних вимог та правил виховання; відмова від покарань як основного методу виховання, перехід до методів переконання й заохочення; включення дитини у роботу різноманітних гуртків, секцій, студій за інтересами, а також в спортивні командні ігри з метою напрацювання досвіду роботи у колективі з дотриманням певних правил; аналіз разом із дитиною наслідків поведінкових реакцій на проблемну ситуацію; запровадження на заняттях певних правил поведінки з використанням системи заохочень у разі їх дотримання.

В контексті просвітницької та профілактичної роботи з дітьми, які мають високий рівень агресії та брали участь у випадках цькування, важливим аспектом є навчання їм способів відчувати та усвідомлювати свої емоції, потреби та бажання, а також розвиток нових стратегій поведінки на основі самоаналізу та емпатії до інших співрозмовників. У цьому контексті метод ненасильницького спілкування дає можливість ознайомити дітей з базовими потребами кожної людини, яка не завжди маючи засоби та навички у їх реалізації вдається до насильства. Під час групової та індивідуальної психологічної роботи одним із напрямів виступає аналіз зайвих емоцій і бажань, які підліткам складно контролювати, і які можуть вийти з-під контролю, завдаючи шкоди іншим. Таким чином, вчення саморегуляції і розвиток навичок емоційного і соціального інтелекту стають ключовими аспектами в процесі впровадження програми профілактики мобінгу для підлітків.

З результатів опитування респондентів встановлено, що найвищими показниками тривожності серед учнів середніх класів є: низький фізіологічний опір стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх ситуації перевірки знань. Тривожність розглядається як компонент емоційного стресу та може бути викликана як реально неблагополучним станом дитини в найбільш значимих галузях діяльності та спілкування, так існувати всупереч об'єктивно благополучному становищу (як наслідок особистісних конфліктів, порушень самооцінки тощо). Відповідно, можна стверджувати, що наявні показники у дітей свідчать про властиві негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх істинних можливостей.

Джерелом даного страху може полягати у несформованому в дітей вмінні оцінювати свої вчинки, орієнтованість на значимість інших в оцінці своїх результатів, дій, думок.

Розвиток навичок спостереження, відстеження власних потреб, адекватного сповіщення про них в асертивний спосіб, а також здатність приймати обдумані рішення, враховуючи свої можливості, є важливими навичками, які допоможуть підліткам покращити якість свого життя

Психологічними особливостями профілактики тривожності у дітей є:

- створення сприятливого емоційного клімату та наданні підтримки у межах побудови взаємостосунків між класним керівником, учителями та дітьми, а також на рівні класного колективу, що дозволяє дитині розвиватися фізично, емоційно і соціально здоровою. Навчання учнів розпізнавати та виражати свої емоції відповідно і конструктивно, розвиток навичок керування емоціями;

- стимулювання самостійності та самодостатності учнів через надання дітям можливості розвивати навички прийняття рішень та розв'язання проблем перебуваючи на своєму рівні розвитку під керівництвом дорослих;

- підтримка розвитку соціальних навичок: навчання дітей комунікувати з іншими, вміти вирішувати конфлікти та встановлювати позитивні стосунки з ровесниками;

- забезпечення психологічної підтримки: шляхом створення можливості дітям розмовляти з дорослими (батьками, педагогами, психологами) про свої почуття та страхи;

- розвиток позитивних життєвих навичок, як дієвої стратегії розв'язання проблем, постановці цілей та плануванню майбутнього;

- зниження рівня особистісної триводності (релаксаційні техніки «глибоке дихання», «м'язова релаксація» робота зі страхами).

Серед респондентів основними стилями вирішення конфліктних ситуації є компроміс, уникнення та суперництво, що може вказувати на недостатню впевненість у власних переконаннях та намагання влаштувати всіх, навіть за рахунок власних інтересів, втрати важливих принципів, конкурентність, бажання підкреслити свою перевагу, уникання активного включення в конфліктні ситуації і неготовність відстоювати свої права і співпрацювати для вироблення спільного рішення, неупевненість у власних здібностях вирішувати конфлікти. Відповідно для побудови довготривалих довірливих взаємостосунків у колективах класу закладів освіти важливим є розвиток серед учнів вміння співпрацювати, бути здатними до спільної роботи та вирішення конфліктів шляхом кооперації і партнерства, через:

- розвиток позитивних якостей особистостей, таких як емоційний інтелект, вміння спілкуватися, здатність до побудови плідних міжособистісних відносин, розвитку вміння виявляти інтерес і бажання працювати разом з іншими;

- розвиток вміння знаходити спільні точки зору та інтереси, компроміси та згоду, демонструючи відкритість до ідей інших людей;

- вияв толерантність та готовність слухати інших;

- формування усвідомлення власних емоцій, а також розуміння почуттів інших людей, розвиток емпатії (робота з емоціями через сенсорні канали;

розігрування етюдів, що відобразатимуть різні емоційні стани; малювання та ліплення емоцій).

Серед учнів середніх класів контрольної та експериментальної груп є такі, які сприймають себе окремо від групи, мають прояви егоцентричності та індивідуалізації, відповідно рівні самооцінки сягають від завищеної до заниженої у окремих випадках, що слугує приводом для проведення подальших спостережень та додаткових діагностичних методик для більш повного складання психологічного портрету дітей, які у колективах можуть займати позиції мобера, спостерігача або жертви. Неадекватна самооцінка та високий рівень домагань можуть бути чинниками, які сприяють намаганням досягнути своїх цілей шляхом агресії та домінування над іншими, нечутливістю до думки оточуючих; постановкою перед собою завищених цілей; применшують можливості та результати діяльності інших людей.

Психологічні особливості роботи з дітьми, які мають завищену самооцінку можна описати через такі напрями роботи:

- розвиток об'єктивної самооцінки через роботу над розумінням реальних сильних і слабких сторін та збалансованою оцінкою власних можливостей;
- розуміння ефекту «надмірної самооцінки»: дитина має зрозуміти, як надмірна впевненість в собі може впливати на стосунки та співробітництво з іншими;
- сприяння емпатії та взаємодії з іншими через навчання дитини співпереживати почуття та думки інших, а також розвиток навичок комунікації та співробітництва;
- підтримка здорових міркувань та переконань з метою розвитку реалістичних і позитивних переконань про себе та інших;
- розвиток навичок саморегуляції через навчання методам контролю за власними емоціями та реакціями на різні ситуації;
- сприяння відкритості до критики та відновлення після невдач через розуміння важливості розвитку резиліентності і вміння навчатися на помилках;

- підтримка дитини в процесі створення реалістичних цілей та досягнень, які відповідають її рівню розвитку;
- співпраця з сім'єю через залучення батьків до роботи над збалансованою самооцінкою та визначенням сприятливого середовища вдома;
- використання ігрової терапії та креативних методів для розвитку навичок внутрішньої самооцінки;
- сприяння відчуттю значущості для інших полягає у наданні допомоги дитині зрозуміти, як вона може бути корисною та важливою для інших, що сприяє покращенню стосунків та взаємин з оточуючими.

Залежно від конкретних потреб дитини і ступеня завищеної самооцінки, психолог може вибрати один або комбінувати кілька методів роботи для досягнення бажаного результату.

Учні із заниженою самооцінкою можуть недооцінювати свої власні сили та можливості; перебільшувати значення власних невдач; відчуватимуть постійну потребу в підтримці оточуючих та орієнтуватися на їх думку; неохоче будуть брати на себе відповідальність; сором'язливі; зазвичай ставлять перед собою більш низькі цілі, ніж ті, яких можуть досягти. Можна припустити, що серед даних респондентів є учні, які можуть бути ймовірними жертвами мобінгу.

Психологічні особливості у роботі з дітьми, які мають занижену самооцінку, може включати різні напрями та методи, спрямовані на підвищення їхньої віри в себе та самоповаги та здійснюватись через такі напрями роботи:

- розвиток позитивного самосприйняття через роботу психолога та дитиною над ідентифікацією та підкресленням позитивних якостей, навичок, досягнень дитини;
- сприяння самопідтримці та саморегуляції: навчання дітей методам емоційної регуляції та вмінню долати негативні думки;
- розвиток соціальних навичок через розвиток вміннями спілкування, конструктивного вирішення конфліктів та розвитку взаємодії з іншими дітьми;

- допомога у встановленні реалістичних цілей та розробці планів для досягнення їх. Поступовий прогрес може допомогти збільшити віру в свої можливості;

- індивідуальна або групова психотерапія, яка дозволяє розкрити та вирішити глибші психологічні проблеми;

- залучення батьків для створення сприятливого домашнього середовища, яке підтримує позитивне самосприйняття дитини;

- посилення самовпевненості через досягнення шляхом підтримки дитини в досягненні маленьких та великих цілей, які допомагають їй відчувати себе компетентною та успішною;

- робота над страхами та переконаннями через розрозуміння і подолання негативних переконань і страхів, які можуть обмежувати її розвиток.

Психологічна робота з дітьми з низькою самооцінкою вимагає терпіння та індивідуального підходу, а також врахування віку та особистих особливостей кожної дитини. Такі психологічні характеристики, як позитивне ставлення до себе (самоповага і самовпевненість), особистісний адаптаційний потенціал, комунікативні навички, сміливість та низький рівень проблемних переживань, внутрішня орієнтованість в міжособистісних відносинах, пластичність, емоційна стійкість та адекватна самооцінка можуть бути розглянуті як особистісні ресурси, котрі за умови їх удосконалення сприятимуть підтримці високого рівня життєстійкості у ситуації мобінгу.

Неспівпадання бажання мати успіх серед однолітків та можливостей досягнути цього за допомогою моральних пріоритетів призводить до гальмування моральної поведінки, що характеризується підкресленням невдач інших, зловживанням роллю сильнішого та негуманне ставлення до однокласників, формуванням позиції мобера. Наявність суперництва у взаємодії між однокласниками може вказувати на те, що особистість має сильну потребу в розкритті свого потенціалу і не володіє іншими засобами та методами, окрім як через конкуренцію та бажання показати свою унікальність

та значущість у порівнянні з іншими, відповідно такі учні не завжди приймаються більшістю класного колективу.

Наявність серед респондентів учнів, які є у колективах ізольованими та відторгнутими свідчить про недостатню згуртованість у класах. Відповідно можна стверджувати, що в залежності від кількості дітей, які з тих чи інших причин не приймаються колективом вчиняють дії, що виходять за межі соціальних правил, не мають необхідного соціального досвіду, що може бути причиною неприйняття та виключення і у подальшому призводить до участі у ролі агресорів або жертв мобінгу у закладі освіти.

Психологічна робота з ізольованими учнями або у класах, де виникає ізоляція або соціальна відокремленість, важлива для підтримки дитини та створення позитивного, включаючого освітнього середовища. Психологічні особливості форми роботи з такими учнями полягають у тому щоб допомогти учню почувати себе прийнятим, включеним і підтриманим своїми однокласниками. Напрями даної роботи можна описати у підходах:

- аналіз та розуміння причин відторгнення та ізоляції учнів в учнівському колективі, що може бути пов'язане з мобінгом, низькою самооцінкою тощо;
- індивідуальне консультування може здійснюватись психологом із самою ізольованою або відторгнутою дитиною, допомагаючи їй розуміти свої почуття, розвивати навички соціальної адаптації та підвищувати впевненість у собі;
- підтримка самоповаги та самооцінки через надання допомоги дитині в розвитку позитивної самооцінки та впевненості у собі, а також навчання вмінню відстоювати власні переконання та бути самостійною;
- робота над соціальними навичками через навчання дітей навичкам спілкування, емпатії, розвитку стосунків з однокласниками, використання ігрової терапії та ролевих ігор;
- організація групової роботи, де діти можуть навчатися комунікаційним навичкам, спільному вирішенню конфліктів і розвитку соціальної взаємодії;

- психосоціальна підтримка через роботу зі спеціалістами, такими як соціальні працівники або психотерапевти, для вирішення глибоких психологічних аспектів відторгнення та ізоляції;

- співпраця із вчителями та батьками для створення підтримуючого середовища у колективі класу, де учень відчуває підтримку та відчуття приналежності;

- робота над антимобінговими програмами в класному колективі для зменшення агресії та ізоляції, відторгнення в класі;

- створення можливостей для спільних заходів та проєктів де діти мають можливість співпрацювати та спілкуватися, сприятиме покращенню відносин між ними;

- навчання дітей навичкам медіації та способам конструктивного вирішення конфліктів;

- моніторинг та оцінка шляхом здійснення постійного спостереження за динамікою та результатами психологічної роботи для коригування підходу відповідно до потреб дитини.

Слабкість в соціальних навичках, недостатня здатність до конструктивної взаємодії з іншими, впливають на загальний стан психічного здоров'я учнів, тому важливо, щоб діти отримали належну підтримку та допомогу для розуміння та подолання цих емоційних викликів, враховувала конкретні потреби та ситуації дитини чи класу. Робота з колективами може спрямовуватися на розробку позитивного способу ставлення до себе, розвиток емоційної грамотності та підвищення самоприйняття. Розв'язання проблеми ізоляції та відторгнення може вимагати часу, індивідуального підходу та співпраці з учителями, батьками та іншими спеціалістами.

3.3 Аналіз результатів психопрофілактичної роботи в експериментальних групах

Формувальний етап дослідження включав в себе розробку та апробацію програми психологічної профілактики мобінгу. Мета експерименту полягала у визначенні впливу психологічних заходів для запобігання проявам мобінгу серед учнів середніх класів. Перевірка ефективності впровадження програми забезпечувалася через створення контрольної та експериментальної груп.

Контрольне діагностування, проведене під час експерименту, служило також для оцінки ефективності впровадження розробленої програми психопрофілактики щодо мобінгу. В рамках цього діагностування визначалися такі аспекти:

- 1) динаміка показників експериментальної групи до і після експерименту;
- 2) порівняння показників експериментальної групи з контрольною групою.

Узагальнені результати проведених психодіагностичних досліджень, були оброблені за допомогою статистичного методу з використанням критерію Вілкоксона для порівняння показників між групами учасників дослідження. Аналіз дозволив отримати об'єктивні результати та висновки щодо досліджуваних психологічних характеристик.

В етапі формування експерименту брали участь учні середніх класів загалом 200 осіб. У експериментальній групі проводилася програма психологічної профілактики мобінгу. Згідно з етапами профілактики шкільного насильства, співпраця з класними керівниками класів була невід'ємною частиною профілактичної роботи.

Після повторного проведення методики діагностики показників і форм агресії **А. Басса та А. Дарки (адаптованої А. Осницьким)** (дадаток А) серед учнів контрольної та експериментальної групи, у контрольній показники суттєво не змінилися, проте у експериментальній групі відзначається покращеннями параметрів за показниками прояву агресії: негативізм, фізична

агресія, непрямая агресія, підозріливість. Відповідно показники індексу ворожості та індексу агресивності знизились у експериментальній групі.

Отримані дані формувального етапу дають можливість зробити висновок, що за параметром агресивних та ворожих *реакцій «відчуття провини»* серед учнів середніх класів, згідно якого на констатувальному етапі був найбільший показник у обох групах:

- у «експериментальній групі» знизився з 29,1 % до 24,4 %;
- у «контрольній» групі значних змін не відбулось з 28,7 % до 28,3 %.

Відповідно можна стверджувати, що показник «відчуття провини» та внутрішньої критики, незадоволення собою у експериментальній групі знизилось в зв'язку з тим, що учні отримали підтримку та допомогу через впровадження програми профілактики мобінгу, яка передбачала роботу з колективом та була спрямована на розвиток позитивного способу ставлення до себе, емоційної грамотності та підвищення самоприйняття.

За параметром «підозріливості», який був високим у контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі і вказував на те, що в учнів є виражена тенденція до недовіри та підозрілості щодо намірів і мотивів інших людей, перекирчення інтерпретацій, які можуть виникати з внутрішньої некомфортності, тривоги або невпевненості у власних здібностях. на формувальному етапі відбулись такі зміни:

- у «експериментальній групі» знизився з 21,5 % до 17,1 %;
- у «контрольній» групі відбулись незначні зміни з 25 % до 23 %.

Виходячи з результатів діагностики на формувальному етапі значні зміни, що супроводжуються зниженням почуття «підозріливості» у експериментальній групі свідчать про ефективність проведення програми профілактики, адже спільна взаємодія учнів знизила нестачу спілкування та підвищила показник довіри до інших людей, що вплинуло на здатність учнів до співпраці, партнерства та позитивних взаємодій з оточуючими.

Наступним показником, який ми проаналізуємо, адже на констатувальному етапі він серед учнів мав високі результати у контрольній та «експериментальній» групах є показник «фізичної агресії»:

- у експериментальній групі знизився з 19,8 % до 16,4 %;
- у «контрольній» групі відбулись незначні зміни з 21,9 % до 20,6 %.

Результати підтверджують наявність зниження показника у експериментальній групі, відповідно можна зробити висновок, що учні у ній в більшій мірі опнували екологічні засоби виразу негативних внутрішніх емоцій, які не вміли адекватно виражати або контролювати та розвиток адекватних навичок вирішення конфліктів та взаємодії з іншими.

Згідно результатів дослідження на констатувальному етапі високі показники за параметром «опосередкованої погрози» зазнали змін на формульовальному етапі:

- у експериментальній групі знизився з 21,8 % до 17,7 %;
- у контрольній групі значних змін не відбулось з 20,5 % до 20,8 %.

Відповідно, можна стреджувати, що у експериментальній групі менша кількість учнів почала обирати опосередковану погрозу, як спосіб збереження або посилення свого статусу в групі, впливу на оточуючих або знищення потенційної загрози. Відбувається розвиток соціальних навичок та стратегій конструктивної взаємодії з іншими.

За результатами показників і форм агресії параметр «негативізм» мав підвищені значення на констатувальному етапі у «контрольній» та експериментальній групі, відповідно на формульовальному етапі вони зазнали змін:

- у експериментальній групі знизився з 22,3 % до 18,3 %;
- у контрольній групі значних змін не відбулось з 20,6 % до 20 %.

Результати повторної діагностики дають можливість зробити висновок, що у експериментальній групі після впровадження програми знизився показник «негативізму», що свідчить про появу позитивного сприйняття ситуацій,

зниження негативного ставлення до себе та оточуючого світу, тривоги, відповідно зниження рівня негативізму в учнівських групах.

Згідно результатів за параметром «вербальної агресії» на констатувальному та формувальному етапі серед респондентів відбулись зміни:

- у експериментальній групі знизився з 19,8 % до 16,4 %;
- у контрольній групі відбулись незначні зміни з 21,9 % до 20,6 %.

Відповідно, можна зробити висновок про якісні позитивні зміни у взаємовідносинах колективів, які входили до «експериментальної» групи. Зменшення вербальної агресії може бути результатом навчання дітей більш конструктивним способам вирішення конфліктів та спілкування, що призводить до зменшення вербальної агресії, покращення загальної атмосфери в класі, де учні відчувають більшу підтримку, ефективної роботи в межах впровадження програми, спрямованої на профілактику мобінгу в учнівському середовищі.

Порівняльний аналіз показника агресії за параметром «образа» на констатувальному та формувальному етапах:

- у експериментальній групі знизився з 12,7 % до 9,2 %;
- у контрольній групі значних змін не відбулось з 15,4 % до 15,4 %.

Позитивні зміни у експериментальній групі можуть свідчити про зміни норм та цінностей в класному колективі, де повага до інших почала відігравати важливе місце, а також про успішність профілактичної програми та роботи з учнями, спрямованої на зниження конфліктів та агресивного поведінки.

Порівняльний аналіз показника агресії за параметром «роздратування» на констатувальному та формувальному етапах:

- у експериментальній групі зазнав змін з 3,5 % до 2 %;
- у контрольній групі значних змін не відбулось з 3,2 % до 3,1 %.

Результати кількісних змін у експериментальній групі свідчать про те, що учні набувають навичок ефективного керування власними емоціями та вивчають способи спрямовані на керування стресом. зменшення стресу, проте роботу у даному напрямку важливо продовжувати.

Порівняльні результати попереднього та повторного дослідження показників і форм агресії експериментальної та контрольної груп представлені у таблиці 3.3.1.

Таблиця - 3.3.1 Результати дослідження за методикою діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки у контрольній та експериментальній групах на констатувальному та формувальному етапах

Форми агресії	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
Фізична агресія	21,9 %	19,8 %	20,6 %	16,4 %
Вербальна агресія	6,4 %	5,8 %	7 %	4,2 %
Опосередкована погроза	20,5 %	21,8 %	20,8 %	17,7 %
Негативізм	20,6 %	22,3 %	20 %	18,3 %
Роздратування	3,2 %	3,5 %	3,1 %	2 %
Підозріливість	25 %	21,5 %	23 %	17,1 %
Образа	15,4 %	12,7 %	15,1 %	9,2 %
Відчуття провини (аутоагресія)	28,7 %	29,1 %	28,3 %	24,4 %

Отже, на основі повторного проведення методики було встановлено, що в експериментальній групі показники «відчуття провини» зменшилися близько на 4,7 %, показники «підозріливості» на 4,4 %, показник «опосередкованої погрози» на 4,1 %, показник «негативізму» на 4%, показник «вербальної агресії» на 3,4 %, показник «образа» на 3,5 %, показник «роздратування» на 1,5 %. В той час як контрольній групі значних змін не зазнали дані показники.

Відповідно до отриманих експериментальних даних, повторного дослідження учнів експериментальної та контрольної груп, можна стверджувати, що на підставі проведених заходів психопрофілактичного характеру з учнями експериментальної групи, відбулось значне зниження показників та форм агресії, що може свідчити про те, що відбулася зміна в

поглядах та цінностях учнів, які не підтримують агресію, учні можуть бути більш усвідомленими щодо негативного впливу агресивного спілкування.

Під час повторного **визначення рівня шкільної тривожності за методикою Філіпса** (додаток Б) на формувальному етапі відбулись зміни у експериментальній групі, у контрольній групі значних змін не відбулось за показниками:

Параметр «загальної тривожності»:

- у експериментальній групі знизився високого рівня з 5,7 % до 3,5 %; підвищеного рівня з 12 % до 9,9 %; низького рівня підвищився з 82,3 % до 86,6 %. Зменшення загальної тривожності може вказувати на покращення загальної емоційної атмосфери в класному колективі за якої учні відчують менше загального стресу та тривожності;

- у контрольній групі знизився високого рівня з 5 % до 4,5 %; підвищеного рівня підвищився з 11,3 % до 11,5 %; низького рівня підвищився з 83,7 % до 84 %. Відповідно значних змін не відбулось.

Параметр «переживання соціального стресу»:

- у експериментальній групі знизився високого рівня з 5 % до 3,9 %; підвищеного рівня з 23 % до 16 %; низького рівня підвищився з 72 % до 80,1 %. Зменшення показника «переживання соціального стресу» може означати, що учні краще справляються з взаємодією з однолітками, конфліктами та соціальними ситуаціями, що вказує на покращення їхньої соціальної адаптації та сприйняття в освітньому середовищі;

- у контрольній групі знизився високого рівня з 4,5 % до 4,6 %; підвищеного рівня підвищився з 24 % до 23 %; низького рівня підвищився з 71,5 % до 72,4 %.

Параметр «фрустрація потреби у досягненні успіху»:

- у експериментальній групі знизився високого рівня з 10 % до 7 %; підвищеного рівня з 14,6 % до 11,1 %; низького рівня підвищився з 75,4 % до 81,9 %. Покращення показника «переживання соціального стресу» може означати, що учні краще справляються з взаємодією із однолітками,

конфліктами та соціальними ситуаціями, що вказує на покращення їхньої соціальної адаптації та сприйняття в освітньому середовищі;

- у контрольній групі підвищився за високим рівнем з 9,4 % до 9,7 %; підвищеного рівня знизився з 16 % до 15,6 %; низького рівня підвищився з 74,6 % до 74,7 %.

Параметр «страх самовираження»:

- у експериментальній групі знизився високого рівня з 10,2 % до 8,2 %; підвищеного рівня з 9,5 % до 6,3 %; низького рівня підвищився з 80,3 % до 85,5 %. Зниження рівня самовираження може свідчити про збільшення самоповаги учнів, зменшення негативних емоційних переживань у ситуаціях пов'язаних з необхідністю саморозкриття, більшу впевненість у собі, підвищення адаптивності до навчальних та соціальних викликів;

- у контрольній групі знизився високого рівня з 10 % до 9,7 %; підвищеного рівня підвищився з 9,9 % до 10,4 %; низького рівня знизився з 80,1 % до 79,9 %. Відповідно значних змін не відбулось.

Параметр «страх в ситуації перевірки знань»:

- у експериментальній групі знизився високого рівня з 9,3 % до 6,1 %; підвищеного рівня з 12,2 % до 8,7 %; низького рівня підвищився з 78,5 % до 85,2 %. Зниження рівня за даним параметром може свідчити про зниження негативного відношення й переживання стану тривоги в ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань та досягнень.

- у контрольній групі підвищився високого рівня з 8,3 % до 8,4 %; підвищеного рівня підвищився з 11,9 % до 12,3 %; низького рівня знизився з 79,8 % до 79,3 %. Відповідно значних змін не відбулось.

Параметр «страх не відповідати очікуванням навколишніх»:

- у експериментальній групі знизився високого рівня з 6,3 % до 4,1 %; підвищеного рівня з 9 % до 5,9 %; низького рівня підвищився з 84,7 % до 90 %. Зниження рівня за даним параметром може свідчити про те, що в учнів розвивається більша впевненість у собі і власних здібностях та навчаються бути

більш самостійним у своїх рішеннях і вчинках, що дозволяє відчувати менше страху перед критикою або негативними реакціями та тиском з боку інших.

- у контрольній групі знизився високого рівня з 5,4 % до 5,2 %; підвищеного рівня з 8,8 % до 8,2 %; низького рівня підвищився з 85,8 % до 86,4 %. Відповідно значних змін не відбулось.

Параметр «низький фізіологічний опір стресу»:

- у експериментальній групі знизився високого рівня з 18,2 % до 11,3 %; підвищеного рівня з 13,5 % до 7,9 %; низького рівня підвищився з 68,3 % до 81,9 %. Зниження рівня за даним параметром свідчать про підвищення пристосованості дитини до ситуацій стресогенного характеру та тривожні фактори середовища.

- у контрольній групі знизився високого рівня з 16,8 % до 16,5 %; підвищеного рівня з 12,7 % до 12,6 %; низького рівня підвищився з 70,5 % до 70,9 %. Відповідно значних змін не відбулось.

Параметр проблеми та страху у відносинах з учителями»:

- у експериментальній групі знизився високого рівня з 6,3 % до 4,4 %; підвищеного рівня з 13 % до 11,2 %; низького рівня підвищився з 80,7 % до 84,4 %. Зменшення показника страху та проблем у відносинах з учителями свідчить про позитивний розвиток взаємодії між учнями та педагогами та створення сприятливого освітнього середовища.

- у контрольній групі знизився високого рівня з 5,4 % до 5,2 %; підвищеного рівня підвищився з 14 % до 14,9 %; низького рівня підвищився з 80,6 % до 79,9 %. Відповідно значних змін не відбулось.

Результати діагностичного дослідження описані у таблиці 3.3.2.

Таблиця - 3.3.2 Результати дослідження за методикою шкільної тривожності Філіпса у контрольній та експериментальній групах на констатувальному та формувальному етапах

Види тривожності	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група

Рівень тривожності	Високий	Підвищений	Низький	Високий	Підвищений	Низький	Високий	Підвищений	Низький	Високий	Підвищений	Низький
Загальна тривожність у школі	5%	11,3%	83,7%	5,7%	12%	82,3%	4,5%	11,5%	84%	3,5%	9,9%	86,6%
Переживання соціального стресу	4,5%	24%	71,5%	5%	23%	72%	4,6%	23%	72,4%	3,9%	16%	80,1%
Фрустрація потреби в досягненні успіху	9,4 %	16 %	74,6%	10%	14,6 %	75,4 %	9,7 %	15,6%	74,7%	7%	11,1%	81,9%
Страх самовираження	10 %	9,9 %	80,1%	10,2%	9,5%	80,3 %	9,7 %	10,4%	79,9%	8,2%	6,3 %	85,5%
Страх ситуації перевірки знань	8,3 %	11,9%	79,8%	9,3%	12,2%	78,5 %	8,4 %	12,3%	79,3%	6,1 %	8,7 %	85,2%
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	5,4 %	8,8%	85,8%	6,3%	9%	84,7%	5,2%	8,4%	86,4%	4,1%	5,9%	90%
Низький фізіологічний опір стресу	16,8 %	12,7%	70,5%	18,2%	13,5%	68,3%	16,5%	12,6%	70,9%	11,3%	7,9%	81,9%
Проблеми та страхи у відносинах з учителями	5,4 %	14%	80,6%	6,3%	13%	80,7%	5,2%	14,9%	79,9%	4,4%	11,2%	84,4%

Згідно результатів повторної діагностики за методикою Філіпса ми можемо спостерігати, що у експериментальній групі якісно та кількісно покращились показники загальної тривожності, зазнали зниження показники підвищеного і високого рівня переживання соціального стресу, як емоційного стану, на фоні якого розвиваються соціальні контакти учнів, насамперед з однолітками. За параметром фрустрації потреби в досягненні успіху у експериментальній групі показники зазнали позитивних змін, у той час, як у контрольній групі вони не відрізняються кардинально.

Високий рівень страху самовираження, який супроводжується негативними емоційними переживаннями ситуацій, пов'язаних з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим та високий рівень тривожності у ситуації перевірки знань; страх не відповідати очікуванням навколишніх, зберігаються у контрольній групі.

На основі повторного опитування ми можемо відмітити зниження високого та підвищеного рівня страху у ситуації перевірки знань представників експериментальної групи. Дані параметру «низька фізіологічна опірність стресу» високого та підвищеного рівня, згідно результатів методики у зберігаються контрольній групі, та є нижчими у експериментальній групі. Відстежується зниження рівня побоювань контакту з вчителями в учнів експериментальної групи, що свідчить про покращення загального емоційного фону відносин з дорослими у закладі освіти.

На основі повторного дослідження на формувальному етапі за **методикою діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса**, яке мало на меті вивчення поведінки та емоційних станів учнів (додаток В) визначено зміни у способах вирішення конфліктів відбулись у «контрольній» та «експериментальній групі у порівнянні з констатувальним етапом:

Показник за параметром «суперництво»:

- у експериментальній групі знизився з 11,9 % до 8 %. Зменшення даного параметра може означати, що учні учні стали менш конфліктними та конкурентними одне по відношенню до одного, бути результатом зменшення агресивних або суперницьких взаємодій;

- у контрольній групі знизився з 13,3 % до 13 %, що вказує на незначні зміни.

Показник за параметром «співробітництво»:

- у експериментальній групі підвищився з 19,3 % до 29 %. Покращення результатів за параметром може вказувати на зростання співпраці та більш гармонійної командної роботи між учнями та підгрупами, схильність ділитися ідеями та ресурсами, більшу орієнтацію на спільне досягнення цілей;

- у контрольній групі зріс від 18,1 % до 18,5 %, що вказує на незначні зміни.

Показник за параметром «компроміс»:

- у експериментальній групі підвищився з 38,1 % до 40 %. Підвищення даного параметра вказує на розвиток навичок ефективної комунікації та співпраці між учнями, кращого розуміння один одного, розвиток вміння слухати та взаємодіяти під час спільної діяльності;

- у контрольній групі зріс від 36,7 % до 37,7 %, що вказує на незначні зміни.

Показник за параметром «уникнення»:

- у експериментальній групі знизився з 16,5 % до 12 %. Зниження результатів за параметром може вказувати на те, що учні стають менше схильними уникати взаємодію та вирішення проблем у відносинах, можуть бути більш відкритими до спілкування та вирішення конфліктів.

- у контрольній групі зазнав зниження від 18,3 % до 17,3 %, що вказує на незначні зміни.

Показник за параметром «пристосування»:

- у експериментальній групі знизився з 14 % до 11 %. Зниження результатів за параметром може вказувати на особистісний розвиток учнів, збагачення досвіду та розширення навичок, більшу рефлексію та аналіз й пошук способів поліпшення напрацьованих підходів до ситуацій.

- у контрольній групі зазнав зниження від 13,6 % до 13,5 %, що вказує на незначні зміни.

Відповідно до отриманих результатів у експериментальній групі відбулась якісна та кількісна зміна за показниками. На 3,9 % зменшився показник суперництва, на 9,7 % підвищився показник «співробітництва», на 4,5 % знизився показник за параметром уникнення та на 3 % «пристосування».

Унаочнення представлених результатів діагностики у контрольній та експериментальній групах на констатувальному та формуальному етапах представлено у таблиці 3.3.3.

Таблиця - 3.3.3 Методика діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки (тест К. Томаса) у контрольній та експериментальній групах на констатувальному та формувальному етапах

Стиль поведінки	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
Суперництво	13,3 %	11,9 %	13 %	8 %
Співробітництво	18,1 %	19,3 %	18,5 %	29 %
Компроміс	36,7 %	38,1 %	37,7 %	40 %
Уникнення	18,3 %	16,5 %	17,3 %	12 %
Пристосування	13,6 %	14 %	13,5 %	11 %

Дані результати свідчать про зниження рівня конкурентності та домінування над іншими, тенденції до порівняння себе, вияв гнучкості і здатності адаптуватись до конфліктних ситуацій, збільшення готовності вносити зміни у свої дії, погляди та вимоги, щоб зменшити напругу та побудувати позитивні стосунки, здатність до співробітництва та підвищення рівня адаптивності в оточуючому середовищі. Учні стали більш спроможними сприймати одне одного як партнерів, відбулось зростання інтересу до процесу навчання на противгу конкуренції. Зменшення показників за параметрами конфліктної поведінки може бути свідченням успішного впливу педагогічних методів, які були застосовані під час впровадження програми профілактики мобінгу серед учнів середніх класів, спрямованої на покращення соціальної взаємодії та вдосконалення навичок спілкування, поваги між учнями, розвитку емпатії на основі методу ненасильницького спілкування.

Результати повторного проведення дослідження самооцінки методом Лонга-Зіллера «Символічне уявлення Я-образу» (додаток Д) дають можливість проаналізувати динаміку змін у контрольній та експериментальній групах на констатувальному та формувальному етапах:

1) за параметром «дуже високої самооцінки»:

- у експериментальній групі показник зазнав підвищення від 7,8 % до 8,3 %, що вказує на незначні зміни. Підвищення даного параметра свідчить про

розвиток самооцінки, що важливо для самопідтримки та підвищення віри у власні здібності, Проте за умови, якщо вона не відповідає реальним здібностям, може призвести до недооцінки труднощів та недооцінки необхідності покращення навичок.

- у контрольній групі зазнав зниження від 8,6 % до 7,7 %, що вказує на незначні зміни.

2) за параметром «завищеної самооцінки»:

- у експериментальній групі показник зазнав підвищення від 18,5 % до 19,2 %. Підвищення даного параметра може свідчити про те, учні у яких відстежується зростання самооцінки, можуть мати позитивне ставлення до себе, збільшення самоповаги та самосприйняття, бути більш мотивованими до досягнень та встановлення вищих цілей, вважаючи, що вона здатна досягти їх. Проте за умови, якщо вона не відповідає реальним здібностям, може призвести до відчуття важливості власного «Я» над іншими.

- у контрольній групі зазнав зниження від 16,8 % до 16,3 %, що вказує на незначні зміни.

3) за параметром «середньої самооцінки»:

- у експериментальній групі показник зазнав підвищення від 43 % до 54,3 %, що може бути свідченням розвитку здорового ставлення до себе, яке сприяє психологічному здоров'ю та емоційній стійкості, адже особистість із середньою самооцінкою зазвичай має більше здатностей до підтримки стабільних та задовільних відносин з іншими людьми, оскільки не виявляє як завищених, так і занижених вимог та може бути об'єктивною у визнанні як своїх сильних, так і слабких сторін, готовою до вдосконалення та розвитку.

- у контрольній групі зазнав зниження від 46,7 % до 46,6 %, що вказує на незначні зміни.

4) за параметром «заниженої самооцінки»:

- у експериментальній групі показник зазнав зменшення від 22,7 % до 15,5 %, що може означати покращення самоповаги, самоцінності до себе та своїх здібностей, зростання віри в свої можливості, збільшення модливостей

для самореалізації та розвитку потенціалу, оскільки особа може бачити більше можливостей для росту та досягнень.

- у контрольній групі зазнав підвищення від 21,3 % до 21,9 %, що вказує на незначні зміни.

5) за параметром «дуже низької самооцінки»:

- у експериментальній групі показник зазнав зменшення від 8 % до 2,7 %, що може вказувати, що збільшилась кількість учнів, які мають дуже низьку самооцінку, можуть бути більше схильні до ініціативи, оскільки зазнало зниження відчувають себе безсиліми або нездатними. Зменшення «дуже низької самооцінки» сприяє поліпшенню соціальних відносин, оскільки дитина може бути більш впевненою в спілкуванні з іншими.

- у контрольній групі зазнав підвищення від 6,6 % до 7,5 %.

Виходячи з узагальнених результатів повторного дослідження у експериментальній групі порівняно з незначними змінами у «контрольній» групі, відбулись зміни показників самооцінка серед учнів середніх класів після проведення на формувальному етапі програми профілактики мобінгу. Можна зробити висновок про ефективність програми на основі кількісних та якісних змін за показниками: на 0,7 % зріс показник за параметром «завищеної самооцінки»; на 8,3 % зріс показник «середньої самооцінки»; на 10,2 % відбулось зменшення показника «заниженої самооцінки»; на 5,3 % зменшився показник «дуже низької самооцінки».

Самооцінки, яка є складним динамічним особистісним утворенням, що виконує насамперед регулятивну функцію та обумовлює мотивацію поведінки. На основі отриманих даних ми можемо зробити висновок про те, що у незначної кількості дітей контрольної та експериментальної груп є учні, які сприймають себе «окремо» від групи, мають прояви егоцентричності та індивідуалізації, відповідно рівні самооцінки сягають від завищеної до заниженої у окремих випадках, що слугує приводом для проведення подальших спостережень та додаткових діагностичних методик для більш повного складання психологічного портрету дитини, які виходячи з бесід з учителями, у

колективах займають позиції різнонаправлені, проте частіше у ситуації мобінгу агресора або жертви. Неадекватна самооцінка та високий рівень домагань можуть сприяти намаганням досягнути своїх цілей шляхом агресії та домінування над іншими. Відповідно важливим напрямом у подальшому соціально-психологічному супроводі підтримувати реалістичну самооцінку учні у колективах, яка враховує як сильні, так і слабкі сторони особистості.

Унаочнення представлених результатів діагностики у контрольній та експериментальній групах на констатувальному та формувальному етапах представлено у таблиці 3.3.4.

Таблиця - 3.3.4 Результати дослідження самооцінки за методом Лонга-Зіллера «Символічне уявлення Я-образу» у контрольній та експериментальній групах на констатувальному та формувальному етапах

Рівень самооцінки	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
Дуже високий	8,6 %	7,8 %	7,7 %	8,3%
Завищений	16,8%	18,5 %	16,3 %	19,2 %
Середній	46,7 %	43 %	46,6 %	54,3 %
Занижений	21,3 %	22,7 %	21,9 %	15,5 %
Дуже низький	6,6 %	8 %	7,5 %	2,7 %

Результати тестування дали можливість виокремити групу учнів, які потребують підвищеної психолого-педагогічної уваги, які за умови наявності труднощів зі здатністю оцінювати себе, рівнем домагань та сприйняттям власного «Я» в цілому, можуть реагувати агресивно маючи високу, але нестабільну самооцінку або низьку, яка потребує компенсації та може призводити до агресивної поведінки.

Узагальнення результатів повторного проведення дослідження міжособистісної сфери учнів за методикою «Соціометрії» можна зробити висновок про якісні та кількісні зміни серед респондентів за показниками:

1) за параметром «соціометричні зірки»:

- у експериментальній групі показник зазнав підвищення від 8,5 % до 13 %, що вказує на незначні зміни. Підвищення даного параметра свідчить про те, що інші учні в класі сприймають їх як успішних, популярних і симпатичних товаришів та є індикатором для педагогів та батьків, що дані учні мають певний вплив у класному колективі та свідчить про зміни в соціальній динаміці класу. Це може бути результатом покращення взаємин між учнями, нових дружб або збільшення взаємодії між різними групами учнів;

- у контрольній групі змін не відбулось.

2) за параметром «*переважаючих*»:

- у експериментальній групі показник зазнав підвищення від 49 % до 60 %, що вказує на збільшення кількості учнів, які вважаються популярними або переважаючими свідчить про їх високу соціальну інтеграцію в колективі, дружелюбність та здатність побудувати позитивні відносини з іншими учнями;

- у контрольній групі змін не відбулось.

3) за параметром «*знехтувані*»:

- у експериментальній групі показник знизився з 32 % до 20 %, що вказує на покращення соціальної інтеграції учнів в класному колективі та підвищення самоповаги та самооцінки, оскільки починають відчувати більше підтримки та прийняття у колективі однолітків;

- у контрольній групі показник зменшився з 24% до 22%, що є свідченням незначних змін.

4) за параметром «*ізолювані*»:

- у експериментальній групі показник знизився з 10,5 % до 7 %, що вказує на покращення їхньої соціальної інтеграції в класному колективі, яка вплинула на покращення самооцінки та емоційної стабільності та свідчить про позитивну динаміку розвитку в учнівському колективі;

- у контрольній групі показник збільшився з 6% до 7%, що є свідченням незначних змін.

Відповідно до аналізу змін показників міжособистісних стосунків у експериментальній та контрольній групах можна зробити висновок, що на

формувальному етапі значних зрушень у динаміці колективів «контрольної» групи не відбулось, проте у експериментальній зросла кількість соціометричних зірок на 5,5%, переважаючих на 11%, відповідно знизився показник учнів, які були «знехтувані» колективом на 8% та «ізольовані» на 2,5 %, що свідчить про потребу організації подальшого психологічного супроводу у колективах учнів в зв'язку із зміною соціальної динаміки та інтеграції класів.

Отримані результати свідчать про покращення взаємин між учнями, збільшення взаємодії. Зменшення числа «ізольованих» та «знехтуваних» учнів свідчить про ефективність впровадження програми профілактики, зусилля педагогічного колективу та інших учнів у створенні більш включаючого та підтримуючого освітнього середовища. Унаочнення результатів представлено у таблиці 3.3.5

Таблиця - 3.3.5 Структура соціальних зв'язків у колективах контрольної та експериментальної групи на констатувальному та формувальному етапах

Позиція у колективі	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
«Соціометричні зірки»	10 %	8,5 %	10 %	13 %
«Переважаючі»	60 %	49 %	63 %	60 %
«Знехтувані»	24 %	32 %	22 %	20 %
«Ізольовані»	6 %	10,5 %	5 %	7 %

Відповідно можна стверджувати, що в залежності від кількості дітей, які з тих чи інших причин не приймалися колективом під час впровадження програми та співпраці з учителями, класним керівником, батьками набували соціального досвіду, разом з усіма вихованцями були залучені до громадської активності, творчості, роботи самоврядування класу та закладу, участі у патріотичних конкурсах та спортивних змаганнях, олімпіадах, що позитивно

позначилось на розвитку їхніх навичок соціальної взаємодії, самопрезентації, самооприйнятті, комунікації.

З метою визначення ефективності впровадження програми профілактики мобінгу серед учнів середніх класів застосовано математично-статистичні розрахунки за критерієм Вілкоксона. Співставлення результатів дослідження на констатувальному та формуальному етапах за методикою діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки у контрольній та експериментальній групах.

Узагальнюючи результати дослідження показника фізичної агресії в матриці виявлено пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) 1-го ряду, зробимо їх переформування. Переформування рангів проводиться без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами повинні зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює). Також не рекомендується ставити ранг вище 1 і нижче значення рівного кількості параметрів (в даному випадку $n = 16$). Результати переформування рангів унаочнено в таблиці 3.3.6

Таблиця - 3.3.6 Переформування рангів за показником фізичної агресії

Номера місць у впорядкованому ряду	Положення факторів по оцінці експерта	Нові ранги
1	1	6.5
2	1	6.5
3	1	6.5
4	1	6.5
5	1	6.5
6	1	6.5
7	1	6.5
8	1	6.5
9	1	6.5
10	1	6.5
11	1	6.5
12	1	6.5
13	6	13
14	8	15
15	8	15
16	8	15

Гіпотеза.

H_0 : показники після проведення дослідження менше значень показників до експерименту.

H_1 : показники після проведення дослідження перевищують значення показників до експерименту.

Результати дослідження критичних значень за показником фізична агресія представлено у таблиці 3.3.7

Таблиця - 3.3.7 Дослідження критичних значень за показником фізична агресія

До виміру, $t_{до}$	Після виміру, $t_{после}$	Різниця ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
11	10	-1	1	6.5
66	60	-6	6	13
99	98	-1	1	6.5
66	65	-1	1	6.5
24	23	-1	1	6.5
88	80	-8	8	15
77	76	-1	1	6.5
55	54	-1	1	6.5
66	65	-1	1	6.5
22	21	-1	1	6.5
88	80	-8	8	15
77	76	-1	1	6.5
22	21	-1	1	6.5
22	21	-1	1	6.5
88	80	-8	8	15
66	65	-1	1	6.5
Сума				136

Сума по стовпчику рангів рівна $\Sigma=136$

По таблиці знаходимо критичні значення для T-критерію Вілкоксона для $n=16$:

$$T_{кр}=23 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=35 (p \leq 0.05)$$

Зона значущості в даному випадку простягається вліво, дійсно, якби "рідкісних", в даному випадку негативних, напрямків не було зовсім, то і сума їх рангів дорівнювала б нулю.

В даному випадку емпіричне значення T попадає в зону значимості: $T_{\text{емп}} < T_{\text{кр}}(0,01)$. Гіпотеза H_0 приймається. Показники після проведення дослідження менше значень показників до експерименту.

Узагальнюючи результати дослідження показника вербальної агресії виявлено пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) 1-го ряду, зробимо їх переформування. Переформування рангів проводиться без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами повинні зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює). Також не рекомендується ставити ранг вище 1 і нижче значення рівного кількості параметрів (в даному випадку $n = 9$). Результати переформування рангів унаочнено у таблиці 3.3.8

Таблиця - 3.3.8 Переформування рангів за показником вербальної агресії

Номера місць в упорядкованному ряду	Положення факторів по оцінці експерта	Нові ранги
1	1	2
2	1	2
3	1	2
4	2	4.5
5	2	4.5
6	3	6
7	4	7
8	7	8
9	9	9

Можна сформулювати гіпотезу, яка передбачає зсув цього показника в бік зменшення.

Гіпотеза.

H_0 : інтенсивність зрушень у бік збільшення показника не перевищує інтенсивності зрушень у бік її зменшення.

H_1 : інтенсивність зрушень у бік зменшення показника перевищує інтенсивність зрушень у бік її збільшення.

Результати дослідження критичних значень за показником вербальної агресії унаочнено у таблиці 3.3.9

Таблиця - 3.3.9 Дослідження критичних значень за показником вербальної агресії

До виміру, $t_{до}$	Після виміру, $t_{после}$	Різниця ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
24	28	4	4	7
80	81	1	1	2
91	93	2	2	4.5
18	25	7	7	8
65	66	1	1	2
52	55	3	3	6
24	26	2	2	4.5
80	81	1	1	2
13	22	9	9	9
Сума				45

Сума по стовпчику рангів рівна $\Sigma=45$

По таблиці знаходимо критичні значення для T-критерію Вілкоксона для $n=9$:

$$T_{кр}=3 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=8 (p \leq 0.05)$$

Зона значущості в даному випадку простягається вліво, дійсно, якби «рідкісних», в даному випадку негативних, зрушень не було зовсім, то і сума їх рангів дорівнювала б нулю.

В даному ж випадку емпіричне значення T потрапляє в зону значущості: $T_{емп} < T_{кр}(0,01)$.

Гіпотеза H_1 приймається. Інтенсивність зрушень у бік зменшення показника перевищує інтенсивність зрушень у бік її збільшення.

За результатами дослідження показника опосередкована погроза в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) 1-го ряду, зробимо їх переформування. Переформування рангів проводиться без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами повинні зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює). Також не рекомендується ставити ранг вище 1 і нижче значення рівного кількості параметрів (в даному

випадку $n = 3$). Результати переформування рангів за показником опосередкованої погрози унаочнено в таблиці 3.3.10

Таблиця – 3.3.10 Дослідження переформування рангів за показником опосередкованої погрози

Номера місць в упорядкованому ряду	Положення факторів по оцінці експерта	Нові ранги
1	2	1
2	3	2.5
3	3	2.5

Гіпотеза.

H_0 : інтенсивність зрушень у бік збільшення показника не перевищує інтенсивності зрушень у бік її зменшення.

H_1 : інтенсивність зрушень у бік зменшення показника перевищує інтенсивність зрушень у бік її збільшення.

Результати дослідження критичних значень за показником опосередкована погроза представлені у таблиці 3.3.11

Таблиця - 3.3.11 Дослідження критичних значень за показником опосередкована погроза

До виміру, $t_{до}$	Після виміру, $t_{после}$	Різниця ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
27	29	2	2	1
13	16	3	3	2.5
26	29	3	3	2.5
Сума				6

По таблиці знаходимо критичні значення для T-критерію Вілкоксона для $n=3$:

$$T_{кр}=0 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=0 (p \leq 0.05)$$

Зона значущості в даному випадку простягається вліво, дійсно, якби "рідкісних", в даному випадку негативних, зрушень не було зовсім, то і сума їх рангів дорівнювала б нулю.

В даному ж випадку емпіричне значення T потрапляє в зону значущості: $T_{\text{емп}} < T_{\text{кр}}(0,01)$.

H_1 : інтенсивність зрушень у бік зменшення показника перевищує інтенсивність зрушень у бік її збільшення.

Обробка результатів дослідження за показником негативізму в матриці виявила пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) 1-го ряду, зробимо їх переформування. Переформування рангів проводиться без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами повинні зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює). Також не рекомендується ставити ранг вище 1 і нижче значення рівного кількості параметрів (в даному випадку $n = 2$). Переформування рангів за показником негативізму унаочнено в таблиці 3.3.12

Таблиця - 3.3.12 Переформування рангів за показником негативізм

Номера місць в упорядкованному ряду	Положення факторів по оцінці експерта	Нові ранги
1	10	1.5
2	10	1.5

Гіпотеза.

H_0 : показники після проведення дослідження менше значень показників до експерименту.

H_1 : показники після проведення дослідження перевищують значення показників до експерименту.

Результати досліджень за показником негативізму представлені у таблиці 3.3.16

Таблиця - 3.3.13 Результати досліджень за показником негативізму

До виміру, $t_{\text{до}}$	Після виміру, $t_{\text{после}}$	Різниця ($t_{\text{до}} - t_{\text{после}}$)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
----------------------------	----------------------------------	------------------------------------------------	----------------------------	------------------------

100	90	-10	10	1.5
100	90	-10	10	1.5
Сума				3

По таблиці знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n=2$:

$$T_{кр}=0 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=0 (p \leq 0.05)$$

Зона значущості в даному випадку простягається вліво, дійсно, якби "рідкісних", в даному випадку негативних, напрямків не було зовсім, то і сума їх рангів дорівнювала б нулю.

В даному ж випадку емпіричне значення Т потрапляє в зону значущості: $T_{емп} < T_{кр}(0,01)$.

Гіпотеза H_0 приймається. Показники після проведення дослідження менше значень показників до експерименту.

Результати дослідження критичного значення за показником підозріливість свідчать, що в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) 1-го ряду, зробимо їх переформування. Переформування рангів проводиться без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами повинні зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює). Також не рекомендується ставити ранг вище 1 і нижче значення рівного кількості параметрів (в даному випадку $n = 4$). Результати переформування рангів унаочнено в таблиці 3.3.17

Таблиця 3.3.14 - Переформування рангів за показником підозріливість

Номера місць в упорядкованому ряду	Положення факторів по оцінці експерта	Нові ранги
1	3	2
2	3	2
3	3	2
4	4	4

Гіпотеза.

H_0 : показники після проведення дослідження менше значень показників до експерименту.

H_1 : показники після проведення дослідження перевищують значення показників до експерименту.

Результати дослідження критичного значення за показником підозріливість свідчать, що в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) 1-го ряду, зробимо їх переформування. Переформування рангів проводиться без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами повинні зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює). Також не рекомендується ставити ранг вище 1 і нижче значення рівного кількості параметрів (в даному випадку $n = 4$). Результати переформування рангів унаочнено в таблиці 3.3.15

Таблиця - 3.3.15 Дослідження критичного значення за показником підозріливість

До виміру, $t_{до}$	Після виміру, $t_{после}$	Різниця ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
99	95	-4	4	4
88	85	-3	3	2
66	63	-3	3	2
88	85	-3	3	2
Сума				10

По таблиці знаходимо критичні значення для T-критерію Вілкоксона для $n=1$:

$$T_{кр}=0 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=0 (p \leq 0.05)$$

Зона значущості в даному випадку простягається вліво, дійсно, якби "рідкісних", в даному випадку негативних, напрямків не було зовсім, то і сума їх рангів дорівнювала б нулю.

В даному ж випадку емпіричне значення T потрапляє в зону значущості: $T_{емп} < T_{кр}(0,01)$.

Гіпотеза H_0 : приймається. Показники після проведення дослідження менше значень показників до експерименту.

Визначення коефіцієнту Вілкоксона між показниками загальної тривожності у школі на основі результатів досліджень констатувального та формульовального етапів у експериментальній та контрольній групах.

Дослідження констатувального етапу. Для підрахунку цього критерію немає необхідності впорядковувати ряди значень по наростанню ознаки. Перший крок у підрахунку T-критерію-віднімання кожного індивідуального значення «до» зі значення «після». Унаочнення визначення абсолютного значення різниці представлено у таблиці 3.3.16

Таблиця - 3.3.17 Визначення абсолютного значення різниці між показниками загальної тривожності у школі

До вимірювання, $t_{до}$	Після вимірювання, $t_{після}$	Різниця ($t_{до}-t_{після}$)	Абсолютне значення різниці
5	5.7	0.7	0.7
4.5	5	0.5	0.5
9.4	10	0.6	0.6
10	10.2	0.2	0.2
8.3	9.3	1	1
5.4	6.3	0.9	0.9
6.8	18.2	11.4	11.4
5.4	6.3	0.9	0.9

Гіпотеза.

H_0 : інтенсивність зрушень у бік збільшення показника не перевищує інтенсивності зрушень у бік її зменшення.

H_1 : інтенсивність зрушень у бік зменшення показника перевищує інтенсивність зрушень у бік її зменшення.

Таблиця - 3.3.18 Ранжування на констатувальному етапі між показниками загальної тривожності у школі

До вимірювання, $t_{до}$	Після вимірювання, $t_{після}$	Різниця ($t_{до}-t_{після}$)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
5	5.7	0.7	0.7	4
4.5	5	0.5	0.5	2
9.4	10	0.6	0.6	3

10	10.2	0.2	0.2	1
8.3	9.3	1	1	7
5.4	6.3	0.9	0.9	5.5
6.8	18.2	11.4	11.4	8
5.4	6.3	0.9	0.9	5.5
Сумма				36

Сума по стовпчику рангів рівна $\sum=36$

Тепер відзначимо ті напрямки, які є нетиповими, в даному випадку – від'ємними. Сума рангів цих "рідкісних" напрямків становить емпіричне значення критерію T:

$$T = \sum R_i = 0$$

По таблиці знаходимо критичні значення для T-критерію Вілкоксона для $n=8$:

$$T_{кр} = 1 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 5 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значущості в даному випадку простягається вліво, дійсно, якби "рідкісних", в даному випадку негативних, напрямків не було зовсім, то і сума їх рангів дорівнювала б нулю.

В даному ж випадку емпіричне значення T потрапляє в зону значущості: $T_{емп} < T_{кр}(0,01)$.

Гіпотеза H_0 приймається. Інтенсивність негативного зсуву показника перевищує інтенсивність додатного зсуву.

Дослідження формувального етапу. Для підрахунку цього критерію немає необхідності впорядковувати ряди значень по наростанню ознаки. Перший крок у підрахунку T-критерію-віднімання кожного індивідуального значення "до" зі значення "після".

Таблиця - 3.3.19 Ранжування на формувальному етапі між показниками загальної тривожності у школі

До вимірювання, $t_{до}$	Після вимірювання, $t_{після}$	Різниця ($t_{до}-t_{після}$)	Абсолютне значення різниці
4.5	3.5	-1	1
4.6	3.9	-0.7	0.7
9.7	7	-2.7	2.7
9.7	8.2	-1.5	1.5

8.4	6.1	-2.3	2.3
5.2	4.1	-1.1	1.1
6.5	5.3	-1.2	1.2
5.2	4.4	-0.8	0.8

Виключимо нульові зрушення.

Гіпотеза.

H_0 : показники після проведення досвіду менше значень показників до експерименту.

H_1 : показники після проведення досвіду перевищують значення показників до експерименту.

Таблиця - 3.3.20 Співставлення результатів між показниками загальної тривожності у школі

До вимірювання, $t_{до}$	Після вимірювання, $t_{після}$	Різниця ($t_{до}-t_{після}$)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
4.5	3.5	-1	1	3
4.6	3.9	-0.7	0.7	1
9.7	7	-2.7	2.7	8
9.7	8.2	-1.5	1.5	6
8.4	6.1	-2.3	2.3	7
5.2	4.1	-1.1	1.1	4
6.5	5.3	-1.2	1.2	5
5.2	4.4	-0.8	0.8	2
Сума				36

Сума по стовпчику рангів рівна $\sum=36$

Тепер відзначимо ті напрямки, які є нетиповими, в даному випадку – додатніми. Сума рангів цих "рідкісних" напрямків становить емпіричне значення критерію $T: T=\sum R_i=0$

По таблиці знаходимо критичні значення для T-критерію Вілкоксона для $n=8$:

$$T_{кр}=1 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=5 (p \leq 0.05)$$

Зона значущості в даному випадку простягається вліво, дійсно, якби "рідкісних", в даному випадку негативних, напрямків не було зовсім, то і сума їх рангів дорівнювала б нулю.

В даному ж випадку емпіричне значення T потрапляє в зону значущості:
 $T_{емп} < T_{кр}(0,01)$.

Гіпотеза H_0 приймається: показники загальної тривожності після проведення дослідження менше значень показників до експерименту.

Результати підрахунку критерія Вілкоксана за результатами констатувального та формувального етапів у експериментальній та контрольній групах за методика діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки (тест К. Томаса).

За результатами дослідження показника «уникнення» виявлені в матриці пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) 1-го ряду, зробимо їх переформування. Переформування рангів проводиться без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами повинні зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює). Також не рекомендується ставити ранг вище 1 і нижче значення рівного кількості параметрів (в даному випадку $n = 40$). Переформування рангів унаочнено в таблиці 3.3.24

Таблиця 3.3.21 - Переформування рангів за показником уникнення

Номера місць в упорядкованому рядку	Положення факторів по оцінці експерта	Нові ранги
1	1	5
2	1	5
3	1	5
4	1	5
5	1	5
6	1	5
7	1	5
8	1	5
9	1	5
10	2	23.5
11	2	23.5
12	2	23.5
13	2	23.5
14	2	23.5
15	2	23.5
16	2	23.5
17	2	23.5
18	2	23.5
19	2	23.5
20	2	23.5
21	2	23.5
22	2	23.5
23	2	23.5
24	2	23.5

25	2	23.5
26	2	23.5
27	2	23.5
28	2	23.5
29	2	23.5
30	2	23.5
31	2	23.5
32	2	23.5
33	2	23.5
34	2	23.5
35	2	23.5
36	2	23.5
37	2	23.5
38	3	39
39	3	39
40	3	39

Гіпотеза.

H_0 : показники після проведення досвіду менше значень показників до експерименту.

H_1 : показники після проведення досвіду перевищують значення показників до експерименту.

$$T_{кр}=238 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=286 (p \leq 0.05)$$

Зона значущості в даному випадку простягається вліво, дійсно, якби "рідкісних", в даному випадку негативних, напрямків не було зовсім, то і сума їх рангів дорівнювала б нулю.

В даному ж випадку емпіричне значення T потрапляє в зону значущості: $T_{емп} < T_{кр}(0,01)$.

Гіпотеза H_0 приймається: Показники після проведення досвіду менше значень показників до експерименту.

За результатами дослідження показника «пристосування» в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) 1-го ряду, зробимо їх переформування. Переформування рангів проводиться без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами повинні зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює). Також не рекомендується ставити ранг вище 1 і нижче значення рівного кількості параметрів (в даному

випадку $n = 33$). Переформування рангів за показником пристосування приводиться в таблиці 3.3.22

Таблиця - 3.3.22 Переформування рангів за показником пристосування

Номера місць в упорядкованому рядку	Положення факторів по оцінці експерта	Нові ранги
1	1	2.5
2	1	2.5
3	1	2.5
4	1	2.5
5	2	13
6	2	13
7	2	13
8	2	13
9	2	13
10	2	13
11	2	13
12	2	13
13	2	13
14	2	13
15	2	13
16	2	13
17	2	13
18	2	13
19	2	13
20	2	13
21	2	13
22	3	26.5
23	3	26.5
24	3	26.5
25	3	26.5
26	3	26.5
27	3	26.5
28	3	26.5
29	3	26.5
30	3	26.5
31	3	26.5
32	4	32.5
33	4	32.5

Гіпотеза.

H_0 : показники після проведення досвіду менше значень показників до експерименту.

H_1 : показники після проведення досвіду перевищують значення показників до експерименту.

Критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n=33$:

$$T_{кр}=151 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=187 (p \leq 0.05)$$

Зона значущості в даному випадку простягається вліво, дійсно, якби "рідкісних", в даному випадку негативних, напрямків не було зовсім, то і сума їх рангів дорівнювала б нулю.

В даному ж випадку емпіричне значення Т потрапляє в зону значущості: $T_{емп} < T_{кр}(0,01)$.

Гіпотеза H_0 приймається. Показники після проведення досвіду менше значень показників до експерименту.

Опрацювання результатів діагностики за показником співробітництва дало змогу виявити в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) 1-го ряду, зробимо їх переформування. Переформування рангів проводиться без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами повинні зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює). Також не рекомендується ставити ранг вище 1 і нижче значення рівного кількості параметрів (в даному випадку $n = 44$). Переформування рангів за показником співробітництво проводиться в таблиці 3.3.23

Таблиця - 3.3.23 Переформування рангів за показником співробітництво

Номера місць в упорядкованому рядку	Положення факторів по оцінці експерта	Нові ранги
1	1	4.5
2	1	4.5
3	1	4.5
4	1	4.5
5	1	4.5
6	1	4.5
7	1	4.5
8	1	4.5
9	2	15.5
10	2	15.5
11	2	15.5

12	2	15.5
13	2	15.5
14	2	15.5
15	2	15.5
16	2	15.5
17	2	15.5
18	2	15.5
19	2	15.5
20	2	15.5
21	2	15.5
22	2	15.5
23	3	26
24	3	26
25	3	26
26	3	26
27	3	26
28	3	26
29	3	26
30	4	35.5
31	4	35.5
32	4	35.5
33	4	35.5
34	4	35.5
35	4	35.5
36	4	35.5
37	4	35.5
38	4	35.5
39	4	35.5
40	4	35.5
41	4	35.5
42	5	42.5
43	5	42.5
44	6	44

Гіпотеза.

H_0 : показники після проведення досліду перевищують значення показників до експерименту.

H_1 : показники після проведення досліду менше значень показників до експерименту.

Знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n=44$:

$$T_{кр}=296 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=353 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значущості в даному випадку простягається вліво, дійсно, якби "рідкісних", в даному випадку негативних, напрямків не було зовсім, то і сума їх рангів дорівнювала б нулю.

В даному ж випадку емпіричне значення T потрапляє в зону значущості: $T_{\text{емп}} < T_{\text{кр}}(0,01)$.

Гіпотеза H_0 приймається. Показники після експерименту перевищують значення показників до досліджу.

Визначення критерію Вілкоксона на основі порівняння результатів констатувального та формувального етапів у експериментальній та контрольній групі за показниками самооцінки.

Результати дослідження показника «дуже низька самооцінка» дає змогу зробити висновок, що в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) 1-го ряду, зробимо їх переформування. Переформування рангів проводиться без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами повинні зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює). Також не рекомендується ставити ранг вище 1 і нижче значення рівного кількості параметрів (в даному випадку $n = 5$). Переформування рангів за показником дуже низької самооцінки приводиться в таблиці 3.3.24

Таблиця – 3.3.24 Переформування рангів за показником дуже низької самооцінки

Номера місць в упорядкованному рядку	Положення факторів по оцінці експерта	Нові ранги
1	1	3
2	1	3
3	1	3
4	1	3
5	1	3

Гіпотеза.

H_0 : показники після проведення досліджу менше значень показників до експерименту.

H_1 : показники після проведення дослідження перевищують значення показників до експерименту.

Таблиця - 3.3.25 Дослідження критичного значення за показником дуже низької самооцінки

До виміру, $t_{до}$	Після виміру, $t_{после}$	Різниця ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1	0	-1	1	3
1	0	-1	1	3
1	0	-1	1	3
1	0	-1	1	3
1	0	-1	1	3
Сума				15

По таблиці знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n=5$:

$$T_{кр}=0 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=0 (p \leq 0.05)$$

Зона значущості в даному випадку простягається вліво, дійсно, якби "рідкісних", в даному випадку негативних, напрямків не було зовсім, то і сума їх рангів дорівнювала б нулю.

В даному ж випадку емпіричне значення Т потрапляє в зону значущості: $T_{емп} < T_{кр}(0,01)$.

Гіпотеза H_0 приймається. Показники після проведення досліду менше значень показників до експерименту.

Результати дослідження за показником «занижена самооцінка» виявили в матриці пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) 1-го ряду, зробимо їх переформування. Переформування рангів проводиться без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами повинні зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює). Також не рекомендується ставити ранг вище 1 і нижче значення рівного кількості параметрів (в даному випадку $n = 8$). Переформування рангів за показником занижена самооцінка унаочнено в таблиці 3.3.26

Таблиця - 3.3.26 Переформування рангів за показником занижена самооцінка

Номера місць в упорядкованному рядку	Положення факторів по оцінці експерта	Нові ранги
--------------------------------------	---------------------------------------	------------

1	2	4.5
2	2	4.5
3	2	4.5
4	2	4.5
5	2	4.5
6	2	4.5
7	2	4.5
8	2	4.5

Гіпотеза.

H_0 : показники після проведення досліду менше значень показників до експерименту.

H_1 : показники після проведення досліду перевищують значення показників до експерименту.

Таблиця - 3.3.27 Дослідження критичного значення за показником заниженої самооцінки

До виміру, $t_{до}$	Після виміру, $t_{после}$	Різниця ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
2	0	-2	2	4.5
2	0	-2	2	4.5
2	0	-2	2	4.5
2	0	-2	2	4.5
2	0	-2	2	4.5
2	0	-2	2	4.5
2	0	-2	2	4.5
2	0	-2	2	4.5
Сума				36

По таблиці знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n=8$:

$$T_{кр}=1 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=5 (p \leq 0.05)$$

Зона значущості в даному випадку простягається вліво, дійсно, якби «рідкісних», в даному випадку негативних, напрямків не було зовсім, то і сума їх рангів дорівнювала б нулю.

В даному ж випадку емпіричне значення Т потрапляє в зону значущості: $T_{емп} < T_{кр}(0,01)$.

Гіпотеза H_0 приймається. Показники після проведення досліду менше значень показників до експерименту.

Під час обрахунків за показником «середня самооцінка» в матриці виявлені пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) 1-го ряду, зробимо їх переформування. Переформування рангів проводиться без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами повинні зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює). Також не рекомендується ставити ранг вище 1 і нижче значення рівного кількості параметрів (в даному випадку $n = 8$). Переформування рангів за показником середня самооцінка унаочнено в таблиці 3.3.28

Таблиця 3.3.28 Переформування рангів за показником середня самооцінка

Номера місць в упорядкованому рядку	Положення факторів по оцінці експерта	Нові ранги
1	2	4.5
2	2	4.5
3	2	4.5
4	2	4.5
5	2	4.5
6	2	4.5
7	2	4.5
8	2	4.5

Гіпотеза.

H_0 : показники після проведення дослідження перевищують значення показників до експерименту.

H_1 : показники після проведення дослідження менше значень показників до експерименту.

Критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n=8$:

$$T_{кр} = 0 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 0 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значущості в даному випадку простягається вліво, дійсно, якби «рідкісних», в даному випадку негативних, напрямків не було зовсім, то і сума їх рангів дорівнювала б нулю.

В даному ж випадку емпіричне значення Т потрапляє в зону значущості:
 $T_{емп} < T_{кр}(0,01)$.

Гіпотеза H_0 приймається. Показники після експерименту перевищують значення показників до дослідження.

Опрацювання результатів визначення критерія Вілкоксона для з метою порівняння показників експериментальної та контрольної групи на формульованому та констатувальному етапах за методикою «Соціометрія». Результати дослідження за показником «знехтувані» показало, що в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) 1-го ряду, зробимо їх переформування. Переформування рангів проводиться без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами повинні зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює). Також не рекомендується ставити ранг вище 1 і нижче значення рівного кількості параметрів (в даному випадку $n = 12$). Переформування рангів за показником «знехтувані» проводиться в таблиці 3.3.29

Таблиця - 3.3.29 Переформування рангів за показником «знехтувані»

Номера місць в упорядкованому ряду	Положення факторів по оцінці експерта	Нові ранги
1	2	6.5
2	2	6.5
3	2	6.5
4	2	6.5
5	2	6.5
6	2	6.5
7	2	6.5
8	2	6.5
9	2	6.5
10	2	6.5
11	2	6.5
12	2	6.5

Гіпотеза.

H_0 : показники після проведення дослідження менше значень показників до експерименту.

H_1 : показники після проведення дослідження перевищують значення показників до експерименту.

Таблиця - 3.3.30 Дослідження критичного значення за показником заниженої знехтувані

До виміру, $t_{до}$	Після виміру, $t_{после}$	Різниця ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
2	0	-2	2	6.5
2	0	-2	2	6.5
2	0	-2	2	6.5
2	0	-2	2	6.5
2	0	-2	2	6.5
2	0	-2	2	6.5
2	0	-2	2	6.5
2	0	-2	2	6.5
2	0	-2	2	6.5
2	0	-2	2	6.5
2	0	-2	2	6.5
2	0	-2	2	6.5
2	0	-2	2	6.5
2	0	-2	2	6.5
Сума				78

По таблиці знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n=12$:

$$T_{кр}=9 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=17 (p \leq 0.05)$$

Зона значущості в даному випадку простягається вліво, дійсно, якби "рідкісних", в даному випадку негативних, напрямків не було зовсім, то і сума їх рангів дорівнювала б нулю.

В даному ж випадку емпіричне значення Т потрапляє в зону значущості: $T_{емп} < T_{кр}(0,01)$.

Гіпотеза H_0 приймається. Показники після експерименту не перевищують значення показників до досліджу.

Результати дослідження за показником «соціометричні зірки» показало, що в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) 1-го ряду, зробимо їх переформування. Переформування рангів проводиться без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами повинні зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює). Також не рекомендується ставити ранг вище 1 і нижче значення рівного кількості параметрів (в даному випадку $n = 12$). Переформування рангів за показником «соціометричні зірки» проводиться в таблиці 3.3.31

Таблиця - 3.3.31 Дослідження показника «соціометричні зірки»:

Номера місць в упорядкованному ряду	Положення факторів по оцінці експерта	Нові ранги
1	4	4
2	4	4
3	4	4
4	4	4
5	4	4
6	4	4
7	4	4

Гіпотеза.

H_0 : показники після проведення дослідів перевищують значення показників до експерименту.

H_1 : показники після проведення дослідів менше значень показників до експерименту.

Таблиця 3.3.32 Визначення критичних значень за показником соціометричні зірки

До виміру, $t_{до}$	Після виміру, $t_{после}$	Різниця ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
0	4	4	4	4
0	4	4	4	4
0	4	4	4	4
0	4	4	4	4
0	4	4	4	4
0	4	4	4	4
0	4	4	4	4
0	4	4	4	4
Сума				28

По таблиці знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n=7$:

$$T_{кр}=0 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=3 (p \leq 0.05)$$

Зона значущості в даному випадку простягається вліво, дійсно, якби "рідкісних", в даному випадку негативних, напрямків не було зовсім, то і сума їх рангів дорівнювала б нулю.

В даному ж випадку емпіричне значення Т потрапляє в зону значущості:
 $T_{емп} < T_{кр}(0,01)$.

Гіпотеза H_0 приймається. Показники після експерименту перевищують значення показників до дослідження.

Результати дослідження за показником «соціометричні зірки» показали, що в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) 1-го ряду, зробимо їх переформування. Переформування рангів проводиться без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами повинні зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює). Також не рекомендується ставити ранг вище 1 і нижче значення рівного кількості параметрів (в даному випадку $n = 12$). Переформування рангів за показником «переважаючі» проводиться в таблиці 3.3.33

Таблиця - 3.3.33 Дослідження показника «переважаючі»:

Гіпотеза.

H_0 : показники після проведення дослідження перевищують значення показників до експерименту.

H_1 : показники після проведення дослідження менше значень показників до експерименту.

До виміру, $t_{до}$	Після виміру, $t_{после}$	Різниця ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
0	4	4	4	4
0	4	4	4	4
0	4	4	4	4
0	4	4	4	4
0	4	4	4	4
0	4	4	4	4
0	4	4	4	4
0	4	4	4	4
Сума				28

По таблиці знаходимо критичні значення для T-критерію Вілкоксона для $n=0$:

$$T_{кр}=0 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=0 (p \leq 0.05)$$

Зона значущості в даному випадку простягається вліво, дійсно, якби "рідкісних", в даному випадку негативних, напрямків не було зовсім, то і сума їх рангів дорівнювала б нулю.

В даному ж випадку емпіричне значення T потрапляє в зону значущості: $T_{\text{емп}} < T_{\text{кр}}(0,01)$.

Гіпотеза H_0 приймається. Показники після експерименту перевищують значення показників до досліджу.

Математично-статистичний аналіз підтверджує ефективність програми психологічної профілактики мобінгу. Під час повторної психодіагностики серед учнів експериментальної групи відбулось достовірне покращення показників (позитивні зміни за показниками і формами агресії, тривожності, покращення показників самооцінки та статусу у групі, показників типів реагування у конфлікті).

З метою дослідження психологічних особливостей профілактики мобінгу серед учнів середніх класів, факторів, які впливають на поведінку підлітка та вимагають поглибленого дослідження було проведено додаткові дослідження (ціннісних орієнтацій, ставлення батьків, провідної системи сприйняття, вад особистісного розвитку), які враховують ширші аспекти особистісного розвитку, можуть допомогти отримати більш деталізовані дані для отримання повноцінних та достовірних даних для досягнення мети дослідження. Додаткові методики стали складовими формувального етапу.

Дослідження за методикою **В. Киричука «Вади особистісного розвитку»** [17] дало можливість отримати інформацію про характерологічні особливості поведінкових проявів (занепокоєність, імпульсивність, агресивність, нечесність, асоціальність, замкнутість, невпевненість, екстернальність, естетична нечутливість). У психолого-педагогічному контексті, вада особистісного розвитку розглядається як дисфункція чи розлад особистості, що виникає під час процесу формування та становлення дитини та призводить до порушення її поведінки, і характерною рисою цієї поведінки є негнучкість реагування на соціальні ситуації.

Учням пропонувалось дати відповідь на 90 запитань, які стосуються різних сторін їх особистості: поведінки, самопочуття, бажань, страхів, переконань.

За результатами діагностики виявлені вади особистісного розвитку, за основними критеріями:

- імпульсивність учнів експериментальної групи знаходиться на середньому рівні і становить: 3.84 бали. Найбільше виражена дана вада у учнів, які знаходяться згідно структури класного колективу у різних підгрупах («зірки», «відторгнуті», «ізольовані»);

- агресивність в учнів експериментальної групи проявляється на середньому рівні і становить: 3.63 бали. Вище норми агресивність виявлена в учнів, які знаходяться згідно структури класного колективу у різних підгрупах («зірки», «відторгнуті», «ізольовані»);

- естетична чутливість в учнів характеризується рівнем розвитку дещо вище середнього і становить: 3.32 бали. В той же час у деяких учнів спостерігається відсутність емоційного відгуку при сприйманні об'єктів, яким притаманна естетична та художня цінність;

- тривожність експериментальної групи виражена на середньому рівні і особливо проявляється при ситуаціях невизначеності і небезпеки (показник становить: 3.16 бали);

- невпевненість в учнів експериментальної групи проявляється на середньому рівні і становить: 3.16 бали;

- екстернальність в учнів експериментальної групи проявляється нижче середнього рівня і становить: 2.26 бали. Дана вада виявлена у незначної групи учнів, а саме у тих, в кого проявляється схильності приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам, а саме одноліткам, батькам, випадку;

- схильність до нечесної поведінки в учнів експериментальної групи проявляється на рівні нижче середнього і становить: 2.21 бали, але в деяких

учнів вказана схильність є проблемою особистісного розвитку. Це учні, які згідно попередніх критеріїв мають підвищені показники;

- асоціальність учнів експериментальної групи проявляється на низькому рівні і становить: 2.05 бали;

- замкненість учнів експериментальної групи проявляється на низькому рівні і становить: 1.68 бали. У більшості вихованців широкі інтереси, вони багато спілкуються, характеризуються відкритою до соціуму поведінкою;

Унаочнення результатів діагностики вад особистісного розвитку представлено на рисунку 3.3.1

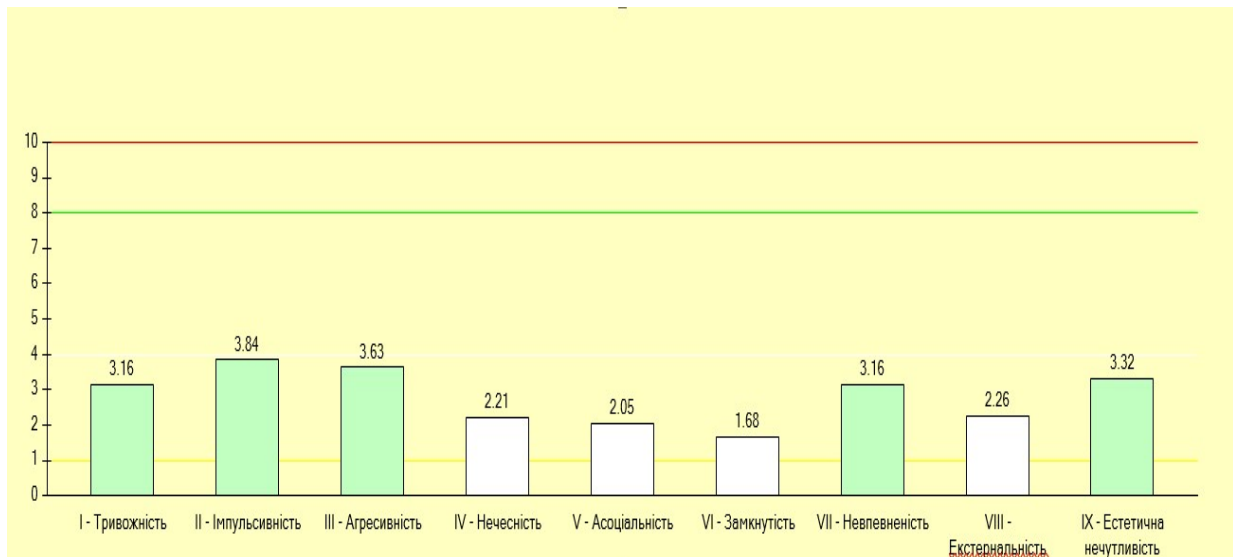


Рисунок - 3.3.1 Результати діагностики вад особистісного розвитку у «експериментальній групі» на формувальному етапі

Загалом емоційний стан учнів потребує уваги. Відмічаються випадки переживання підвищеної емоційної напруги, настороженості та стурбованості у важких ситуаціях у деяких учнів, які входять до активів класів та у учнів, які мають статус «ізолюваного». Частина учнів переживають свою неспроможність досягти тих чи інших життєвих цілей, не можуть впоратися з певними завданнями внаслідок заниженої самооцінки, оскільки мають сумніви в своїх силах та можливостях, серед учнів, які перебувають у активах класів.

У більшості учнів, які входять до «групи ризику», «ізолювані» або «відторгнуті» колективом мають прояви вад особистісного розвитку: екстернальність, агресивність, імпульсивність, нечесна поведінка, як схильність до брехні та свідоме утвердження учнями неправди або заперечення того, що відповідає дійсності. Підвищити життєву активність пасивних учнів в класних колективах можливо шляхом:

- зниження соціального іміджу деструктивних лідерів, якщо будуть у б і в класах та формування життєвої компетентності вихованців методом активізації власного потенціалу саморегуляції, самопізнання, самоактуалізації, інтеграції у соціокультурний простір;
- підвищення соціального статусу учнів в класних колективах методом демонстрації активності в громадсько-корисній, навчально-пізнавальній та національно-громадянській діяльності.
- розробити практичні рекомендації щодо формування згуртованості;
- розвивати навички групової комунікації, вміння аналізувати, абстрагувати, порівнювати.

Результати дослідження підтверджують необхідність проведення комплексних опитувань з метою визначення широкої сфери зовнішніх та внутрішніх чинників з метою глибшого вивчення емоційного стану групи із подальшим врахуванням отриманих результатів для проведення корекційно-профілактичної роботи з учнями.

Дослідження домінуючої системи сприйняття за **анкетой «Домінуюча система сприйняття»** [17], яка складається з 48 питань, мало на меті виявлення індивідуальних стилів сприйняття учнів в аспекті їхньої здатності сприймати і розуміти інформацію та способами взаємодії, вивчення індивідуальних особливостей в залежності від того, який канал сприйняття інформації для учнів є домінантним (аудіальний, візуальний, або кінестетичний).

Сприйняття інформації учнями експериментальної групи в цілому знаходиться на невисокому рівні, а саме:

- зоровий канал сприйняття учнів експериментальної групи є мало активним. Учні краще сприймають інформацію, виражену вербальними і невербальними засобами, які вирізняються контрастністю, розміром, кольором, фактурою тощо. Нова інформація сприймається більшою мірою за допомогою зору. Учні рідко використовують слова, пов'язані з зором (дивитися, яскравий, картина тощо). Краще сприймають написану інформацію;

- слуховий канал сприйняття учнів експериментальної групи недостатньо активний. Учні рідко використовують слова, пов'язані із слуховим сприйманням (голос, «послухайте», обговорити, мовчазний, тиша, голосний, мелодійний тощо). Простежується орієнтація на те, що вони чують: музику, інтонації, тембр мови;

- чуттєвий канал учнів експериментальної групи не достатньо активний. Вони краще запам'ятовують матеріал під час руху, зберігають загальне враження про події, орієнтуються на жести, дотики, власні відчуття та переживання.

Відповідно до результатів проведеного дослідження можна зробити висновок, що у респондентів експериментальної найбільше розвинений аудіальний канал, відповідно розвинені комунікативні навички та вміють висловлювати свої думки та почуття усно та даний канал сприйняття інформації важливо максимально включати під час виникнення суперечок, учні більш схильні до усного спілкування та обговорення конфліктних ситуацій, можуть реагувати на словесні прояви конфлікту і намагатися вирішити його через діалог.

Меншою є кількість респондентів, провідним каналом сприйняття є візуальний. У спілкування вони схильні спрямовувати свою увагу на візуальні аспекти конфлікту, такі як міміка обличчя, жести, письмові повідомлення та ілюстрації. Зазвичай сприймають інформацію через зоровий канал, тому вони можуть бути більш чутливі до невербальних знаків у конфлікті. Можуть намагатися вирішити конфлікт шляхом аналізу візуальних даних та виявлення

нюансів, що необхідно враховувати під час взаємодії між представниками кожної з груп учнів, що відрізняються провідним каналом сприйняття.

Меншою є кількість представників експериментальної групи провідним каналом сприйняття є кінестетичний. Учні більш схильні до фізичної активності та взаємодії у просторі. Зазвичай сприймають інформацію через дотик і рух, тому можуть реагувати на конфлікт через фізичну активність або контакт, шляхом дій і фізичних виявів емоцій.

Учителям та батькам важливо розглядати ці індивідуальні особливості при роботі з учнями та вирішенні конфліктних ситуацій, щоб забезпечити ефективну комунікацію та взаєморозуміння.

Унаочнення результатів діагностики домінуючої системи сприйняття у експериментальній групі на формувальному етапі представлено на рисунку 3.3.2.

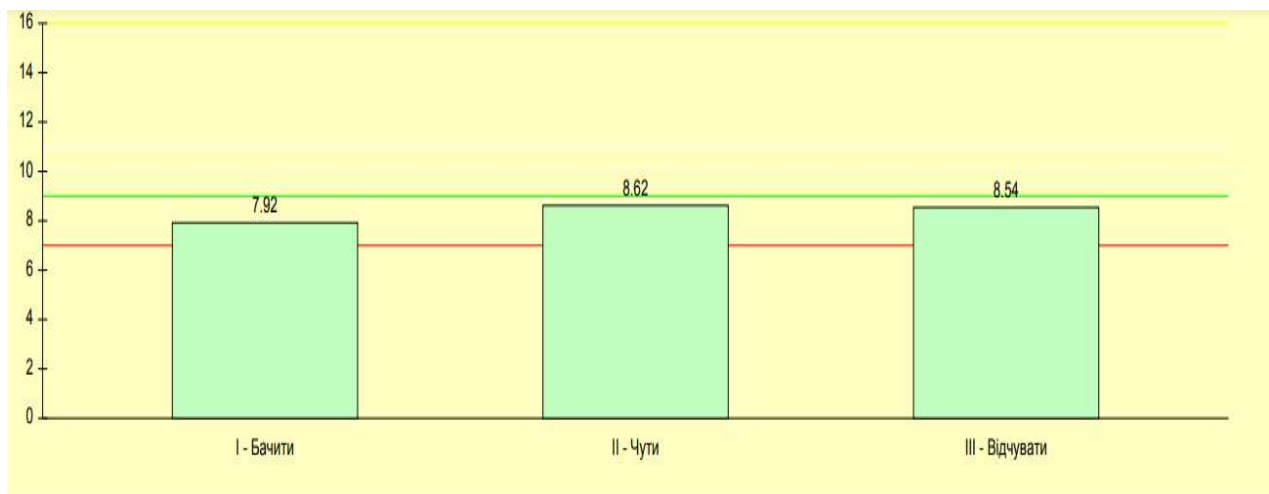


Рисунок - 3.3.2 Результати домінуючої системи сприйняття у «експериментальній групі» на формувальному етапі

Визначення ціннісних переконань за анкетною «Ціннісні пріоритети» [17] дало можливість визначити провідні ціннісні пріоритети учнів середніх класів «експериментальної», а саме:

- цінності сім'ї в учнів сформовані. Середній показник становить: 2.73 бали. Це свідчить про те, що більшість учнів ототожнює себе з батьками на основі сильного емоційного зв'язку з ними;

- цінність власного здоров'я в учнів сформовані частково: 2.33 бали. Це вказує на те, що значна група учнів має здатність і прагнення до фізичного розвитку, загартування, зміцнення здоров'я, виконання гігієнічних рекомендацій; також характеризується нахилом до фізичної праці, сформованістю рухливої спритності;

- цінності мистецтва в учнів сформовані частково. Середній показник: 2.87 бали. Це свідчить, що значна група учнів позитивно сприймають, розуміють і глибоко переживають красу природи і суспільства, красу в надбаннях мистецької творчості, прагнуть будувати власне життя за законами краси;

- цінності праці в учнів сформовані недостатньо. Середній показник становить: 0.07 бали. У багатьох респондентів відсутнє позитивне ставлення до праці, слабо проявляється активність і ініціативність, недостатньо виражена сумлінність у процесі трудової діяльності;

- цінності навчання в учнів сформовані недостатньо. Середній показник становить: 0.73 бали. Є група учнів, які недостатньо володіють системою засвоєння знань, умінь, навичок і звичок, потрібних для організації навчально-пізнавальної діяльності;

- цінності дружби в більшості учнів сформовані. Середній показник становить: 2.2 бали. Ставлення до дружби в більшості вихованців ґрунтується на стійких індивідуально-вибіркових особистісних стосунках, що характеризуються взаємною симпатією та взаємним очікуванням бажаних дій у відповідь;

- цінності в сфері виконання громадських доручень в більшості учнів сформовані. Про це свідчить середній показник сформованості цінностей: 2.87 бали. Майже всі учні здатні до зваженого і шанобливого спілкування з іншими

людьми, в багатьох випадках готові до активної участі у виконанні громадських справ;

- цінності відношення до своєї держави в більшості учнів сформоване. Про це свідчить середній показник: 1.93 бали. Дані цінності ґрунтуються на почутті любові до свого народу, його звичаїв та обрядів;

- моральні цінності у більшій частині експериментальної групи сформовані, про що свідчить показник: 2.07 бали. Учні поважають людей і навколишній світ, підготовлені до дотримання встановлених норм поведінки у нашому суспільстві, що виражається в совісті, чесності, правдивості, відповідальності, щирості, доброзичливості, співчутливості, мужності, гідності.

Унаочнення результатів діагностики ціннісних пріоритетів у експериментальній групі на формульовальному етапі представлено на рисунку 3.3.3.

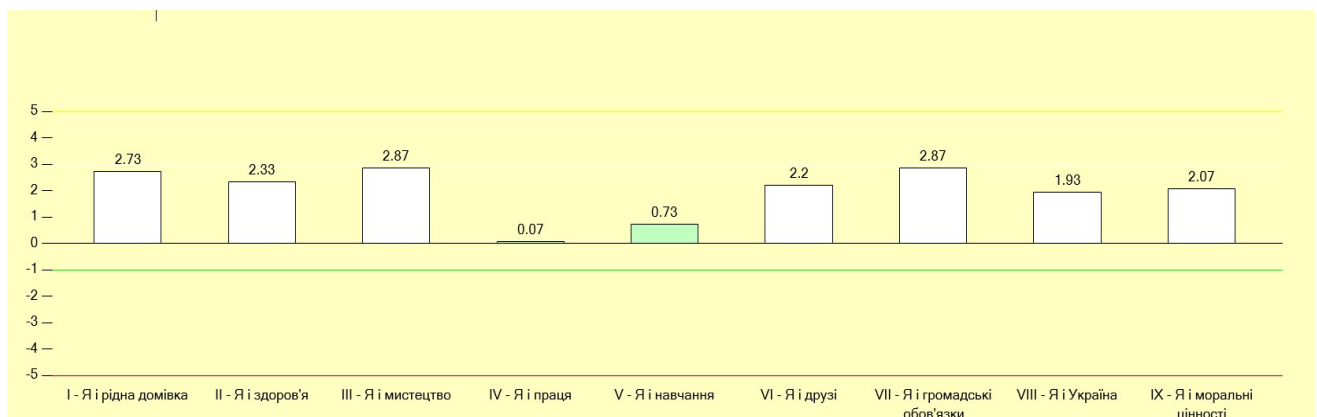


Рисунок - 3.3.3 Результати діагностики ціннісних пріоритетів у «експериментальній групі» на формульовальному етапі

Визначено, що з метою планування подальшої профілактичної роботи з учнями передбачає врахування різних аспектів учнівського життя, включаючи їх ціннісно-мотиваційну сферу, з метою запобігання мобінгу. Ціннісно-мотиваційна сфера включає в себе переконання, цінності, мотиви та інтереси учнів. Вона визначає, що важливо для кожного учня, які цілі вони ставлять перед собою, які цінності вони відстоюють, і що мотивує їх в їхніх діях та виборах. Запобігання мобінгу включає в себе розуміння цих аспектів учнівської

поведінки. Планування профілактичних заходів повинно враховувати ціннісні орієнтації учнів та їхні мотиви, оскільки ці фактори можуть бути ключовими у виникненні ситуацій мобінгу або ж їх попередженні.

Визначення ставлення батьків до дітей за опитувальником **«Ставлення батьків»** [17] передбачало, що під час діагностичного процесу батьки (батько або мати) оцінювали свої відносини з дитиною за допомогою п'яти критеріїв: прийняття - відчуження (емоційне ставлення до дитини за якого поважають індивідуальність дитини, симпатизують їй, прагнуть проводити з нею час); кооперація (соціально бажаний спосіб ставлення батьків при якому вони виявляють зацікавленість у справах і планах дитини, намагаються у всьому допомогти, співчують, довіряють їй); симбіоз (рівень міжособистісної дистанції у спілкуванні з дитиною у якій батьки прагнуть до симбіотичних стосунків з дитиною; відчувають себе єдиним цілим з нею, намагаються задовольнити всі потреби дитини), авторитарна гіперсоціалізація (форми і напрями контролю за поведінкою дитини, що вказують на притаманний батькам авторитаризм), маленький невдаха (особливості сприйняття і розуміння дитини батьками, які вказують на те, що батьки прагнуть до інфантилізації дитини, приписують їй особисту і соціальну неспроможність, бачать її молодшою ніж вона є насправді).

Відповідаючи на 61 запитання-твердження, досліджуваний погоджується або не погоджується з ними за допомогою відповіді «так» або «ні».

У взаємостосунках батьків з дітьми переважає такий тип ставлення до своїх дітей, як кооперація (показник становить: 8.68 балів). Це найбільш соціально бажаний спосіб батьківського ставлення. Батьки учнів «експериментальної групи» виявляють зацікавленість у справах і планах дітей, намагаються у всьому допомогти, співчують, довіряють їм. Вони високо оцінюють інтелектуальні і творчі здібності, відчувають гордість за своїх дітей, заохочують ініціативу і самостійність.

Рівень міжособистої дистанції у спілкуванні батьків з дітьми біля норми і становить: 5.95 балів та дозволяє більшості учнів розвиватись самостійно.

Батьки не намагаються задовольнити всі потреби своїх дітей, ізолювати їх від життєвих труднощів і неприємностей. Вони не відчувають велику тривогу за них, діти їм здаються самостійними і вже дорослими.

Форми і напрями контролю за поведінкою дітей з боку батьків, в більшості випадків, демократичні (показник становить: 6.33 балів). Батьки, як правило, спільно з дітьми вирішують проблеми. Вони не намагаються нав'язувати свою волю дітям, здатні стати на позицію дитини, зрозуміти її точку зору, схильні уникати суворого покарання. Особливості сприйняття і розуміння батьками своїх дітей свідчать про те, що батьки майже завжди гордяться ними, задоволені в більшості випадків успішністю, радіють їх життєвим перемогам.

Важливо зазначити, що опитування батьківського колективу класу дає можливість зробити висновок, що батьки учнів, які входять до групи дітей, які потребують посиленої психолого-педагогічної уваги і входять до числа тих, які знаходяться у «групі ризику», «ізолювані» та «відторгнуті» мають позитивне прийняття своєї дитини, середній рівень міжособистої дистанції у спілкуванні батьків з дітьми. Батьки не намагаються задовольнити всі потреби своїх дітей, ізолювати їх від життєвих труднощів і неприємностей. Вони не відчувають велику тривогу за них, діти їм здаються самостійними і вже дорослими, що свідчить про недостатню обізнаність батьків про особливості підліткового віку і поруч з повагою до особистого простору дитини та його потребу у відчутті дорослості, зміцненні почуття відповідальності та впевненості у собі в дітей залишається потреба у підтримці постійного контакту та зв'язку з дорослими, які є постійною незмінною константою у мінливому світі підлітка. Систематичне довірливе спілкування та висловлення готовності для підтримки надаватимуть учням приклад для соціального наслідування, побудови взаємостосунків з однолітками та учителями та підтримуватимуть відчуття стабільності і опори.

Унаочнення результатів діагностики ставлення батьків до дітей у експериментальній групі на формувальному етапі представлено на рисунку 3.3.4.

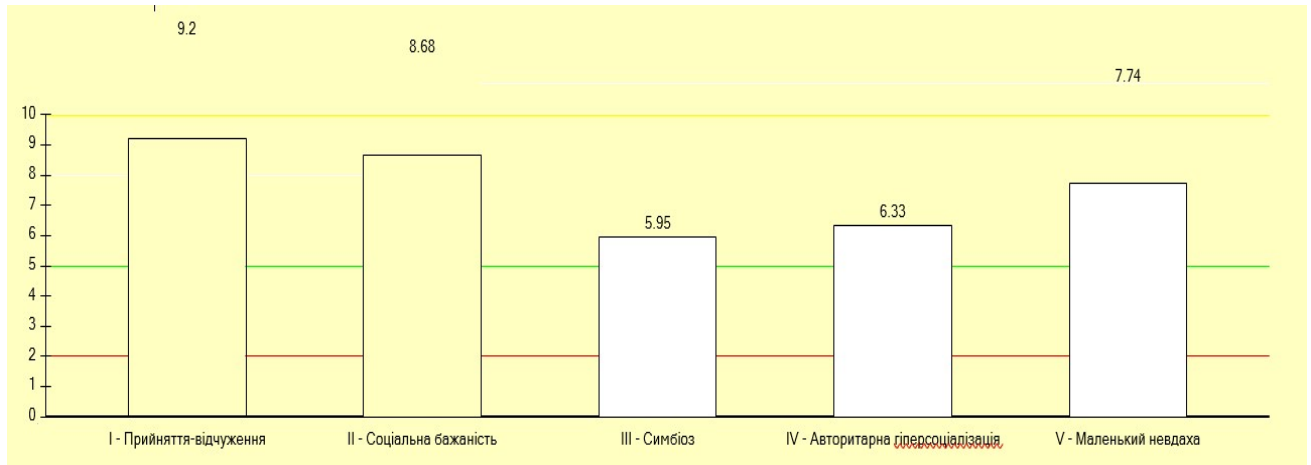


Рисунок - 3.3.4 Результати діагностики ставлення батьків до дітей у «експериментальній групі» на формувальному етапі

Визначено, що батьки можуть сприяти формуванню здорової самооцінки та позитивного ставлення до себе у дітей. Це допомагає дітям бути більш стійкими до впливу мобінгу та негативної критики. Батьківська підтримка та виховання грають ключову роль у створенні позитивного та антимобінгового середовища для дітей.

Мета психологічного супроводу учнів середніх класів з боку учителів та батьків полягає у допомозі кожній дитині соціалізуватися й адаптуватися до шкільних умов шляхом оптимального розвитку її якостей та потенційних можливостей роботи на підтримку вже виявлених здібностей та стимулювання розвитку прихованих талантів; наданні допомоги дітям у пізнавальній діяльності, засвоєнні предметних знань і соціальних цінностей, норм міжособистісної взаємодії у спілкуванні; формування самостійного типу поведінки і творчої спрямованості, позитивного психологічного самопочуття. Вирішення проблеми відторгнутих учнів у класних колективах через підвищення соціального статусу вихованців шляхом демонстрації, представлення їхніх кращих якостей.

3.4. Розробка рекомендацій для педагогічних працівників та батьків спрямованих на попередження виникнення явища мобінгу у освітньому середовищі

Аналіз наукових розвідок дає змогу зробити висновок, що формування та запобігання мобінгу у закладі освіти залежить від різних суб'єктивних та організаційних чинників, які пов'язані з індивідуальними особистісними особливостями учнів та специфікою оточення, включаючи взаємодію між членами учнівського колективу та підтверджує ідею, що ситуація мобінгу може виникати як результат взаємодії організаційних чинників і міжособистісних динамік, що сприяють виникненню конфліктних ситуацій [14, 10]. Психологічна профілактика мобінгу в закладах освіти може реалізовуватися за такими напрямками: робота з батьками (відповідальне батьківство) щодо забезпечення створення сприятливого сімейного середовища для розвитку дитини; фахова психологічна допомога в умовах школи (батькам, учителям, учням); педагогічна діяльність, що передбачає особистісно-орієнтований підхід.

На основі результатів проведеного дослідження, розроблено ряд практичних рекомендацій для педагогічних працівників та батьків спрямованих на попередження виникнення явища мобінгу у освітньому середовищі.

Відтак, пріоритетним завданням учасників освітнього процесу закладу освіти – насамперед, класних керівників за підтримки фахівців психологічної служби [9, 11], активізувати діяльність із розвитку учнівського колективу, в процесі якої буде здійснюватися руйнування деструктивної взаємодії через активізацію і розвиток просоціальної поведінки, яка є альтернативою агресивній, через залучення учнів до колективної творчої та проєктної діяльності, виконання ними вправ, рольових ігор спрямованих на командування, формування знань і умінь безконфліктного спілкування, розвитку позитивних емоційних відносин членів колективу завдяки побудові формальних та неформальних взаємодій між ними.

Як зазначає науковець О. Кулешова з метою попередження та вирішення проблеми шкільного мобінгу у закладі освіти важливо застосовувати такі профілактичні заходи:

1) класним керівникам:

- здійснювати моніторинг психологічного стану взаємовідносин у класі за яким учитель закріплений як класний керівник, та реагувати своєчасно на ознаки мобінгу: виявлення дітей, які можуть бути затиснуті в кутку приміщення;

- звернути увагу, якщо діти затихають і розходяться або різко змінюють активність, коли дорослий підходить до групи (можливо, обіймають можливу «жертву» як свідчення прихильності до неї);

- виявлення дітей, які довгий час залишаються відокремленими від інших (ізолювані та відторгнуті);

- виявлення випадків, коли весь клас насміхається над одним учнем, використовує образливі прізвища, коли школярі бояться відвідувати туалет, збираються разом після уроків та чекають на когось поблизу школи [7, с. 139];

2) педагогічним працівникам:

- під час навчально-виховної діяльності використовувати різноманітні методи профілактики мобінгу, такі як вивчення художніх творів, які стосуються проблеми цькування; перегляд відповідних фільмів з подальшим спільним обговоренням переглянутого [7, с. 140];

- написання творів (есе) на тему мобінгу;

- налаштовувати учнів класу на створення довірливих стосунків між класним керівником та іншими працівниками школи (вчителі, психолог, соціальний педагог);

- виховувати здорові стосунки у групі; проводити заняття з навчання навичок ефективного спілкування та мирного розв'язання конфліктів;

- створити спеціальні курси, гуртки для класних керівників, на яких психологи та соціальні педагоги будуть надавати повний спектр інформації задля попередження проблеми мобінгу;

- проводити уроки з елементами тренінгових занять, застосуванням колективного підходу щодо роботи з учнями;

- розробляти та впроваджувати профілактичні програми, спрямовані на поліпшення комунікативних навичок, профілактику асоціальної поведінки з основами правових знань. Дані програми призначені для групових занять з учнями та дорослими (вчителями, батьками) та передбачають участь представників правоохоронних органів, ювенальної поліції, служб соціального захисту, медичних установ та інших зацікавлених організацій.;

- не протиставляти учня колективові;

- припиняти будь-які зневажливі зауваження на адресу однокласників; уникати обговорення та оцінювання особистісних якостей дитини перед класом;

- намагатись уникати ситуацій, коли частина дітей може виявитися незатребуваними або невизнаними класом.

3) батьківськими колективами:

- привернути увагу батьків до проблеми мобінгу та сприяти їх психолого-педагогічній грамотності, обізнаності у питаннях виховання: забезпечити підтримку батьків, які мають проблеми особистісного, соціального, виховного плану;

- активізувати роль сім'ї в процесі виховання дітей, залучаючи батьків до засвоєння знань, умінь та навичок, необхідних для розуміння своєї ролі у вихованні [4];

- встановлювати та сприяти розвитку відносин, ґрунтованих на взаєморозумінні, взаємній повазі та взаємодопомозі між старшими та молодшими членами сімей;

- познайомити учасників освітнього процесу з нормативно-правовою базою та регулюючими документами, що стосуються превенції проблеми насильства в освітньому середовищі;

- створити інформаційні ресурси для учнів з переліком організацій, до яких можна звернутися в ситуаціях насильства та порушень;

- навчати дітей взаємодіяти з однолітками та формувати довіру до них.

Профілактична робота у напрямку попередження мобінгу в освітньому середовищі з підлітками має бути спрямована не тільки на усунення наслідків мобінгових дій, але й на запобігання мобінговій поведінці через формування сприятливого соціально-психологічного клімату в безпечному шкільному середовищі, де є взаємодопомога, прийняття іншої точки зору тощо та може бути побудована на принципах:

- прийняття та врахування різноманітності кожної дитини з розумінням того, що кожна дитина унікальна;
- застосування індивідуального підходу через здатність побачити, розпізнати, зрозуміти потреби кожної/го [19, 22];
- стимулювання учнів до самореалізації шляхом участі в різних видах діяльності.

Головними цілями у підходи у реалізації профілактики мобінгової поведінки учнів середніх класів виокремлюємо: усунення факторів ризику; виявлення та розвиток особистісних ресурсів (сильних сторін) підлітка (наприклад, позитивні думки, дії, гарний зовнішній вигляд, охайність, працьовитість, навчальна успішність, вміння ввічливо спілкуватися з іншими, хобі та інші досягнення за інтересами тощо); створення безпечного підтримуючого середовища в умовах закладу загальної середньої освіти.

Зосередити профілактичну роботу на сприянні розвитку особистості учнів середніх класів, виявленні їх потенційних можливостей, підтримці розвитку саморегуляції та самосвідомості, формуванні позитивних відносин і навичок спілкування з однолітками та дорослими [5, 12]. Для зменшення негативних проявів відхилень у поведінці С. Романов рекомендує здійснювати психолого-педагогічний вплив на особистість підлітка, зокрема на їх самоствавлення та самооцінку [6].

Дії педагога під час надання учню середніх класів соціально-педагогічної підтримки:

- розвивати конструктивну взаємодію з учнем та його батьками (особами, які їх представляють), іншими особами, які є значущими для дитини та мають важливу думку для неї;

- визначати проблеми, особливості розвитку та потенціал учня середніх класів;

- забезпечувати постійну підтримку позитивних змін у дитини;

- надавати індивідуальну допомогу у розвитку соціальної компетентності шляхом залучення до різноманітних заходів (навчальних, виховних, трудових, суспільно корисних, спортивних тощо);

- забезпечувати підтримку групою ровесників (однокласників), що матиме позитивний результат у відновлення соціально схваленої поведінки;

- організовувати взаємодію з необхідними фахівцями (психологом, соціальним педагогом школи, спеціалістом служби у справах дітей, соціальним працівником центру соціальних служб тощо) з сім'єю підлітка для забезпечення його супроводу; а також, при необхідності, роботу з відновлення/коригування відносин між дітьми і батьками;

- аналізувати результати діяльності: спільно з учнем обговорювати успіхи та невдачі попередньої діяльності, повідомляти факти вирішення або невирішення проблем, спільно осмислювати новий досвід, визначати перспективи, формувати життєві прагнення, пов'язані з особистим життям.

Спілкування учителів з учнями у рамках попередження розвитку мобінгової поведінки може бути спрямоване на побудову особистісно-орієнтованої взаємодії, яка передбачає взаємне спілкування дорослого і учня, спрямоване на підтримку виявлення індивідуальності учня, спрямовування його активності на самосвідомість як особистості, на створення позитивного уявлення про себе в очах однолітків і дорослих, вибір нормативних форм спілкування, самопрезентації та позитивних методів вираження себе, зокрема на отримання суспільного визнання за допомогою способів, які вважаються прийнятними і важливими для підлітків.

Поради педагогічним працівникам та класним керівникам для управління класним колективом:

1. Докладайте більше зусиль у вивчення кожного учня як унікальної особистості та спілкуйтеся з ними на особистому рівні, будуючи стосунки.
2. Зберігайте позитивний настрій, використовуйте досягнення учнів як підставу для заохочення, похвали та нагородження за позитивну поведінку.
3. Регулярно спостерігайте за поведінкою у класі, звертаючи увагу на різні поведінкові вияви, які відбуваються одночасно, і реєструйте довготривалі випадки «проблемної» поведінки.
4. Встановлюйте стандарти поведінки, які очікуєте від учнів, завжди будьте ввічливими та вимагайте від учнів ввічливості.
5. Разом з класом розробіть правила поведінки та розмістіть їх у класі, чітко та зрозуміло повідомте учням свої вимоги.
6. Запровадьте стійкі та передбачувані процедури.
7. Розгляньте можливість комфортного розташування учнів у класі, враховуючи їхні індивідуальні особливості під час групової роботи, особливо для тих, хто легко відволікається.
8. Плануйте свою роботу так, щоб мінімізувати порушення дисципліни та максимально зацікавити учнів. Уникайте нудьги та вимушеної бездіяльності, які можуть призвести до проблем. Підтримуйте активний темп уроку та не забувайте про гумор.
9. Уникайте колективних доган та намагайтеся вирішувати індивідуальні випадки порушень правил в особистих бесідах з учнями, а не публічно.
10. Використовуйте невербальні жести та підтримуйте високий рівень зорового контакту. Підходьте до учнів, які порушують поведінку ближче, використовуючи прийом «контроль зблизька».

Проживання дитиною підліткового віку, може бути складним для батьків і підлітків, оскільки підлітки починають формувати свою самостійність та шукати власну ідентичність. Важливо, щоб батьки знали, як підтримати своїх дітей у цьому процесі, були здатними вислухати їхні думки, побоювання,

турботи і надавали їм підтримку та розуміння, що є важливою складовою взаємин батьків і підлітків та слугує міцною основою у напрямку запобігання мобінгу серед учнів середніх класів [4, 7, 8].

Зокрема, сім'я з дітьми підліткового віку має таке основне завдання: прийняття факту дорослішання дитини. Ця стадія потребує перебудови батьківського ставлення до дитини, визнання її дорослішання та сприяння сепарації і набуття дитиною самостійності. Сім'я повинна переглянути співвідношення контролю та довіри до дитини та допомагати підлітку брати відповідальність за свої дії та за родину. У цей важкий період також важливо, щоб батьки не втрачали зв'язок зі своєю дитиною, оскільки саме сім'я відіграє основну та ключову роль у розвитку автономії та самосвідомості підлітка, і саме сім'я створює оптимальні умови для задоволення соціальних потреб дитини [20].

Порозуміння і спілкування між батьками і підлітками може допомогти побудувати відкриті та довірливі стосунки. Батьки можуть намагатися знайти спільну мову зі своїми дітьми, слухати їхні думки та думки, розмовляти про їхні інтереси та плани. Це допоможе зберегти близькі стосунки навіть у той час, коли підлітки віддають перевагу спілкуванню з друзями.

Як зазначає науковець, Є. Потапчук одним з головних завдань виховання в сім'ї є передача дітям соціального досвіду, що включає в себе передачу знань, цінностей та моральних орієнтацій, норм та ролей. Виховна функція сім'ї сприяє формуванню самостійних та здорових особистостей, і це особливо важливо для дітей підліткового віку. У цей період відбувається процес сепарації та самостановлення, тому батьки відіграють ключову роль у передачі соціальних норм. Важливо, щоб виховання в цей період сприяло формуванню самостійної особистості та не заважало розвитку власних соціальних норм, які відповідають її індивідуальним цінностям [15, 20].

Поради для батьків у напрямку попередження розвитку мобінгової поведінки у дітей:

- сприяйте формуванню дружніх відносин та відкритого спілкування з дитиною;
- забезпечувати дитині можливість спілкуватися з іншими, включаючи тих, хто може стати її друзями;
- навчати дитину навичкам, які сприяють її участі в спільних справах і іграх, особливо в командних;
- навчати намагатися встановити контакти з дітьми, які мають схожі уподобання;
- демонструвати дитині приклад своїх власних дружніх, ввічливих та емпатичних стосунків;
- вислуховувати дитину, оскільки час, спрямований на це, може бути важливішим, ніж найкращі поради, допомагайте їй висловлювати свої думки і почуття, навчіть її, як вільно розмовляти про проблеми;
- розуміти, що дитина може краще знати своїх друзів і бути обережними в своїх оцінках щодо товаришів дитини;
- підвищувати впевненість дитини в собі;
- навчати дитину вмінню вести себе впевнено, навіть коли вона відчуває тривожність;
- розрізняти впевненість в собі і агресивність, показуючи, що впевненість - це не те саме, що агресія;
- навчати дитину навичкам вирішення конфліктів, а не лише реагуванню на них;
- підкреслювати, що конфлікти можна вирішувати різними способами;
- розвивати комунікативні навички;
- вчити дитину розуміти почуття та думки інших та перевіряти їх;
- розширювати репертуар можливих дій та реакцій на почуття та думки інших;
- розвивати життєву стійкість та гнучкість [9, 14];

- розвивайте у дитини соціальні навички, такі як емпатія, співпереживання та взаємодія з іншими, навчіть її бути толерантною до інших дітей і поважати їхні права та думки;

- створіть правила для спілкування та поведінки дитини, дотримання меж і правил допоможе вибудувати відповідальну поведінку;

- якщо дитина користується Інтернетом, ретельно обговорюйте її онлайн активність та правила безпечного користування Інтернетом і соціальними мережами;

- спонукайте до здорового самоусвідомлення, навчайте розуміти і приймати свою унікальність та цінності, формуйте її впевненість у власних силах та можливостях;

- створюйте відкрите середовище, де дитина відчуває довіру і може поділитися з вами будь-якими проблемами чи страхами;

- проводьте час разом з дитиною, учіться її інтересам та хобі, це сприятиме зближенню та підтримці;

- беріть участь в шкільних заходах і робіть зусилля для підтримки шкільних ініціатив щодо запобігання мобінгу.

Пам'ятайте, що підтримка і розуміння з боку батьків є важливим чинником в запобіганні мобінгу та підтримці психологічного благополуччя дитини

В зону ризику проявів мобінгової поведінки потрапляють діти, яким бракує батьківської уваги і підтримки, а також ті, чиє перебування в мережі Інтернет не контролюється [21]. Саме побудова довірливого спілкування з дітьми є найкращою профілактикою негативних проявів. Відповідно потребують посиленої уваги та подальшого розвитку організація просвітницько-профілактичних заходів з батьками, які будуть спрямовані на профілактику виникнення мобінгу у освітньому середовищі.

Важливою є освітньо-профілактична робота з батьками, спрямована на збільшення їхньої уваги до потреб підлітків та оволодіння ними ефективними методами і прийомами для задоволення передусім потреб дітей у спілкуванні та

визнанні. Значущим є також проведення спільної діяльності з дорослими, організованої на основі об'єднання інтересів. Сутність такої співпраці може бути різноманітною. Підліток може брати участь у справах вдома, навіть надавати поради в певних ситуаціях, а дорослі повинні вчитися враховувати його думку. Батьки можуть залучати підлітка до своїх справ і занять. Така спільна діяльність призводить до спільності почуттів, настроїв, намірів і полегшує взаємодію з підлітком, сприяє емоційному та духовному наближенню. В процесі її здійснення дитина освоює складний внутрішній світ дорослих, глибину їхніх думок і переживань, вчиться турботливому ставленню до людей. Формулу безпеки дитини можна описати таким чином: «Безпека дитини в рівній мірі залежить від безпечного дорослого та безпечного середовища».

Основним завданням психологічного консультування батьків є максимальне сприяння у вихованні дитини-підлітка, що передбачає передусім оптимізацію батьківських, подружніх та родинних взаємин, допомогу батькам у кращому розумінні вікових психічних змін дитини, мотивів вчинків оточуючих, установок та ціннісних орієнтацій одне одного. Психологічний смисл консультування полягає у допомозі батькам самостійно вирішувати проблеми спілкування із дітьми-підлітками та накопичувати досвід вирішення подібних проблем [13].

Висновки до Розділу 3

У розділі здійснено аналіз шляхів подолання тривожності, агресії, підвищення самооцінки та розвитку конструктивних моделей реагування у конфлікті та їх проявів серед учнів середнього шкільного віку, на підставі чого було сформульовано такі висновки:

1. У ході дослідження на формувальному етапі була впроваджена та апробована програми психологічної профілактики мобінгу серед учнів середніх класів, проведено повторні психодіагностичні дослідження з метою визначення ефективності впроваджених заходів.

У процесі повторного проведення дослідження показників та форм агресії було встановлено, що в експериментальній групі показники «відчуття провини» зменшилися близько на 4,7 %, показники підозріливості на 4,4 %, показник «опосередкованої погрози» на 4,1 %, показник «негативізму» на 4%, показник «вербальної агресії» на 3,4 %, показник «образа» на 3,5 %, показник «роздратування» на 1,5%. В той час як контрольній групі значних змін не зазнали дані показники. З'ясовано, що на підставі проведених заходів психопрофілактичного характеру з учнями «експериментальної групи», відбулось значне зниження показників та форм агресії, що може свідчити про зміни в поглядах та цінностях учнів, усвідомлення негативного впливу агресивного спілкування.

Згідно результатів повторної діагностики за методикою дослідження шкільної тривожності відзначене якісне та кількісне покращення показників загальної тривожності, зниження показників переживання соціального стресу, фрустрації потреби у досягненні успіху, страху самовираження, низької фізіологічної опірності стресу. У експериментальній групі показники зазнали позитивних змін, у той час, як у контрольній групі вони не відрізняються суттєво від показників констатувального етапі. Результати повторного дослідження стилів реагування у конфліктних ситуаціях серед учнів середніх класів свідчать про зменшення показників за параметрами «уникнення» та «суперництво», збільшення показника «співробітництво», що є свідченням

успішного впливу педагогічних методів, які були застосовані під час впровадження програми профілактики мобінгу серед учнів середніх класів, спрямованої на покращення соціальної взаємодії та вдосконалення навичок спілкування, поваги між учнями, розвитку емпатії на основі методу ненасильницького спілкування.

Узагальнено результати повторного дослідження у експериментальній та контрольній групі, котрі свідчать про зміни показників самооцінки серед учнів середніх класів після проведення на формувальному етапі програми профілактики мобінгу: на 8,3 % зріс показник «середньої самооцінки»; на 7,2 % відбулось зменшення показника «заниженої самооцінки»; на 5,3 % зменшився показник «дуже низької самооцінки».

Констатовано зміни у показниках соціальних зв'язків експериментальної та контрольної груп можна зробити висновок, які свідчать, що на формувальному етапі значних зрушень у динаміці колективів контрольної групи не відбулось, проте у експериментальній зросла кількість «соціометричних зірок» на 5,5%, «переважаючих» на 11%, відповідно знизився показник учнів, які були «знехтувані» колективом на 8% та «ізольовані» на 2,5 %, що є свідченням потреби організації подальшого психологічного супроводу у колективах учнів в зв'язку із зміною соціальної динаміки та соціальної інтеграції у класних колективах.

Ефективність програми засвідчується покращенням показників рівня агресії, тривожності, показників самооцінки, конфліктності та статусу у групі, показників конфліктності учнів. Математично-статистичний аналіз даних повторної психодіагностики підтвердив ефективність програми.

Окрім визначених у межах наукового дослідження методик були проведені додаткові дослідження (ціннісних орієнтацій, вад особистісного розвитку, ставлення батьків до дитини, провідної системи сприйняття), які стали складовими формувального етапу.

2. Констатовано результати формувального етапу дослідження, які вказують на залежність розвитку схильності до проявів мобінгу серед учнів від

рівня розвитку самооцінки, наявності тривожності та агресії, стратегій розв'язання конфліктів та внутрішньогрупової динаміки, вказують на ряд психологічних особливостей, які важливо враховувати при розробці стратегій профілактики мобінгу: підвищення самооцінки, що може допомогти учням відчувати себе впевненіше і менш схильними до мобінгу; робота з тривожністю та агресією через впровадження заходів з управління стресом та емоційними реакціями, розвиток самоконтролю; розвиток навичок конструктивного розв'язання конфліктів через навчання учнів спілкуванню, емпатії та навичкам співпраці може допомогти зменшити схильність до мобінгу; робота над підтриманням позитивних міжособистісних відносин у групі та вирішення проблем внутрішньогрупової конфліктності може знизити ризик мобінгу; створення педагогічних стратегій, спрямованих на профілактику мобінгу через впровадження антибулінгових програм та відкрите спілкування з учнями щодо їхніх проблем.

З'ясовано, що врахування психологічних особливостей запобігання мобінгу, можуть бути основою для розробки ефективних стратегій та програм профілактики мобінгу серед учнів та створення безпечного та підтримуючого освітнього середовища.

За результатами проведення констатувального та формувального етапів дослідження розроблено рекомендації для педагогічних працівників та батьків спрямованих на попередження виникнення явища мобінгу у освітньому середовищі за напрямками: робота з батьками (відповідальне батьківство) щодо забезпечення створення сприятливого сімейного середовища для розвитку дитини; фахова допомога в умовах школи (учителям, класним керівникам); педагогічна діяльність, що передбачає особистісно-орієнтований підхід.

Основні положення третього розділу висвітлено в наступних публікаціях:

1. Павленко М. С. Організація профілактичної роботи у закладах освіти з метою попередження мобінгу та інших видів цькування. *Науковий журнал «Габітус» Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій*. 2022. Вип. 44. С. 99–105.

2. Павленко М. С. Використання методу ненасильницького спілкування з метою профілактики мобінгу. *Варіативні моделі й технології трансформації професійного розвитку фахівців в умовах відкритої освіти: зб. матер. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Київ, 23 червня 2022 р.) [ред. кол.: Пуховська Л. П., Просіна О. В. та ін.]*. Київ: ДЗВО «Ун-т менеджменту освіти», 2022. С. 276–281.

3. Павленко М. С. Метод «Kids' skills» як спосіб профілактики мобінгу серед дітей. *Theoretical and practical aspects of modern scientific research: collective monograph / Compiled by V. Shpak; Chairman of the Editorial Board S. Tabachnikov*. Sherman Oaks, California: GS Publishing Services, 2022. P. 224–228 (стаття в монографії).

4. Попелюшко Р. П., Павленко М. С. Система планування роботи щодо профілактики мобінгу у закладах освіти. *Психологічні травелоги: науковий журнал*. 2023. № 2. С. 103–112.

5. Попелюшко Р. П., Павленко М. С. Перевірка ефективності програми психологічної профілактики мобінгу серед учнів середніх класів. *Перспективи та інновації науки*. Серія: Психологія. Київ, 2023. № 12 (30). С. 669–714.

ВИСНОВКИ

За підсумками теоретичного та експериментального аналізу проблеми соціально-психологічних особливостей прояву тривожності у осіб юнацького віку, нами було зроблено такі висновки:

1. Проаналізовано теоретичні підходи до розуміння явища мобінгу, розкрито психологічний зміст та основні причини виникнення мобінгу, види, наслідки для жертв, моберів та спостерігачів. Серед причин насильницької поведінки виділяють зовнішні (соціальні); внутрішні (психологічні) фактори; біологічні чинники та внутрішньородинні фактори. Серед соціальних причин: небезпеку вуличного середовища, негативний вплив рівнів насильства в суспільстві, агресивну атмосферу в школі або оточенні, а також відсутність стабільних та підтримуючих стосунків з батьками або опікунами. Психологічні причини: низька самооцінка, відчуття безпорадності, неадекватні стратегії вирішення конфліктів, відсутність навичок спілкування та вираження своїх почуттів і емоцій, а також негативний вплив соціальних мереж та медіа. До біологічних причин можна віднести аспекти генетичної спадковості, порушення розвитку мозку або психічних функцій, хронічні захворювання, які впливають на поведінку та емоційний стан. Розподіл ролей в ситуаціях мобінгу визначається чинниками, включаючи самооцінку (рефлексію) власної поведінки, соціальне прийняття або неприйняття, а також соціальний статус учнів.

Зарубіжні науковці стверджують, що для моберів характерним є процес деперсоніфікації жертви та знецінення її болісних переживань і негативних соціальних наслідків. Індивідуально-психологічними характеристиками моберів є низький рівень моральних принципів, недостатня (нестабільна або низька) самооцінка, емоційна нестабільність, висока особистісна тривожність, низький рівень інтелектуального розвитку, відсутність навичок самоконтролю та здатності прогнозувати наслідки своєї поведінки. Соціально-психологічними факторами, що впливають на формування насильницької поведінки моберів,

входять соціальний статус в групі однолітків, низький рівень соціальної адаптації, негативний емоційний клімат в родині та виховний стиль.

2. Проаналізований зарубіжний та вітчизняний досвід впровадження програм профілактики мобінгу, засвідчує, що між ними наявні точки дотику, адже в Україні тривають зміни у нормативно-правовій базі щодо реагування на випадки мобінгу, булінгу та кіберцькування, на новий рівень розвитку виходить система взаємодії між закладами освіти, шкільним офіцери поліції та фахівцями сектору ювенальної превенції. українською системою запобігання насильства в освітньому середовищі Обробка та аналіз даних з використанням статистичних методів для визначення

На основі проведеного теоретико-методологічно дослідження визначено поняття «мобінгу» як феномену порушень у поведінці дитини, спровокованими індивідуальними та соціально-психологічними особливостями особистості, диференційованими в залежності від чинників впливу. Виокремлені засоби, методи та принципи, які визначають вимоги щодо організації, методики та логіки проведення експериментального дослідження та впровадження профілактичної програми.

Результати теоретичного дослідження дозволили прийти до висновку, що учні, які виявляють прояви тривожності, агресії та приймають неконструктивні моделі поведінки під час конфліктних ситуацій, мають порушену самооцінку та можуть перебувати у стані соціальної ізоляції в учнівському колективі у подальшому можуть стати учасниками мобінгу, будучи агресорами або жертвами в навчальному закладі. Робота на констатувальному етапі дослідження визначила методичні інструменти для проведення емпіричних досліджень з метою вивчення особливостей мобінгу та його проявів серед учнів середніх класів.

Результати аналізу якісних та кількісних характеристик агресії серед учнів середніх класів у контрольній та експериментальній групах за параметром агресивних та ворожих реакцій свідчать про підвищені показники серед учнів середніх класів:

-відчуття «провини» (аутоагресії), що виявляється через внутрішню критику та відчуття провини, спрямовані на себе та свідчить про низьку самооцінку і тривожність;

-«підозрілості», яка вказує на виражену тенденцію до недовіри та підозрілості щодо намірів і мотивів інших людей, а також схильність до перекручення інтерпретацій інших осіб;

-«фізична агресія (нападу)» вказує на нахил до виявлення агресії через фізичні дії, такі як бійки, штовхання, удари та інші форми фізичного насильства, які можуть завдавати фізичної шкоди іншим людям;

-«опосередкована загроза» вказує на схильність використовувати вербальні або психологічні стратегії для нанесення шкоди іншим особам, що включає поширення негативних чуток, використання підступних жартів, обмовок та інших методів, які можуть завдати емоційної або соціальної шкоди;

-«негативізм» вказує на виявлення частих і значущих ознак негативного налаштування, песимізму та відмови від позитивного сприйняття ситуацій, які стосуються самооцінки та ставлення до інших і навколишнього світу.

Отримані результати свідчать про навісність учнів у контрольній та експериментальній групах, які переживають негативні внутрішні емоції, (гнів, роздратування, непокору), які вони можуть неадекватно виражати або контролювати; відчувають тривогу та невпевненість у своїх власних здібностях, що вказує на труднощі в спілкуванні та недовіру до інших осіб та може впливати на їхню здатність до співпраці, партнерства та позитивної взаємодії. Учні можуть використовувати зазначені стратегії як спосіб збереження або посилення свого статусу в групі, впливу на оточуючих або знищення потенційної загрози.

За результатами дослідження емоційно-афективної сфери учнів за допомогою методики шкільної тривожності, було виявлено високі та підвищені показники за такими характеристиками:

-«низький фізіологічний опір стресу» який свідчить про знижену здатність адаптуватися до стресових ситуацій;

-«переживання соціального стресу», яке вказує на вплив емоційного стану дитини на її соціальні контакти, особливо з однолітками;

-«фрустрація потреби в досягненні успіху» вказує на негативний психологічний стан, який заважає дитині задовольняти свою потребу в досягненні успіху та високих результатів;

-«страх в ситуації перевірки знань» відображає негативне ставлення та переживання тривоги під час ситуацій перевірки знань, досягнень та можливостей.

Тривожність розглядається як складова емоційного стресу і може виникати як внаслідок реально неблагополучного стану дитини в найбільш важливих сферах діяльності та спілкування, так і, навпаки, існувати при об'єктивно благополучному становищі.

Узагальнено результати дослідження стилів реагування в конфлікті, які показали, що серед способів вирішення конфлікту учні середніх класів «контрольної» та «експериментальної» групи в переважній більшості обирають:

-«компроміс», що свідчить про розвинену здатність до пошуку і прийняття компромісних рішень, проте недостатню впевненість у власних переконаннях та намагання влаштувати всіх за рахунок власних інтересів, принципів та цінностей, що слугує перепоною для побудови тривалих міжособистісних відносин в колективі;

-«співробітництво», що свідчить про високу здатність до спільної роботи та вирішення конфліктів шляхом кооперації і партнерства, відображає здатність до спілкування та співпраці;

- «суперництво» та «приспосовування» виявлені в колективах учнів середніх класів у рівному співвідношенні, що свідчить про виражену тенденцію до конкуренції та бажання підтвердити свою важливість, здібності та перевагу.

На основі результатів дослідження, варто враховувати, що постає потреба у розвитку навички балансу між компромісом, суперництвом, пристосуванням та активною участю у конфлікті. Зокрема, модель співробітництва та спільної

роботи повинна бути розвиненою у більшій мірі, оскільки вона сприяє побудові конструктивних міжособистісних стосунків.

Узагальнено результати дослідження рівня самооцінки, які вказують на те, що більшість учнів середніх класів мають адекватну самооцінку та можуть реально оцінювати свої успіхи та невдачі. Проте серед респондентів існує відсоток учнів з заниженою та завищеною самооцінкою, що свідчить про наявність характеристик, які підходять для ймовірних моберів та жертв. Недостатня самооцінка та високий рівень домагань можуть сприяти прагненню досягти своїх цілей шляхом агресії та домінування над іншими.

Дані досліджень соціальних зв'язків у колективах дають можливість зробити висновок, що в переважній кількості учні у класних колективах належать до вибірки «переважаючих», вдвічі меншою є кількість «знехтуваних» у класах, та у найменшій кількості представлені вибірки «соціальних зірок» та «ізолюваних». Саме наявність останньої вибірки може свідчити про низьку інтеграцію учнів у класних колективах та низьку злагодженість мікрогруп. Саме серед числа знехтуваних та ізолюваних найчастіше за результатами проведених бесід з класними керівниками, походять «агресори», діти, які перебувають у статусі «жертви» зазвичай відносяться до групи «переважаючих».

Експериментальне дослідження дало можливість зробити висновок, що серед респондентів значна частина учнів середніх класів має прояви тривожності, агресії та обирають неконструктивні моделі поведінки під час конфліктних ситуацій, мають показники порушення самооцінки, займають позицію ізолюваного або відторгнутого в учнівському колективі та в подальшому можуть займати позицію учасника (агресора або жертви) мобінгу у закладі освіти.

З метою інтерпретації отриманих результатів проведено кореляційно-регресійний аналіз залежностей між показниками проведених досліджень та найого основі побудовано схему кореляційних взаємозв'язків між показниками стилю реагування у конфліктних ситуаціях та показниками тривожності, де

найбільше взаємозв'язки виявлено зі стилями реагування у конфлікті за такими моделями, як «співпраця» та «пристосування».

Проведено аналіз системи заходів психологічної профілактики мобінгу у середній школі та визначено, що психолого-педагогічна діяльність у закладі освіти, спрямована на профілактику і подолання булінгу, може ґрунтуватись на принципах єдності, системності та включати як управлінські і просвітницькі аспекти, які впроваджуватимуться через: створення фокус-групи; аналіз ситуації в закладі освіти; розробку правил поведінки та алгоритмів дій; плану заходів з запобігання мобінгу; здійснення моніторингу і безпечності; просвітницькі заходи та навчання; залучення учнів та громадськості; аналіз матеріальних ресурсів закладу; формування нормативно-правової бази.

3. Під час формувального етапу була впроваджена та апробована програма психологічної профілактики мобінгу серед учнів середніх класів, після чого були проведені повторні психодіагностичні дослідження для оцінки ефективності заходів і їх впливу на динаміку учнівських колективів

На підставі повторних досліджень показників та форм агресії було встановлено, що в експериментальній групі спостерігалось значне зниження показників «відчуття провини» (на 4,7%), «підозріливості» (на 4,4%), «опосередкованої погрози» (на 4,1%), «негативізму» (на 4%), «вербальної агресії» (на 3,4%), «образа» (на 3,5%), «роздратування» (на 1,5%). У контрольній групі відмінних змін не було зафіксовано.

Таким чином, можна стверджувати, що внаслідок проведених психопрофілактичних заходів з учнями експериментальної групи відбулося значне зниження рівня агресії, що свідчить про зміну їхніх цінностей і переконань у напрямку відхилення від агресивного спілкування. Результати повторної діагностики шкільної тривожності також підтвердили покращення, включаючи зниження за параметрами «загальної тривожності», «переживання соціального стресу», «фрустрації потреби в досягненні успіху», «страху самовираження» та «низької фізіологічної опірності стресу». В контрольній групі показники не зазнали значних змін.

Згідно з узагальненими результатами повторного дослідження у експериментальній групі, порівняно з незначними змінами у контрольній групі, відбулося покращення показників самооцінки серед учнів середніх класів після впровадження програми профілактики мобінгу. Показник «середньої самооцінки» зріс на 8,3%, «заниженої самооцінки» зменшився на 7,2%, а «дуже низької самооцінки» зменшилася на 5,3%.

Аналіз змін у міжособистісних стосунках між експериментальною та контрольною групами вказує на позитивну динаміку в експериментальній групі. Кількість «соціометричних зірок» зросла на 5,5%, «переважаючих» збільшилася на 11%, «знехтуваних» зменшилося на 8%, а «ізольованих» стало на 2,5% менше. Це свідчить про зміну соціальної динаміки та соціальної інтеграції у класних колективах у результаті застосування програми профілактики мобінгу.

Під час впровадження програми профілактики мобінгу серед учнів середніх класів, спрямованої на покращення соціальної взаємодії та розвиток навичок спілкування, поваги між учнями і розвитку емпатії на основі методів ненасильницького спілкування, спостерігалася позитивна динаміка у соціальній інтеграції класних колективів, відбулись зниження показників за параметрами «уникнення» та «суперництво», збільшення показника «співробітництво».

Ефективність програми засвідчила, що під час повторної психодіагностики серед учнів експериментальної групи відбулось достовірне покращення показників (зменшення кількості респондентів з високим рівнем агресії, тривожності, покращення показників самооцінки та статусу у групі, показників конфліктності), проведено математично-статистичний аналіз ефективності програми психологічної профілактики мобінгу.

Визначені компоненти наково-дослідного інструментарію для дослідження мобінгу в учнівському колективі, до яких входять психодіагностичні методики та анкети, які спрямовані на діагностику рівнів тривожності, агресії, самооцінки, соціометричного статусу у колективі, стилів реагування у конфліктній ситуації. До методик, визначених в рамках наукового

дослідження, були проведені додаткові дослідження, включаючи аналіз ціннісних орієнтацій, вад особистісного розвитку, ставлення батьків до дитини та провідну систему сприйняття, які стали складовими формувального етапу, та визначено, що з метою планування подальшої профілактичної роботи з учнями важливе є врахування різних аспектів учнівського життя, включаючи їх ціннісно-мотиваційну сферу, взаємостосунки з батьками, провідний стиль сприймання та дослідження вад особистісного розвитку, оскільки ці фактори можуть бути ключовими у виникненні ситуацій мобінгу або ж їх попередженні. Запобігання мобінгу включає в себе розуміння цих аспектів учнівської поведінки.

За результатами констатувального та формувального етапів дослідження були розроблені рекомендації для вчителів та батьків, спрямовані на попередження випадків мобінгу в навчальному середовищі через такі напрями: сприяння відповідальному батьківству для створення сприятливого сімейного оточення для розвитку дітей; надання професійної підтримки вчителями та класними керівниками у школі; впровадження педагогічних методів, що базуються на особистісному підході.

Узагальнені результати формувального етапу дослідження вказують на важливі психологічні особливості профілактики мобінгу у роботі з учнями середніх класів: підвищення самооцінки, робота з тривожністю та агресією, навчання конструктивним способам розв'язання конфліктів, підтримки позитивних міжособистісних відносин через відкрите спілкування та розвиток емпатії, надання психологічної підтримки та супроводу учасників освітнього процесу з метою створення безпечного та підтримуючого освітнього середовища, в якому мобінг неприйнятний.

4. Результати дослідження дають змогу підтвердити гіпотезу дослідження, що існують особистісні чинники та визначена внутрішньогрупова позиція, які пояснюють психологічні особливості формування позиції жертви та агресора у ситуації мобінгу, щодо яких за умов використання

психопрофілактичної програми, відбудеться прогнозоване зниження рівня проявів мобінгу в освітньому середовищі.

З метою покращення результатів профілактичної програми, спрямованої на зменшення рівня тривожності, агресії, підвищення рівня самооцінки та самоприйняття дітей середнього шкільного віку, їх батькам та педагогам було запропоновано конкретні рекомендації щодо профілактики тривожності, агресії, підвищення самооцінки, ефективних стилів реагування у конфліктних ситуаціях та розвитку навичок взаємостосунків. Наголошено на важливості освоєння принципів саморегуляції, розвитку позитивної самооцінки та підвищення самовпевненості, відточення соціальних навичок та комунікаційних вмінь, створення довірливих відносин з оточуючими, опанування рефлексії та самопізнання, що сприятиме розвитку особистості та дозволить учням середніх класів краще розуміти себе та свої переживання, долати негативні емоції та стресові ситуації, розвивати арсенал поведінкових реакцій у конфліктних ситуаціях. Отже, реалізація цих рекомендацій допоможе учням середнього шкільного віку, їх батькам та педагогам, запобігти появі високого рівня тривожності та стресу.

Проведенні дослідження дають матеріал для подальшого більш детального вивчення даної проблеми. Тема, яка була висвітлена у даній роботі є актуальною в сучасному світі і потребує подальшого розгляду.

Література до першого та другого розділу

1. Адамчук О. В. Розповсюдження мобінгу у військовому середовищі як соціально-психологічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Педагогічні та психологічні науки*. Хмельницький: НАДПСУ, 2009. № 48. С. 103–106.
2. Алексеєнко Т. Ф. Явища мобінгу та боулінгу як актуальні соціально-педагогічні проблеми взаємовідносин групи і особистості. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету: зб. наук. праць. Педагогічні науки*. Чернігів, 2012. № 16 (книга 2). С. 3–7.
3. Алексеєнко Т. Ф. Явище мобінгу та булінгу в стосунках групи і особистості. *Шлях освіти*. 2012. № 2. С. 12–16.
4. Андреєв Ю. С. Причини виникнення підліткової агресії в сучасному середовищі. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки*. 2014. № 5 (1). С. 148–157.
5. Балакірева О. Насильство та булінг в освітньому середовищі. *Результати соціологічного дослідження: здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді (HBSC)*. 2018. № 4. С. 38–43.
6. Берека В. Є., Пастух Л. В. Управлінська діяльність керівників закладів освіти щодо попередження насильства, булінгу в освітньому середовищі. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти: зб. матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 24 травня 2019 р.)*. Київ: ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2019. 156 с.
7. Білих-Сілаєв Д. В. Проблема мобінгу у роботах зарубіжних дослідників. *Юридична психологія*. 2008. № 1. С. 46–48.

8. Боришполец О. Т., Найдьонова Л. А., Мироненко Г. В., Голубева О. Є., Різун В. В. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: навч. посіб. Київ: Міленіум, 2009. 440 с.
9. Булінг як групова травма: Що з цим робити? URL: <https://ispp.org.ua/2021/11/15/buling-yak-grupova-travma-shho-z-cim-robiti/> (дата звернення: 11.02.2022).
10. Ван Д., Вагнер Р. Напруження та деформації у навчанні. Структурний підхід управління. *Британський журнал педагогічної психології*. 2001. № 71. С. 243–25.
11. Варій М. Й. Психологія особистості: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
12. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. на CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
13. Величко М. С. Психологічний зміст та основні причини виникнення мобінгу серед дітей середнього шкільного віку. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Психологія. 2019. № 1 (10). С. 21–24.
14. Величко М. С. Психологічні причини та превентивні заходи щодо виникнення мобінгу в освітньому середовищі. *Збірник міжнародних статей European Humanities Studies: State and Society*. 2019. Is. 2. С. 113–124.
15. Величко М. С. Теоретичні підходи до феномена мобінгу у сучасній психологічній літературі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Психологія. 2018. № 2 (9). С. 13–16.
16. Величко М. С. Феномен мобінгу у школі та шляхи вирішення проблеми. *Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії*: зб. наук. робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 20 – 21 жовтня 2017 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 54–56.

17. Вовк О. Більше ніяких шансів для булерів. *Попередження та протидія насильству у суспільстві (зарубіжний досвід)*: зб. тез доп. учасн. XXI Студ. наук.-практ. конф. Харків, 2020. С. 222–223.

18. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. 2-ге вид., перероб., доп. Київ: Академвидав, 2007. 616 с.

19. Волошина В. В., Долинська Л. В., Ставицька С. О., Темрук О. В. Загальна психологія. Практикум: навч. посіб. 3-тє вид. Київ: Каравела, 2010. 280 с.

20. Ворник Б. М., Голоцван О. А., Коломієць В. П., Талаєв К. О., Чорна Л. Г. Модуль «Прояви турботу та обачливість»: навч.-метод. посіб. Київ: Навчальна книга, 2002. 152 с.

21. Гарькавець С. О., Волченко Л. П. Конфлікти в освітньому середовищі: діагностика та практика вирішення: навч.-метод. посіб. Харків: Мадрид, 2020. 92 с.

22. Гасин М. О. Проблема етичної вихованості підлітків: теоретичний аспект. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський, 2012. Кн. 2. № 16. 344 с.

23. Глушко Н. Соціалізація дезадаптованих підлітків у сучасному освітньому вимірі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. Вип. 17. С. 183–193.

24. Гогіташвілі Г. Г., Лапін В. М. Стрес і мобінг як причини травматизму. *Безпека життєдіяльності*. 2005. № 8. С. 14–17.

25. Голярдик Н. А. Психологічні особливості впливу конкурентної поведінки на стосунки та навчання студентів вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Держприкордонслужба України. Нац. акад. Держ. прикордонслужби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2012. 16 с.

26. Горян С. Попередження та протидія булінгу у закладах середньої освіти: досвід Канади. *Попередження та протидія насильству у суспільстві*

(зарубіжний досвід): зб. тез доповідей учасників XXI Студентської науково-практичної конференції іноземними мовами. Харків, 2020. URL: <http://univd.edu.ua/uk/dir/2357> (дата звернення: 11.02.2022).

27. Гречковська Л. П. Психологічний супровід підлітків, схильних до агресивної поведінки: навч.-метод. посіб. Стара Синява, 2013. URL: <https://www.calameo.com/read/005845172ca432b41875a> (дата звернення: 31.06.2023).

28. Губко А. А. Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Психологічні науки*. 2013. № 114. С. 46–50.

29. Демидович О. Мобінг не має національності: емоційне насилля на роботі в Іспанії та країнах Європейського Союзу. *Профспілки України*. 2006. № 6. С. 21–24.

30. Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти: наказ МОН України від 28.12.2019 р. № 1646. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0111-20#Text> (дата звернення: 09.01.2020).

31. Дзюба Т. М. Мобінг як чинник руйнації професійного здоров'я вчителя. *Психолого-педагогічні та політичні проблеми у трансформаційних процесах українського суспільства*: зб. матеріалів III Всеукр. наук-практ. конф. Кременчук: КрНУ, 2016. С. 111–114.

32. Дроздов О. Ю. Феномен третирування в школі: шляхи вирішення проблеми. *Соціальна психологія*. 2007. № 6. С. 124–128.

33. Європейська соціальна хартія. Документ 994_062, редакція від 07.09.2016. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_062#Text (дата звернення: 14.05.2022).

34. Єрмакова Н. О. Особливості прояву довіри у юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. Київ: 2013. Т. 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 8. Ч. 1. С. 337–345.

35. Єрмакова Н. О. Психологічні особливості становлення довіри в юнацькому віці. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика*: монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 359–381.

36. Жданова І. А. Вплив новітніх інформаційних технологій на поширення психічних залежностей серед підростаючого покоління. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2008. № 4. С. 114–129.

37. Журавель Т., Іванюк І., Лехолетова М., Лютий В., Лях Т., Пашко Н., Соловійова В., Сорокіна О., Спіріна Т., Суліцький В., Удовенко Ю., Чепенко О., Чуйко О., Швед О., Янковець В. Профілактика деструктивної поведінки підлітків. Київ: Вид-во ФО-П Буря О. Д., 2022. 144 с.

38. Журат Ю. В. Особливості дитячо-батьківських взаємин, що впливають на формування агресивної поведінки у дошкільному віці. *Особистість у просторі проблем XXI століття*: матеріали Наук.-практ. конф. (м. Київ, 5 лют. 2020 р.). Київ: Національний університет «Києво-Могилянська академія», 2020. С. 46–48.

39. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ: Педагогічна думка, 2016. 219 с.

40. Зубань Г. О. Соціально-антропологічне обґрунтування агресії у філософії ХХ століття. *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2008. URL: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/77237/19-Zuban.pdf?sequence=1> (дата звернення: 15.04.2022).

41. Казаннікова О. В. Специфіка агресивної поведінки дітей дошкільного віку. *Сучасний рух науки*: зб. тез доп. Х Міжнар. наук.-практ. інт.-конф. (Дніпро, 2 – 3 квітня 2020 р.). Дніпро, 2020. Т. 1. С. 494–498.

42. Калениченко Р. А. Педагогіка: конспект лекцій. ДФСУ. Ірпінь, 2019. 391 с.

43. Карпенко З. С. Мобінг в акмаперіоді: ризики і ресурси корекції життєвого сценарію особистості. *Psychological journal*. 2018. № 6 (16). С. 82–94.

44. Качмар О. В. Мобінг як різновид психологічного насильства в трудовому колективі. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2016. С. 58–61.

45. Кириченко Т. В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 29 с.

46. Киричок В. А. Енциклопедія освіти «етичне виховання» / гол. ред. В. Г. Кремень. Акад. пед. наук України. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

47. Киричук В. О., Мельник М. Ю., Андросович К. А., Давидова М. О. Технології соціально-педагогічного проектування в системі взаємодії учасників навчально-виховного процесу: монографія. Київ: Ін-т обдарованої дитини, 2015. 204 с.

48. Кирпенко Т. М., Бохонкова Ю. О. Механізми психологічного самозахисту підлітків: монографія. Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. 178 с.

49. Кирпенко Т. М., Кирпенко Т. М. Стресостійкість та проблема її формування у підлітків. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*: зб. наук. пр. СНУ ім. В. Даля. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. № 3 (35). С. 206–212.

50. Кодекс законів про працю України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08#Text> (дата звернення: 14.05.2023).

51. Колодей К. Психотерор на робочому місці та методи його профілактики: монографія [пер. з нім]. Харків: Гуманітарний центр, 2007. 368 с.

52. Коляда Т. А. Моббінг у трудових (службово-трудовах) відносинах: до постановки проблеми. *Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ*. 2010. № 2 (49). С. 265–273.

53. Коляда Т. А. Окремі аспекти правового запобігання моббінгу (буллінгу) персоналу: до постановки проблеми. *Тези доп. і наук. повід. Міжнар. наук.-практ. конф.* / Національна юридична академія ім. Я. Мудрого. Харків, 2009. С. 144–146.

54. Конвенція ООН про права дитини. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (дата звернення: 02.07.2019).

55. Конституція України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 02.07.2019).

56. Корабльова О. О. Характеристика стану дослідженості мобінгу як соціально-педагогічної проблеми. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 16. Кн. 2. С. 169–175.

57. Коробко Л. С., Коробко О. І. Робота психолога з молодшими школярами: метод. посіб. 3-тє вид., перероб. і допов. Київ: Літера ЛТД, 2014. 416 с.

58. Крайнюк В. М. Психологічні особливості проявів тривожності і агресивності у юнаків призовного віку: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 1999. 211 с.

59. Кудрявцев І. В. Щодо питання створення забезпечувальних та захисних механізмів протидії мобінгу. *Актуальні проблеми права: теорія і практика*. 2021. № 2 (42). С. 109–119.

60. Купрейченко А. Б., Шляхова Е. В. Базова довіра та недовіра як регулятор життєдіяльності людини. Режим доступу: <http://publications.hse.ru/chapters/69759884> (дата звернення: 14.03.2023).

61. Курасов М., Синельник К. Булінг як форма насильства. Методи боротьби з булінгом. *Попередження та протидія насильству у суспільстві (зарубіжний досвід)*: зб. тез доповідей учасників XXI Студентської науково-практичної конференції іноземними мовами (м. Харків, 9 квітня 2020 р.). Харків: Харківський національний університет внутрішніх справ, 2020. С. 222–224.

62. Курчинський І. Г. Мобінг – психологічне насилля на робочому місці. URL: psihjlog.kiev.ua/stati2/59-mobbing-psihologicheskoe-nasilie-na-rabochemeste (дата звернення: 16.12.2022).

63. Лагутіна І. В. Моббінг на робочому місці: правовий аспект. *Актуальні проблеми держави і права*. 2011. Вип. 57. С. 133–138.
64. Лушпай Л. І. Шкільний булінг як різновид суспільної агресії. *Наукові записки Національного ун-ту «Острозька академія»*. 2013. Вип. 33. С. 85–89.
65. Марисюк К. Б. Моббінг: поняття, суть та питання криміналізації. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2018. № 1. С. 132–136.
66. Матеріали конгресу «Покращення організаційного добробуту та розвиток протидії психосоціальним ризикам». *Міжнародна економіка*. НУХТ, 2012. URL: bubook.net/book/43-materiali-kongresu-pokrashhennya-organizacijnogo-dobrobutu-ta-rozvitok-protidii-psixosocialnim-rizikam (дата звернення: 18.05.2021).
67. Методика діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки (адаптована А. Осницьким). *Шкільний світ*. 2006. № 9. С. 23–25.
68. Моббінг в школі: як допомогти дитині подолати агресію в класі. URL: <http://kodwa.com.ua/mobing-v-shkoli-vak-dopomogti-ditlني-podolati-agresiyu-vklasi.html> (дата звернення: 23.12.2022).
69. Москаленко В. В. Соціалізація особистості: монографія. Київ. Фенікс, 2013. 540 с.
70. Назаревич В. В. Остракізм як передумова булінгу. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 6. Т. 1. С. 70–77.
71. Назарко І. С. Етичне виховання учнів основної школи в процесі вивчення живої природи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2008. 20 с.
72. Найдьонова Л. А. Кібербулінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини: метод. реком. Київ, 2014. 80 с.
73. Наконечний І. Розвиток саморегуляції поведінки підлітків під час навчально-тренувальних занять панкратіоном. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць. 2011. № 12.

74. Олексенко С. В. Дитина з агресивною поведінкою: як реагувати та взаємодіяти. *Практичний психолог: дитячий садок*. 2022. № 2. С. 15–22.

75. Орос О. Б. Мобінг в освітньому середовищі. *Габітус: науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій*. 2020. № 11. С. 78–82.

76. Павленко М. С. Міжнародний досвід впровадження програм профілактики мобінгу в освітньому середовищі. *Актуальні проблеми в системі освіти: заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*. Київ, 2022. С. 621–632.

77. Поліщук В. О. Психологічний контекст проблеми агресивної поведінки у молодшому шкільному віці. URL: <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/4981> (дата звернення: 12.05.2022).

78. Положення про психологічну службу у системі освіти в Україні від 22.05.2018 № 509. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-psihologichnu-sluzhbu-u-sistemi-osviti-ukrayini> (дата звернення: 09.03.2019).

79. Попелюшко Р. П. Особливості психологічної допомоги жертвам шкільного булінгу. *Науковий журнал «Психологічні травелогі»*. 2023. № 1. С. 106–115.

80. Попелюшко Р. П., Павленко М. С. Система планування роботи щодо профілактики мобінгу у закладах освіти. *Науковий журнал «Психологічні травелогі»*. 2023. № 2. С. 103–112.

81. Попелюшко Р., Бабич А. Теоретичний аналіз впливу життєвих обставин на прояви агресивної поведінки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Психологічні науки. 2023. № 21 (66). С. 61–69.

82. Потапчук Є. М., Адамчук О. В. Причини виникнення мобінгу у військовому колективі. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. Вип. 14 (1). С. 260–267.

83. Правове регулювання мобінгу: національний та міжнародний досвід (частина 1). URL: [http://jurfem.com.ua /pravove-reguluvannyamobingu-ch-1/](http://jurfem.com.ua/pravove-reguluvannyamobingu-ch-1/) (дата звернення: 15.02.2023).

84. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню): Закон України від 18.12.2019 року № 2657-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text> (дата звернення: 22.12.2019).

85. Про загальну середню освіту: Закон України від 28.09.2017. Верховна Рада України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/651-14/page>. (дата звернення 11.02.2020).

86. Про невідкладні заходи щодо покращення здоров'я дітей: Указ Президента України від 7.12.2019 р. № 894. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/894/2019#Text> (дата звернення: 19.01.2022).

87. Про охорону дитинства: Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення: 22.07.2019).

88. Про план заходів, спрямованих на запобігання та протидію булінгу (цькуванню) в закладах освіти: Наказ МОН України від 26.02.2020 р. № 293 URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-spryamovanih-na-zarobigannya-ta-protidiyu-bulingu-ckuvannyu-v-zakladah-osviti> (дата звернення: 12.01.2020).

89. Програма «Школа і поліція». URL: http://www.nua.kharkov.ua/images/stories/SEPSH/program-shkolnyiy-ofitser-politsii/Method_rekom_polic.pdf (дата звернення: 01.06.2023).

90. Руденко Л. М. Процесуальні характеристики агресивної поведінки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. № 21. С. 418–424.

91. Савельєва І. В. Проблема визначення питання специфічності взаємозв'язку агресії та імпульсивності. *Психологія особистості*. 2020. Вип. 18. Т. 2. С. 99–104.

92. Сергеева К. В. Профілактика агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Київський ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2016. 368 с.

93. Слюсар В. М. Поняття «агресія» у предметному полі соціальної філософії в контексті дослідження проблем насилля. *Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права*. Серія: філософські науки. 2014. № 18. С. 68–79.

94. Сорока О. В. Сутність, наслідки та профілактика мобінгу у трудових колективах. *Сучасні напрямки теоретичних і прикладних досліджень*. 2013. URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/march-2013> (дата звернення: 03.12.2022).

95. Столяренко О. Б. Психологія особистості: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.

96. Суденко Ю. А. Юридико-психологічна характеристика булінгу та його попередження: дис. ... д-ра філос. наук: 081 / Національна академія внутрішніх справ. Київ, 2021. 178 с.

97. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину. *Вибрані твори*: в 5 т. Київ, 1976. Т. 2. С. 148–416.

98. Терещенко Л. А. Особливості прояву підліткової агресії. *Практичний психолог: школа*. 2013. № 10. С. 38–45.

99. Тихонова М. Емоційна дезадаптація дітей молодшого шкільного віку. *Психолог*. 2003. № 1 (49); С. 27.

100. Тищенко О. В. Явище мобінгу в трудових правовідносинах: реалії сьогодення. *Бюлетень Міністерства юстиції України*: офіційне видання. 2008. № 6. С. 62–67.

101. Тричук О. Як підготувати дитину до навчання у п'ятому класі. *Психолог*. Київ, 2011. № 13. С. 10–14.

102. Трухін І. О. Соціальна психологія спілкування: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 335 с.

103. Трюхан О. А. Сучасний погляд на актуальні проблеми протидії мобінгу в трудових відносинах. URL: [http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/122/3439/7229-1?inline=1](http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/122/3439/7229-1?inline=1) (дата звернення: 12.01.2022).
104. Філіпова І. Ю. Мобінг як психолого-педагогічна проблема. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 2. С. 74–75.
105. Хмельнича Т. Мобінг у студентському середовищі та шляхи профілактики. *Вісник Львівського університету*. Серія: Психологічні науки. 2019. Вип. 5. С. 79–85.
106. Чала Ю. М., Шахрайчук А. М. Психодіагностика: навч. посіб. Харків: НТУ «ХП», 2018. 246 с.
107. Чемеровска-Коруба Е. Шкільна система протидії агресії та насильству: рекомендації для вчителів: в рамках програми Польської закордонної допомоги Міністерства закордонних справ Республіки Польща у 2009 році. URL: <https://dnmcp.com.ua/shkilna-sistema-protidii-agresii-i-nasilstvu-rekomendacii-dlya-vchiteliv-eva-chemerovska-koruba> (дата звернення: 14.05.2022).
108. Чуйко Г. В. Амбівалентність особистості та наслідки її руйнування. *Психологія*: зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2000. Вип. 2 (9). Ч. 1. С. 75–82.
109. Шамшиєва А. В., Юричк Ю. І. Мобінг як форма вияву міжособистісного конфлікту в організації. *Психолого-педагогічні проблеми особистості та суспільства*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Дніпропетровськ, 2014. С. 112–114.
110. Юричк О. М. Психологічна профілактика шкільного насильства в початкових класах: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Прикарпатський національний ун-т ім. В. Стефаника. Острог, 2016. 20 с.
111. Яланська С. Я навчу тебе не битися. Формування ненасильницької моделі поведінки учня. *Шкільний світ*. 2014. № 3 (99). С. 10–11.
112. Ярошенко А. О. Історія соціології: курс лекцій. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 195 с.

113. Adams A. *Bullying at work: How to Confront and Overcome it*. London: Virago, 1992. 195 p.
114. Apsche J. A., Ward S. R., Evile M. M. Mode Deactivation Therapy (MDT): Case conceptualization. *The Behavior Analyst Today*. 2003. Vol. 4 (1). P. 47–58.
115. Ashforth B. Arbitrariness in organizations. *Human relations*. 1994. № 47 (7). P. 755–778.
116. Auslander W., Sterzing P., Threlfall J., Gerke D., Edmond T. Childhood Abuse and Aggression in Adolescent Girls Involved in Child Welfare: The Role of Depression and Posttraumatic Stress. *Child Adolesc Trauma*. P. 1–10.
117. Björkqvist K., Osterman K., Hjelt-Bäck. Aggression among university employees. *Aggressive behavior*. 1994. P. 173–184.
118. Bullying in schools: Lessons from two decades of research January. *Aggressive Behavior*. 2000. № 26 (1). P. 1–9.
119. Dambach K. *Mobbing in der Schulklasse*. Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, Munchen Basel, 2009. 90 p.
120. Dan Olweus and Erling Roland, *Mobbing: Bakgrunn og tiltak*. Oslo: Kirke-og Undervisningsdepar-tementet, 1983. P. 32.
121. Dollard J. L., Miller D. G. *Frustration and Aggression*. New Haven, 1939. 387 p.
122. Duffy L. A. *Bullying in Schools: A Social Identity Perspective*. School of Applied Psychology Business School, 2004. 376 p.
123. Einarsen S., Hoel H., Zapf D., Cooper C. The Concept of bullying at work. *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practise*. London: Taylor and Francis, 2000. P. 3–30.
124. Einarsen C., Raknes B., Matthiesen C. Mobbing and harassment at work and their impact on the quality of the work environment: a study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 1994. № 4 (4). P. 381–401.
125. Erikson E. Psychosocial Identity. *A Way of Looking at Things Selected Papers*. N.Y., 1995. 720 p.

126. Erling Roland. Strategi mot mobbing. Heftet, 1983. Bokmål. 133 p.
127. Hecker T. E. Workplace mobbing: A discussion for librarians. *The Journal of Academic Librarianship*. 2007. № 33 (4). P. 439–445.
128. Heinemann P. P. Mobbning – Gruppvåld bland barn och vuxna. *Natur och kultur*. Stockholm, 1972. P. 78.
129. Herbert J. Freudenberger Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30. Issue 1. P. 159–165.
130. Ibid Y. Mobbing in the workplace by peers and managers: mobbing experienced by nurses working in healthcare facilities in Turkey and its effect on nurses. *Journal of Clinical Nursing*. 2007. № 16 (8). P. 1444–1453.
131. Keashly L., Trott V., MacLean I. Emotional violence in the workplace: conceptual and empirical issues. *Journal of Emotional Abuse*. 1994. № 1 (1). P. 85–117.
132. Kile C. M. Helsefarlige ledere medarbeidere. Health-endangering leaders and coworkers. Oslo, Norway: Hjemmets Bokforlag, 1990. 173 p.
133. Leymann H. Mobbing – la persecution au travail. Paris: Editions du Seuil, 1996. 231 p.
134. Leymann H. Mobbing and Psychological Terror at Workplaces. *Violence and Victims*. 1990. Vol. 5. № 2. P. 120.
135. Leymann H. Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und Wie man sich dagegen wehren kann. Reinbeck (Rowohlt), 1993. P. 21.
136. Leymann H. The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. Bologna: Pitagora Editrice, 1996. № 5 (2). P. 165–184.
137. Leymann H. The Mobbing Encyclopaedia. URL: www.leymann.se/English/frame.html (дата звернення: 05.10.2019).
138. Leymann H., Anviindning A. B. Lipt-formuliret kartliiggning A. B. risker psykiskt arbetsmiljon. Стокгольм: Violen, 1990.
139. Lopez-Cabarcos M. A., Vasquez-Rodriguez P. Detection and removal of bullying at work. *Mobbing in organizations*. Spain: Pyramid, 2003.

140. Malti T., Perren S. Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer, 2008. 280 p.
141. Matthiesen C. O., Raknes B., Rökkum O. Mobbing på arbeidsplassen. *Tidsskrift Norsk Psykologforening*. 1989. № 26. P. 761–774.
142. O'Moore A., Hillery B. Bullying in Dubling Schools. *Irish Journal of Psychology*. 1989. № 10 (3). P. 426–441.
143. Olweus D. A profile of bullying. *Educational Leadership*, 2003. P. 12–17.
144. Olweus D. Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. Oxford, England: Hemisphere xiii, 1978. 218 p.
145. Olweus D. Bully / victim problems in school. *Prospects*. 1996. № 26. P. 331–359.
146. Olweus D. Bullying at school: tackling the problem, 2001. URL: http://www.oecdobserver.org/news/archivestory.php/aid/434/Bullying_at_school:_tackling_the_prob (дата звернення: 13.04.2021).
147. Olweus D., Limber S., Mihalic S. Bullying prevention program. *D. Copyright 2013 Child Trends – All Rights Reserved*. 1999. P. 7.
148. Olweus D., Roland E. Mobbing-Bakgrunn og tiltak. Kirkeundervisnings-og forskningsdepartementet. Oslo, 1983.
149. Olweus D., Smith P. The nature of school bullying: a cross-national perspective. New York: Routledge, 1999. P. 7–27.
150. PISA 2015 Results. Vol. III. URL: <http://oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii/bullying9789264273856-12-en> (дата звернення: 25.06.2022).
151. Randall C. Violence: A Micro-sociological Theory. Princeton University Press, 2009. 584 p.
152. Randall P. Bullying in Adulthood: Assessing the Bullies and Their Victims. Florence, KY, USA: Brunner-Routledge, 2001. URL: <http://site.ebrary.com/lib/bckharkiv/Doc?id=10> (дата звернення: 25.06.2022).
153. Roland E. Terror i skolen. Stavanger: Rogalandsforskning, 1980.

154. Roland E. Classroom influences on bullying. *Educational Research*. 2002. № 44 (3). P. 299–312.
155. Sutton J., Smith PK., Swettenham J., Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation. *Br J Dev Psychol*. 1999. № 17. P. 435–450.
156. The broken curve: Effects of the Norwegian Manifesto Against Bullying. *International Journal of Behavioral Development*. № 35 (5). P. 383–388.
157. Thomberg «She is Weird!». The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research. *Children and society*. 2011. Vol. 25. P. 256–258.
158. Thylefors I. Syndbockar: Om utstötning og mobbning i arbetslivet. [Scapegoats: Onexclusions and bullying in work life]. Stockholm: Natur och Kultur, 1987.
159. United Nations Children’s Fund. An Everyday Lesson #ENDviolence in Schools, 2018. URL: https://www.endviolence.org/sites/default/files/paragraphs/download/An_Everyday_Lesson-ENDviolence_in_Schools.pdf (дата звернення: 21.04.2023).
160. Wilson C. B. US businesses suffer from workplace trauma. *Personnel journal*. 1991. № 70 (7). P. 47–50.
161. O’Moore A., Seigne M., McGuire E., Smith M. Victims of workplace bullying in Ireland. *Irish Journal of Psychology*. 1998. № 19 (2–3). P. 345–357.

Література до третього розділу

1. Балакірева О. Насильство та булінг в освітньому середовищі. *Результати соціологічного дослідження: здоров’я та поведінкові орієнтації учнівської молоді (HBSC)*. 2018. № 4. С. 38.
2. Батукова Л. Шкільна служба порозуміння як засіб соціалізації учнів у навчальному закладі. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти*

в умовах сучасних викликів: теорія і практика: зб. матеріалів доп. учасн. III Міжнар. наук-практ. конф. (10 квітня 2018 р.). Харків, 2018. С. 78–81.

3. Благута Р. І. Профілактика делінквентності неповнолітніх: психолого-правові аспекти: монографія. Львів: ЛьвДУВС, 2008. 176 с.

4. Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Булінг в освітньому середовищі: аналіз, шляхи подолання. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». Херсон, 2019. Вип. 1. С. 154–158.

5. Мельник Л., Пуха К., Журавель Т. Подолання агресивної поведінки. Тренінгова програма для неповнолітніх. Київ, 2018. 140 с.

6. Механізми психологічного самозахисту підлітків: монографія / ред. Т. Кирпенко, Ю. Бохонкова. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. 176 с.

7. Міхеєва Л., Кулешова О. Булінг у закладах освіти: причини та шляхи подолання. *Психологічні травелогі: науковий журнал*. 2021. № 2. С. 134–151.

8. Мойсеєва О. Є. Можливості і закономірності психологічної профілактики та корекції агресивної поведінки неповнолітніх. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. Київ, 2019. Вип. 19. С. 120–130.

9. Найдьонова Л. А. Кібербулінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини: методичні рекомендації. Київ, 2014. 80 с.

10. Наконечний. І. Ю. Розвиток саморегуляції поведінки підлітків під час навчально-тренувальних занять панкратіоном. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 12. С. 715–727.

11. Осадчий А., Синиця Д. Основні детермінанти та профілактика асоціальної поведінки студентів. *Соціально-педагогічні засади формування громадянської відповідальності у студентів: зб. матеріалів Всеукр. наук-практ. конф. (24 – 25 квітня 2018 р.)*. Конотоп, 2018. С. 159–163.

12. Пальчевський С. С. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Каравела, 2007. 576 с.

13. Панок В. Г., Титаренко Т. М., Чепелева Н. В. Основи практичної психології: підручник. Київ: Либідь, 1999. 536 с.

14. Панченко Т. К. Проблемні питання психологічної безпеки освітнього середовища. *Вісник психологічної служби Київщини*. Психологічна безпека освітнього середовища. 2016. № 9. С. 13–25.

15. Потапчук Є. М., Серга О. О. Реалізація сім'єю з підлітками функції виховання як психологічна проблема. *Науковий журнал «Габітус» Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій*. 2021. Вип. 21. С. 183–187.

16. Профілактика та корекція відхилень поведінки: навч.-метод. посіб. / укл. Л. Мафтин. Чернівці: Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2021. 368 с.

17. Сервіс управління освітнім процесом «Універсал-онлайн». Інтегрований інструмент всебічного розвитку особистості. URL: <https://www.universal-online.org/> (дата звернення: 18.06.2023).

18. Стадник С. Шкільна медіація: ефективне вирішення конфліктів у навчальних закладах. *Директор школи. Шкільний світ*. 2017. № 4. URL: <https://osvitaua.com/2017/05/57985/> <https://osvitaua.com/2017/05/57985/> (дата звернення: 18.06.23).

19. Створення системи служб порозуміння для впровадження медіації за принципом «рівний – рівному / рівна – рівній» та вирішення конфліктів мирним шляхом у закладах освіти. Київ: ФОП Нічога С. О., 2018. 174 с.

20. Столярчук О. А. Психологія сучасної сім'ї: навч. посіб. Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2015. 136 с.

21. Трофименко Н. Є. Психологічна безпека особистості: теоретичний огляд у контексті проблем української реальності. *Вісник психологічної служби Київщини*. Психологічна безпека освітнього середовища. 2016. № 9. С. 228.

22. Шестакова Л., Кашина А. Шкільний центр медіації. Крок за кроком. Кіровоград: Центрально-Українське видавництво, 2012. 48 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки (адаптація А.К. Осницького)

Прочитуючи чи прослуховуючи твердження, приміряйте, наскільки вони відповідають вашому стилю поведінки, вашому образу життя і одним з чотирьох можливих відповідей: «так», «можливо, так», «можливо, ні», «ні».

1. Іноді не можу справитися з бажанням нашкодити кому-небудь.
2. Інколи можу розповсюджувати плітки про людей, яких не люблю.
3. Легко виходжу з себе, проте легко й заспокоююсь.
4. Якщо до мене не звернутись по-доброму, прохання не виконаю.
5. Не завжди отримую те, що мені належить.
6. Знаю, що люди говорять про мене за мою спиною.
7. Якщо не схвалюю вчинки інших людей, даю їм це відчутти.
8. Якщо трапляється обманути когось, відчуваю докори сумління.
9. Мені здається, що я не здатен вдарити людину.
10. Ніколи не роздратовуюсь настільки, щоб розкидати речі.
11. Завжди поблажливий до чужих недоліків.
12. Коли встановлене правило не подобається мені, хочеться його порушити.
13. Інші майже завжди вміють скористатися за сприятливих умов.
14. Мене насторожують люди, які відносяться до мене більш дружньо, ніж я очікував.
15. Часто буваю не згоден з людьми.
16. Іноді в голову приходять думки, за які мені соромно.
17. Якщо хто-небудь вдарить мене, я не відповім тим же.
18. При роздратуванні грюкаю дверима.
19. Я більш роздратований, ніж здається зі сторони.
20. Якщо хтось корчить з себе начальника, я роблю йому наперекір.
21. Мене трохи засмучує моя доля.
22. Думаю, багато людей не люблять мене.
23. Не можу втриматись від суперечки, якщо люди не згодні зі мною.
24. Ті, хто уникають роботи, повинні мати відчуття провини.
25. Хто ображає мене чи мою сім'ю, наражається на бійку.
26. Я не здатен на грубі жарти.
27. Мене охоплює злість, коли наді мною насміхаються.
28. Коли люди вдають із себе начальників, я роблю все, щоб вони не зазнавались.
29. Майже щотижня бачу кого-небудь з тих, хто мені не подобається.
30. Досить багато людей задрять мені.
31. Вимагаю, щоб люди поважали мої права.
32. Мене засмучує, що я мало роблю для своїх батьків.
33. Люди, які постійно «дістають» нас, заслуговують на те, щоб їм дали щигля по носі.
34. Від злості інколи буваю похмурий.
35. Якщо до мене відносяться гірше, ніж я на те заслуговую, я не засмучуюсь.
36. Якщо хтось намагається вивести мене із себе, я не звертаю уваги.
37. Хоч я і не показую того, іноді мене мучить заздрість.
38. Інколи мені здається, що наді мною сміються.
39. Навіть якщо злюся, не використовую грубих висловів.
40. Хочеться, щоб всі мої гріхи були прощені.
41. Рідко даю здачі, навіть коли хто-небудь вдарить мене.

42. Ображаюсь, коли іноді виходить не по-моєму.
43. Інколи люди роздратовують мене своєю присутністю.
44. Нема людей, яких би я по-справжньому ненавидів.
45. Мій принцип: «ніколи не довіряй чужакам».
46. Якщо хтось дратує мене, готовий сказати йому все, що про нього думаю.
47. Роблю багато такого, про що потім жалкую.
48. Якщо рознервуюсь, можу вдарить кого-небудь.
49. З десяти років у мене не було вибухів гніву.
50. Часто відчуваю себе як порохова бочка, готова вибухнути.
51. Якби всі знали, що я відчуваю, мене б вважали людиною, з якою нелегко дійти згоди.
52. Завжди думаю про те, що за таємні причини примушують людей робити щось приємне мені.
53. Коли крича ть на мене, кричу у відповідь.
54. Невдачі засмучують мене.
55. Б'юся не рідше і не частіше інших.
56. Можу згадати випадки, коли був настільки злим, що хапав першу річ під рукою та ламав її.
57. Інколи відчуваю, що готовий першим почати бійку.
58. Інколи відчуваю, що життя зі мною обходиться несправедливо.
59. Раніше думав, що більшість людей говорить правду, але тепер в це не вірю.
60. Сварюся тільки від злості.
61. Коли вчиняю неправильно, відчуваю докори сумління.
62. Якщо для захисту своїх прав потрібно застосувати фізичну силу, я застосую її.
63. Інколи виражаю свою злість тим, що стукаю по столу.
64. Буваю грубим по відношенню до людей, котрі мені не подобаються.
65. У мене немає ворогів, які б не хотіли мені нашкодити.
66. Не вмю поставити людину на місце, навіть коли вона на це заслуговує.
67. Часто думаю, що живу неправильно.
68. Знаю людей, які можуть довести мене до бійки. * 69. Не сумую із-за дрібниць.
70. Мені рідко приходить в голову думка про те, що люди намагаються розізлити чи образити мене.
71. Часто просто погрожую людям, не збираючись виконувати свої погрози.
72. Останнім часом я став занудою.
73. У суперечці часто підвищую голос.
74. Намагаюся приховати погане відношення до людей.
75. Краще погоджусь з чимось, аніж стану сперечатися.
- При обробці даних в звичайних умовах відповіді «ТАК» і «МОЖЛИВО, ТАК» об'єднуються (сумуються як відповіді «ТАК»), так же як і відповіді «НІ» і «МОЖЛИВО, НІ» (сумуються як відповіді «НІ»).

Інструкція: навпроти відповідного номера запитання розбірливо поставте «+» (якщо згодні) чи «-» (якщо не згодні з твердженням).

1	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31	32
33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43		44	45	46	47
48	49	50		51	52	53	54
55	56	57		58	59	60	61

62	63	64			65	66	67
68		69			70	71	72
						73	74
						75	

КЛЮЧ 1

для обробки результатів випробування по опитувальнику.

«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» ОПОСЕРЕДКОВАНА АГРЕСІЯ (K=13): 2+, 10+, 18+, 26-, 34+, 42+, 49-, 56+, 63+.

«4». НЕГАТИВІЗМ (K=20): 4+, 12+, 20+, 28+, 36-.

«5». РОЗДРАТУВАННЯ (K=9): 6+, 11-, 19+, 27+, 35-, 43+, 50+, 57+, 64+, 69-, 72+.

«6». ПІДОЗРЛИВІСТЬ (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 ПРОВІНИ (K=11): 8+, 16+, 24+, 32+, 40+, 47+, 54+, 61+, 7+.

Номери питань зі знаком «-» потребують і реєстрації відповіді з протилежним знаком: якщо була відповідь «ТАК», то ми його реєструємо як відповідь «НІ», якщо була відповідь «НІ», реєструємо як відповідь «ТАК».

КЛЮЧ 2 з бланком для аналізу результатів.

	«1»	«3»	«5»	«4»	«7»	«6»	«2»	«8»
	1+	2+	3+	4+	5+	6+	7+	8+
	9-	10+	11-	12+	13+	14+	15+	16+
	17-	18+	19+	20+	21+	22+	23+	24+
	25+	26-	27+	28+	29+	30+	31+	32+
	33+	34+	35-	36-	37+	38+	39-	40+
	41+	42+	43+		44+	45+	46+	47+
	48+	49-	50+		51+	52+	53+	54+
	55+	56+	57+		58+	59+	60+	61+
	62+	63+	64+			65-	66-	67+
	68+		69-			70-	71+	
			72+				73+	
							74-	
							75-	
	11	13	9	20	13	11	8	

Сума балів, помножена на коефіцієнт, вказаний в дужках при кожному з параметрів агресивності, дозволяє отримати зручні для зіставлення - нормовані - показники, які характеризують індивідуальні та групові результати (нульові значення не прораховуються).

Сумарні показники:

(«1» + «2» + «3») : 3 = ІА - індекс агресивності;

(«6» + «7») : 2 = ІВ - індекс ворожості.

А.Басса та А. Дарки запропонували опитувальник для виявлення важливих, на їх думку, показників та форм агресії:

1. Використання фізичної сили проти іншої особи - ФІЗИЧНА АГРЕСІЯ.
2. Вираження негативних почуттів (сварка, крик, погроза тощо) - ВЕРБАЛЬНА АГРЕСІЯ.
3. Використання непрямим шляхом спрямованих проти інших осіб пліток, жартів та вияв вибухів гніву (крик, тупання ногами) - ОПОСЕРЕДКОВАНА ПОГРОЗА.

4. Опозиційна форма поведінки, спрямована зазвичай проти авторитету керівництва, яка може мати розмах від пасивного спротиву до активних дій проти вимог, правил, законів - НЕГАТИВІЗМ.

5. Схильність до роздратування, готовність при найменшому збудженні вилитися у запальність, різкість, грубість - РОЗДРАТУВАННЯ.

6. Схильність до недовіри та обережного відношення до людей, які впливають із переконання, що оточуючі можуть завдати шкоди, - ПІДОЗРІЛІСТЬ.

7. Прояв заздрості та ненависті до оточуючих, обумовлені відчуттям гніву за дійсні чи уявні страждання - ОБРАЗА.

8. Дії й ставлення до себе та оточуючих, які виходять із можливого переконання обстежуваного в тому, що він є поганою людиною, чинить негарно - АУТОАГРЕСІЯ або ВІДЧУТТЯ ПРОВІНИ.

Методика визначення рівня шкільної тривожності Філіпса

Тест складається з 58 питань, які можуть зачитуватися школярам, а можуть і пропонуватися в письмовому вигляді. На кожне питання потрібно однозначно відповісти «Так» або «Ні».

Інструкція для учнів

«Діти, зараз вам буде запропонований опитувальник, який складається з питань про те, як ви себе почуваєте в школі. Намагайтеся відповідати щиро і правдиво, тут немає вірних або невірних, гарних чи поганих відповідей. Над питаннями довго не замислюйтесь.

Відповідаючи на питання, записуйте його номер і відповідь «+», якщо ви згодні з ним, або «-», якщо не згодні».

Обробка та інтерпретація результатів. При обробці результатів виділяють питання, відповіді на які не збігаються з ключем тесту. Наприклад, на 58-й питання дитина відповів «Так», у той час як у ключі цьому питанню відповідає «-», тобто відповідь «Ні». Відповіді, що не збігаються з ключем - це прояви тривожності. При обробці підраховуються:

1. Загальне число неспівпадань по всьому тексту. Якщо воно більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини, більше 75% від загального числа питань тесту - про високу тривожність.

2. Число збігів по кожному з 8 факторів тривожності, виділених у тексті. Рівень тривожності визначається так само, як у першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан школяра, багато в чому визначається наявністю тих або інших тривожних синдромів (факторів) та їх кількістю.

Фактори	Номери питань
1. Загальна тривожність у школі	2,3,7, 12, 16,21,23,26,28,46,47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58; сума = 22
2. Переживання соціального стресу	5, 10, 15,20,24,30,33,36, 39,42, 44; сума = 11
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	1,3,6, 11, 17, 19,25,29,32,35,38, 41, 43; сума = 13
4. Страх самовираження	27,31,34, 37, 40, 45; сума = 6
5. Страх ситуації перевірки знань	2,7, 12, 16, 21, 26; сума = 6
6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	3, 8, 13, 17, 22; сума = 5
7. Низька фізіологічна опірність стресу	9, 14, 18, 23, 28; сума = 5
8. Проблеми і страхи у відносинах з вчителями	2,6, 11,32,35,41,44,47; сума = 8

Змістовна характеристика кожного синдрому (фактора)

1. Загальна тривожність у школі - загальний емоційний стан дитини, пов'язане з різними формами його включення в життя школи.

2. Переживання соціального стресу - емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються його соціальні контакти (насамперед - з однолітками).

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху - несприятливий психічний фон, який не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату і т. д.

4. Страх самовираження - негативні емоційні переживання ситуацій, сполучених з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

5. Страх ситуації перевірки знань - негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки знань, досягнень, можливостей.

6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих - орієнтація на значимість інших в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, тривога з приводу оцінок, що даються навколишніми, очікування негативних оцінок.

7. Низька фізіологічна опірність стресу - особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосовність дитини до ситуацій стресогенного характеру, що підвищують імовірність неадекватного реагування на тривожний фактор середовища.

8. Проблеми і страхи у відносинах з вчителями - загальний негативний емоційний фон відносин з дорослими в школі, знижує успішність навчання дитини.

За підсумками тестування можна скласти загальний бланк відповідей.

Бланк

«+»													
«-»													

Текст опитувальника Філіпса

1. Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?
2. Хвилюєшся ти, коли вчитель говорить, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі часом, що вчитель розлютився від того, що ти не знаєш урок?
5. Чи траплялося, що хто-небудь з твого класу бив або вдарив тебе?
6. Чи часто тобі хочеться, щоб вчитель не поспішав при поясненні нового матеріалу, поки ти не зрозумієш, що він говорить?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи трапляється з тобою, що ти боїшся відповідати на уроці, тому що боїшся зробити безглузду помилку?
9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники сміються над тобою, коли ви граєте в різні ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять більш низьку оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13. Намагаєшся ти уникати ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе, зазвичай, не обирають?
14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи Часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити те, чого хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких чекають від тебе батьки?
18. Чи боїшся ти часом, що тобі стане зле у класі?
19. Чи будуть твої однокласники сміятися над тобою, якщо ти зробиш помилку при відповіді?
20. Чи схожий ти на своїх однокласників?
21. Виконавши завдання, турбуєшся ти про те, чи добре з ним впорався?
22. Коли ти працюєш у класі, чи впевнений ти в тому, що все добре запам'ятаєш?
23. Чи сниться тобі іноді, що ти в школі і не можеш відповісти на питання вчителя?
24. Чи правда, що більшість однокласників ставляться до тебе по-дружньому?

25. Працюєш ти більш ретельно, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнювати з результатами твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб поменше хвилюватися, коли тебе запитують?
27. Чи боїшся ти часом вступати в суперечку?
28. Чи відчуваєш ти, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель говорить, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш хороші оцінки, чи думає хто-небудь з твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. Чи добре ти себе відчуваєш з тими зі твоїх однокласників, до яких учні ставляться з особливою увагою?
31. Буває, що деякі учні в класі говорять щось, що тебе зачіпає?
32. Як ти думаєш, чи втрачають прихильність ті з учнів, які не справляються з навчанням?
33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе увагу?
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе відносяться вчителі?
36. Чи допомагає твоя мама в організації заходів, як інші мами твоїх однокласників?
37. Хвилювало тебе коли-небудь, що думають про тебе оточуючі?
38. Сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж раніше?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся в школу так само добре, як і твої однокласники?
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що думають про тебе в цей час інші?
41. Чи мають здібні учні якісь особливі права, яких не мають інші учні класу?
42. Зляться деякі з твоїх однокласників, коли тобі вдається бути краще за них?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе відносяться однокласники?
44. Чи добре ти себе відчуваєш, коли залишаєшся один на один з вчителем?
45. Чи висміюють часом твої однокласники твою зовнішність і поведінку?
46. Чи думаєш ти, що турбуєшся про свої шкільні справи більше, ніж інші учні?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що ось-ось розплачешся?
48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, думаєш ти часом з занепокоєнням про те, що буде завтра в школі?
49. Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти часом, що зовсім забув речі, які добре знав раніше?
50. Чи тремтить злегка твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання?
52. Чи лякає тебе перевірка твоїх знань у школі?
53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи відчуваєш ти страх, що не впораєшся з ним?
54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?
55. Коли вчитель пояснює матеріал, здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще, ніж ти?
56. Турбуєшся ти по дорозі в школу, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?
57. Коли ти виконуєш завдання, чи відчуваєш ти зазвичай, що робиш це погано?
58. Чи ремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить виконати завдання на дошці перед усім класом?

Визначення стилів конфліктної поведінки за тестом Томаса

Для того, щоб визначити, до якого способу вирішення суперечностей найбільше схильна людина, потрібно уважно прочитати кожне з подвійних висловлювань (а і б) та вибрати те з них, яке більшою мірою підходить до ваших поведінкових дій і вчинків.

1. а) інколи я даю можливість іншим людям взяти на себе відповідальність за вирішення суперечливого питання;
б) перш ніж обговорювати те, в чому розходимося, я намагаюся звернути увагу на те, в чому ми погоджуємося.
2. а) я в суперечливій ситуації намагаюся знайти компромісне рішення;
б) я намагаюся владнати справу з урахуванням інтересів усіх - як іншої людини, так і своїх власних.
3. а) зазвичай я наполегливо домагаюся свого;
б) інколи я поступаюся своїми власними інтересами заради інтересів іншої людини.
4. а) я намагаюся знайти компромісне рішення;
б) я намагаюся не зачіпати почуттів іншої людини.
5. а) залагоджуючи суперечливу ситуацію, я весь час намагаюся знайти підтримку в іншого;
б) я намагаюся робити все, щоб уникнути непотрібної напруженості.
6. а) я уникаю неприємностей для себе;
б) я намагаюся досягнути свого.
7. а) я намагаюся відкласти вирішення суперечливого питання, для того, щоб з часом вирішити його;
б) я вважаю за можливе чимось поступитися, для того, щоб досягнути іншого.
8. а) зазвичай я наполегливо намагаюся досягнути свого;
б) я, перш за все, намагаюся визначити те, в чому полягає складність інтересів і суперечливих питань.
9. а) я вважаю, що не завжди потрібно хвилюватися через суперечності, які виникають;
б) я докладаю зусиль, щоб досягнути свого.
10. а) я твердо намагаюся добитися свого;
б) я намагаюся знайти компромісне рішення.
11. а) перш за все я намагаюся визначитися в тому, що становить основу ускладнення інтересів і суперечливих питань;
б) я намагаюся заспокоїти іншого і головним чином зберегти наші стосунки.
12. а) зазвичай я намагаюся уникати таких позицій, які можуть викликати суперечки;
б) я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також іде назустріч.
13. а) я пропоную середню позицію;
б) я наполягаю, щоб усе було виконано по-моєму.
14. а) я повідомляю іншому свою точку зору і запитую про його погляди;
б) я намагаюся довести іншому свою логіку і виграшні сторони моїх поглядів.
15. а) я намагаюся заспокоїти іншого і зберегти наші стосунки;
б) я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруження.
16. а) я намагаюся не зачіпати почуттів іншого;
б) я, зазвичай, намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.
17. а) зазвичай, я наполегливо домагаюся свого.
б) я намагаюся зробити все можливе, щоб уникнути непотрібного напруження.

18. а) якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягати на своєму;
 б) я дам можливість іншому залишитися при своїй думці, якщо він теж піде мені на зустріч
19. а) перш за все я намагаюся визначитися в тому, що викликає всі ускладнення інтересів і суперечності;
 б) я намагаюся відкласти суперечки, для того, щоб з часом вирішити їх повністю.
20. а) я намагаюся терміново подолати наші розбіжності;
 б) я намагаюся віднайти найкраще поєднання вигоди і втрат для нас обох.
21. а) при проведенні переговорів я намагаюся бути уважним до іншого;
 б) я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми.
22. а) я намагаюся віднайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю позицією і позицією іншого;
 б) я відстоюю свою позицію.
23. а) як правило, я хвилююсь за те, щоб задовольнити бажання кожного з нас;
 б) інколи я даю можливість узяти на себе відповідальність когось іншого за вирішення суперечливих питань.
24. а) якщо позиція іншого видається йому дуже важливою, то я їду йому на зустріч;
 б) я намагаюся переконати іншого піти на компроміс.
25. а) я намагаюся переконати іншого у своїй правоті;
 б) при проведенні переговорів я намагаюся бути уважним до аргументів іншого.
26. а) зазвичай, я пропоную середню позицію;
 б) я майже завжди намагаюся задовольнити позиції кожного з нас.
27. а) зазвичай, я намагаюся уникнути суперечностей;
 б) якщо це зробить іншу людину щасливою, я дам їй можливість наполягати на своєму.
28. а) зазвичай, я твердо намагаюся досягнути свого;
 б) вирішуючи ситуацію, я, зазвичай, намагаюся заручитися підтримкою іншого.
29. а) у суперечливих ситуаціях я пропоную середню позицію;
 б) вважаю, що не завжди потрібно хвилюватися через розбіжності.
30. а) я намагаюся не зачіпати почуття іншого;
 б) я завжди займаю таку позицію в суперечці, щоб ми спільно змогли досягнути успіху.

№	Конкуренція	Співробітництво	Компроміс	Відхід	Пристаювання
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		а		
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
28	а	б			
29			а	б	
30					

БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ ДО МЕТОДИКИ ТОМАСА

Прізвище, ім'я _____

Дата _____ Клас _____

Інструкція: «На кожне запитання виберіть тільки один з варіантів відповідей і відмітьте у бланку букву відповіді («а» чи «б») зручним для вас способом».

1	а	б	7	а	б	13	а	б	19	а	б	25	а	б
2	а	б	8	а	б	14	а	б	20	а	б	26	а	б
3	а	б	9	а	б	15	а	б	21	а	б	27	а	б
4	а	б	10	а	б	16	а	б	22	а	б	28	а	б
5	а	б	11	а	б	17	а	б	23	а	б	29	а	б
6	а	б	12	а	б	18	а	б	24	а	б	30	а	б

С=

Сп. =

К.=

У =

П=

Опрацювання результатів. Підрахуйте набрану кількість балів (за збіг з ключем нараховується 1 бал) за кожною колонкою та визначіть домінуючий у Вас стиль поведінки при врегулюванні суперечливих ситуацій у взаємодії з іншими людьми.

Для того, щоб визначити, до якого способу вирішення суперечностей найбільше схильна людина, потрібно уважно прочитати кожне з подвійних висловлювань (а і б) та вибрати те з них, яке більшою мірою підходить до ваших поведінкових дій і вчинків. За допомогою даного тесту надається можливість визначити власний стиль поведінки під час суперечки між людьми. Існує 5 основних способів їх врегулювання:

-*співробітництво* - оптимальне майже завжди, визначає прагнення до альтернативи, що влаштовує обидві конфліктуючі сторони;

-*компроміс* - ефективний за певних умов та реалізується коли кожна сторона здатна пожертвувати чимось заради спільної справи;

-*унікнення* - використовується коли людина не готова, не може або не хоче відстоювати свої права і з ким-небудь співпрацювати для вироблення спільного рішення, або просто ухиляється від вирішення конфлікту, рекомендований у випадках неагресивної поведінки партнера;

-*присотування* - людина діє разом з іншими, на шкоду своїм інтересам, не намагаючись їх відстоювати, можливий в тих випадках, коли партнер правий;

-*суперництво, конкуренція* - прагнення домогтися своїх інтересів на шкоду інтересам інших, найменш ефективний спосіб, але найбільш часто використовується як спосіб поведінки у конфліктах, оптимальний спосіб у критичних ситуаціях, коли необхідно швидко прийняти рішення.

**Проективна техніка дослідження самооцінки методом Лонга-Зіллера
«Символічне уявлення Я-образу»**

Матеріали та обладнання: ручки або олівці, індивідуальні бланки методики (можна користуватися і аркушем паперу з учнівського зошиту).

Інструкція: заповніть паспортну частину бланку. Зараз будемо виконувати декілька завдань поспіль. Не замислюйтесь, дійте за першим спонуканням.

Процедура тестування:

Завдання 1. Перед вами 8 кружечків (діаметром 2 см). Довільно впишіть у кожний себе та людей з вашого оточення.

Завдання 2. Перед вами 8 заштрихованих кружечків, під ними - ще 2. Виберіть з цих двох та позначте кружечок «Я».

Завдання 3. Перед вами «пірамідка», центром якої є «Я» (тобто ваш кружечок). В інших кружечками розташуйте своїх близьких.

Завдання 4. Ви бачите трикутник, у верхівках якого три кружечка. Впишіть у них своїх близьких. Тепер в будь-якому місці позначте «свій» кружечок.

Завдання 5. Перед вами чотири рядки кружечків. Перші кружки у кожному з чотирьох рядків назвіть іменами ваших близьких, у кожному з рядків довільно позначте «Я».

Завдання 6. Ви бачите велике коло. Позначте в цьому колі два кружечки - свій і близької людини з вашого оточення.

Обробка та інтерпретація результатів

Результати обробляються за таким принципом: позиція ліворуч розглядається як переживання цінності «Я», позиція вище - як сила «Я». Фізична дистанція інтерпретується як дистанція психологічна.

Завдання 1. Чим більш ліва позиція «Я», тим вища самооцінка.

Завдання 2. Досліджується індивідуалізація - суб'єкт переживає схожість або відмінність від інших.

Завдання 3. Вимірюється сила особистості - перевага, рівність або підпорядкованість у взаємовідносинах.

Завдання 4. Показує, як суб'єкт сприймає себе - часткою групи або окремо.

Завдання 5. Досліджується ідентифікація себе з іншими людьми. Що більше відстань, тим слабше ідентифікація з конкретною людиною.

Завдання 6. Виявляє егоцентричність - якщо «Я» ближче до центру кола, ніж кружечок іншого, - ця особа розглядається як існуюча для реалізації власних потреб.

Фіксація результатів. Результати вимірювання самооцінки за методикою поділяються на дуже висока, завищена, середня, занижена, дуже низька. Так, адекватна самооцінка може бути: занижена або завищена; стабільна або нестабільна (характеризується суперечливістю); сформована або несформована.

Бланк відповідей до методики Лонга-Зіллера

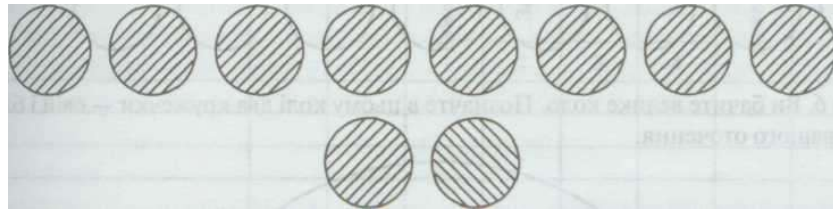
Прізвище та ім'я _____

Вік _____ **Дата** _____

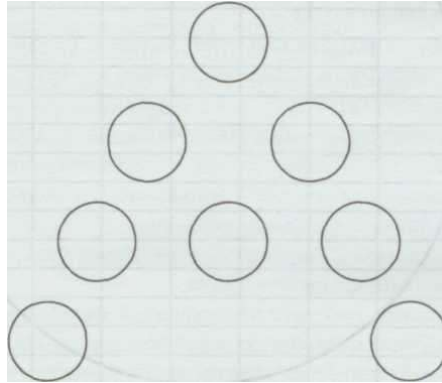
Завдання 1. Перед вами 8 кружечків. Довільно впишіть у кожний себе та людей із вашого оточення.



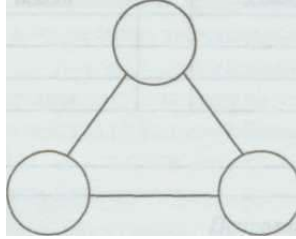
Завдання 2. Перед вами 8 заштрихованих кружечків, під ними - ще 2. Виберіть з цих двох та позначте кружечок «Я».



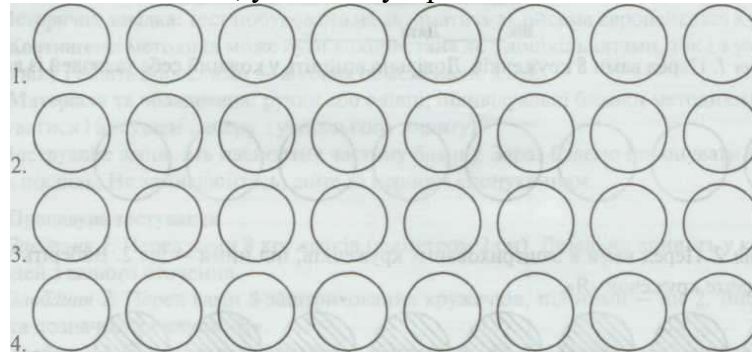
Завдання 3. Перед вами «пірамідка», центром якої є «Я» (тобто ваш кружечок). В інших кружечкам розташуйте своїх близьких.



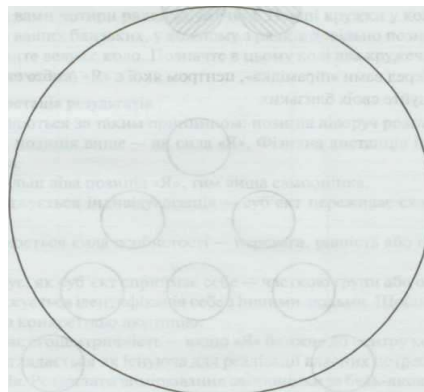
Завдання 4. Ви бачите трикутник, у верхівках якого три кружечка. Впишіть у них своїх близьких. Тепер в будь-якому місці позначте «свій» кружечок.



Завдання 5. Перед вами чотири рядки кружечків. Перші кружки у кожному з чотирьох рядків назвіть іменами ваших близьких, у кожному з рядків довільно позначте «Я».



Завдання 6. Ви бачите велике коло. Позначте в цьому колі два кружечки - свій і близької людини з вашого оточення.



Соціометрія

В основі даної методики лежить процедура вибору серед членів групи тих, кому надається найбільша перевага. У залежності від того, які стосунки необхідно виявити, задаються запитання різного характеру:

- З ким би ви хотіли сидіти поряд на заняттях?
- З ким би ви хотіли жити в одній кімнаті під час поїздки на екскурсію?
- Назвіть трьох учнів з вашого класу, з ким би ви хотіли поїхати на змагання?
- З ким з однокласників ви б хотіли готуватися до контрольної роботи?

Як правило, задаються два типи критеріїв - формальні і неформальні. Формальні критерії виявляють особливості міжособових стосунків, які формуються при певному впливі ділових контактів, орієнтації на завдання групи. Наприклад: «Кого б ви вибрали президентом класу?», «З ким би ви хотіли бути в одній підгрупі з іноземної мови?»

Неформальні критерії виявляють особливості міжособових відносин, які формуються при визначальному впливі емоційних контактів, безпосередньо не пов'язаних з діловими стосунками та які несуть у собі сильний заряд симпатій і антипатій.

Соціально-психологічна структура групи визначається за допомогою порівняльного аналізу відповідей учнів на два запитання - один формальний і один неформальний. Максимальне число критеріїв у дослідженні від 2 до 4.

Якщо використовується обмежена кількість виборів (не більше 3-5 осіб), то при цьому бажано підкреслити, що слід зберігати послідовність надання переваг (у першу чергу, другу, третю чергу і т. д.).

На основі індивідуальних результатів заповнюється соціоматриця по групі в цілому, куди заносять список групи, а у верхній рядок - номери, під якими пишуть прізвища окремих учнів. У кожному рядку навпроти номерів студентів, вибраних даною людиною, ставиться знак «+» (вибір), або «-» (запереченні або заносяться номери виборів (1, 2 чи 3)). Якщо ж два учні вибрали один одного, то ці два вибори обводяться кружком (взаємний вибір).

Використовуються, як правило, два способи обробки результатів соціометричного опитування:

- 1) табличний - за допомогою соціоматриць виборів;
- 2) графічний - за допомогою соціограми.

Соціограма будується на основі соціоматриці. У найбільш загальному вигляді вона являє собою чотири концентричних кола, в яких розміщують усі номери членів цієї групи. У перше коло (центральне) записують тих, хто набрав найбільшу кількість позитивних виборів (так званих «соціометричних зірок», які мають кількість виборів більше середнього), у друге коло - «переважаючих» (тих, що мають середню кількість виборів), у третє - «знехтуваних» (число виборів менше середнього), у четверте - «ізольованих» (які не отримали жодного вибору).

Виявлення мікрогруп. Поряд з формальною структурою групи, всередині її в результаті взаємних симпатій виділяють низку мікрогруп. Роблять це на основі одержаних у соціометрії результатів. Ці мікрогрупи можуть складатися з 2-5 осіб. Учасників дослідження, які не одержали жодного вибору, розміщують у кінці матриці.

Для характеристики положення особи всередині групи існують спеціальні визначення:

Лідер - член групи, що має найбільшу кількість виборів і є формальним керівником.

Улюбленець - пересічний член групи, який має найбільше число виборів. І той, і інший розглядаються як особи, що найбільше задіяні в житті групи.

Індивідуаліст - той, хто нікого з членів групи не вибрав.

Приєднаний член групи - той, кого ніхто з групи не вибрав, але він вибрав принаймні когось одного.

Анкета «ДВОР» (12-14 років (5-9 кл.))

Інструкція: На кожне твердження дайте відповідь «так» або «ні».

1. Я не відчуваю себе напруженим, скутим під час виконання завдання.
2. Я часто думаю про можливі неприємності.
3. Я не вважаю себе боязкою людиною.
4. Я не люблю чекати.
5. Я не люблю починати нову справу.
6. Я сплю спокійно, швидко засинаю.
7. Я впевнений в своїх силах, мене не лякають труднощі.
8. Мені важко зосередитися на чомусь одному.
9. Я не можу довго працювати, швидко втомлююсь.
10. Я не переживаю з будь-якої причини.
11. Я довго приймаю рішення, добре обдумую всі варіанти.
12. На уроках я уважно слухаю вчителя, мене важко відволікти.
13. Коли хтось з однолітків на мене кричить, я також кричу у відповідь.
14. Я не завжди впевнений, що впораюся з будь-яким завданням.
15. Я люблю діяти, а не розмірковувати.
16. В іграх я не люблю підкорятися загальним правилам.
17. Під час розмови я спокійний, не підвищую голос.
18. Коли запитують, я зразу знаходжу відповідь, (може, і неправильну, але швидко).
19. У мене часто змінюється настрій.
20. Мене не дратує тривала робота.
21. Мені здається, що інколи я хочу зробити якусь неприємність іншим людям.
22. Коли мені наказують щось зробити, я хочу зробити все навпаки.
23. Я не люблю бути першим, більше схильний підкорятись, ніж командувати іншими.
24. Мене важко втягнути в сварку, бійку.
25. Я завжди готовий іти на компроміс, аби не було сварки.
26. Я не зможу змовчати, коли чимось не задоволений.
27. Я не люблю довго наполягати на своєму.
28. Коли хтось мене образить, я прагну поквитатися з ним.
29. Іноді мені приносить задоволення, коли я щось зламаю, розіб'ю, розірву.
30. Я дуже незадоволений, коли хтось сміється з мене.
31. Я вважаю, що ніяка брехня не допоможе мені досягнути успіху.
32. Мені не подобається перебільшувати, хвалитися, вигадувати небилиці.
33. Я як правило дотримую свого слова.
34. Я завжди знаходжу виправдання непорядному вчинку.
35. Я визнаю свої помилки.
36. Я роблю все заради своєї користі.
37. Я признаюсь, коли заподіяв якусь шкоду.
38. Я люблю, коли мене хвалять за те, що насправді зробила інша людина.
39. Мені не подобається, коли мене оцінюють вище, ніж я заслуговую.
40. Я не звалюю свою вину на когось.
41. Часто я говорю одне, а роблю протилежне.
42. Я не люблю вживати нецензурні слова.
43. Перекоаний, що мої пустощі нікому не шкодять.
44. Для своєї користі я часто обдурюю інших.
45. Однолітки охоче товаришують зі мною завжди приймають у свої компанії.
46. Я люблю розповідати жакливі історії, які дізнався з кінофільмів і розмов з друзями.
47. Я дуже люблю тварин, ніколи їх не кривджу.

48. Я не порушую правил поведінки, встановлені вчителем.
49. Я люблю сміятися з інших.
50. Я кривджу своїх товаришів: б'ю їх, штовхаю, дражню.
51. Я мовчазний, не підтримую розмову з іншими людьми.
52. Мене часто запитують чим я не задоволений.
53. Мене часто підозрюють у здійсненні негарних вчинків.
54. Люди часто навмисно ображають мене.
55. Мені рідко буває сумно.
56. Я люблю бути на самоті.
57. Компанія мені швидко набридає.
58. Я цураюся своїх ровесників, тримаюся з ними на відстані.
59. Я знаю, що людям треба і можна довіряти.
60. Я не люблю дивитися в очі людині, з якою розмовляю.
61. Я не намагаюся виправдовувати свої вчинки перед іншими людьми.
62. Я не наважуюсь сам приймати важливі рішення.
63. Коли я зроблю помилку, у мене з'являється почуття провини.
64. Всі люди, з якими я спілкуюся, повинні мене любити.
65. Я нікому не дозволю контролювати мою поведінку.
66. Я можу сказати однокласнику в очі, що він не правий.
67. Якщо я правий, я можу переконати в цьому інших.
68. Мені байдуже, що про мене думають інші.
69. Мені не обов'язково завжди все знати.
70. Я не маю права помилятися.
71. Мої успіхи мало залежать від допомоги інших людей.
72. За мене вирішують інші, що і як робити.
73. Я не винен, що не можу домогтися кращих успіхів.
74. Я не планую того, що зі мною трапляється.
75. Я сам нічого не можу змінити в своєму житті.
76. За моє здоров'я відповідають батьки, вчителі.
77. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.
78. Мої успіхи більше залежать від моїх зусиль, ніж від випадку.
79. Свої проблеми я краще вирішу сам, ніж буду чекати допомоги зі сторони.
80. Мої оцінки в навчальному закладі залежать від моїх здібностей.
81. Мені подобаються квіти.
82. Мені більше подобається звичайна їжа, яку готують кожного дня, ніж заморські фрукти.
83. Я не радію, коли бачу щось красиве і незвичайне.
84. Мене не цікавлять механічні іграшки та техніка, наприклад, автомобілі, літаки, мотоцикли.
85. Коли я чую зворушливу історію, то можу й заплакати.
86. Я люблю фантазувати.
87. Я з більшим задоволенням відвідаю виставку сучасних товарів ніж поїду за місто помилуватися природою.
88. Я більше люблю слухати вірші, ніж казки.
89. Я більше хотів би, щоб мені подарили цукерки, ніж книжки.
90. Я не мрію стати актором.

Анкета «Ваша домінуюча система сприйняття»

Інструкція: На кожне твердження дайте відповідь «так» або «ні».

1. Не люблю приймати масаж
2. Коли бачу плаття (костюм) на вітрині, знаю, що в ньому мені буде добре
3. Після поганого дня мій організм у напруженні
4. Я не схильний (не схильна) до повноти
5. Ввечері люблю приймати гарячу ванну
6. Не багато часу приділяю своєму здоровому вигляду
7. Погано себе почуваю, коли не насолоджуюся рухом
8. Не легко віддаю гроші за квіти, хоч вони і прикрашають життя
9. Після довгої поїздки на машині недовго прихожу до тями
10. Не впізнаю раніше побачені обличчя через декілька років
11. Люблю танцювати у вільний час, займатись спортом або гімнастикою
12. Під час відпочинку люблю оглядати пам'ятки архітектури
13. Коли чую стару мелодію, до мене не повертається минуле
14. Часто читаю під час їжі
15. У мене непогана стерео апаратура
16. Неохоче і мало фотографую або фотографуюсь сам (сама)
17. Мені більше подобається читати самому (самій), ніж коли хтось читає
18. Впізнаю по кроках, хто ввійшов до кімнати
19. Люблю ходити під дощем, коли краплі стукотять по парасольці
20. Коли чую музику - не відбиваю такт ногами
21. Не люблю спостерігати за хмаринками та зірками
22. Не виношу безладу
23. Коли є вільний час, не люблю розглядати людей
24. Рідко собі потихеньку наспівую
25. Люблю потягуватися, розминати кінцівки
26. Не часто відвідую концерти
27. Не вмію слухати те, що мені кажуть
28. Сам потиск руки багато говорить про людину
29. Серед галасу не можу зосередитись
30. В автомобілі для мене важливим є колір
31. Дотиком можна сказати набагато менше, ніж словами
32. Не дуже люблю ходити у сауну
33. Неохоче відвідую галереї та виставки
34. Не дуже люблю ходити в кіно
35. Серйозна дискусія - це захоплююча справа
36. Вважаю, що атмосфера в кімнаті не залежить від освітлення
37. Тембр голосу мало говорить мені про людину
38. Не люблю синтетичні тканини
39. Часто розмовляю сам з собою
40. Коли поряд цокає будильник, я можу заснути
41. Мені легко знайти зручне взуття
42. Дуже тверда або дуже м'яка постіль для мене - радість
43. Дуже часто оцінюю людей за манерою одягатись
44. Не намагаюся записувати в блокнот свої особисті справи
45. Довго пам'ятаю, що мені сказали мої приятелі або знайомі
46. Мені не подобається наслідувати відомих людей
47. Дуже часто веду телефонні розмови
48. Не визнаю моду, яка незручна

Анкета «Батьки-діти»

Інструкція: На кожне твердження дайте відповідь «так» або «ні».

1. Я не співчуваю своїй дитині.
2. Я вважаю своїм обов'язком знати все, що думає моя дитина.
3. Мою дитину нема за що поважати.
4. Мені здається, що поведінка моєї дитини дуже відхиляється від норми.
5. Потрібно якнайдовше тримати дитину осторонь життєвих проблем, якщо вони її травмують.
6. Я відчуваю приязнь до своєї дитини.
7. Добрі батьки не повинні оберегати дитину від труднощів життя.
8. Моя дитина часто мені неприємна.
9. Я рідко допомагаю своїй дитині.
10. Фізичне покарання дитини не приносить їй користі.
11. Я відчуваю велике розчарування стосовно своєї дитини.
12. Моя дитина нічого не доб'ється в житті самостійно.
13. Мені здається, що діти насміхаються з моєї дитини.
14. Моя дитина часто здійснює такі вчинки, які викликають тільки зневагу.
15. Для свого віку моя дитина трохи незріла.
16. Моя дитина не буде погано себе поводити спеціально назло мені.
17. Моя дитина вбирає все погане як «губка».
18. Моя дитина навчена правилам доброго тону.
19. Я не думаю, що з дитини виросте порядна людина, якщо її тримати в жорстких рамках.
20. Я не люблю, коли друзі моєї дитини приходять до нас додому.
21. Я беру участь у вихованні моєї дитини.
22. До моєї дитини «прилипає» все погане.
23. Моя дитина сама не зможе досягнути успіху в житті.
24. Коли знайомі говорять про дітей, мені трохи соромно, що моя дитина не така розумна і здібна, як би мені хотілось.
25. Дітей не треба жаліти.
26. Коли я порівнюю свою дитину з її однолітками, вони здаються мені дорослішими і заповедінкою, і за судженнями.
27. Я із задоволенням проводжу весь свій вільний час із своєю дитиною.
28. Я радію, що моя дитина дорослішає і набирається мудрості з віком.
29. Я часто усвідомлюю, що вороже ставлюся до дитини.
30. Я мрію, щоб моя дитина досягла того, що мені не вдалося в житті.
31. Батьки повинні пристосовуватись до дитини, а не тільки вимагати цього від неї.
32. Я намагаюсь виконати всі прохання моєї дитини.
33. При прийнятті сімейних рішень треба враховувати думку дитини.
34. Я не дуже цікавлюсь життям своєї дитини.
35. У конфлікті з дитиною я часто можу признати, що вона по-своєму права.
36. Я не визнаю своєї помилки перед дитиною.
37. Я завжди рахуюся з дитиною.
38. Я не відчуваю до дитини дружніх почуттів.
39. Основна причина вередувань моєї дитини - егоїзм, впертість і лінь.
40. Неможливо добре відпочити, якщо провести відпустку з дитиною.
41. Найголовніше, щоб у дитини було спокійне і безтурботне дитинство.
42. Інколи мені здається, що моя дитина не здатна ні до чого доброго.
43. Я поділяю захоплення моєї дитини.

44. Моя дитина може вивести з рівноваги кого завгодно.
45. Я намагаюсь зрозуміти чим буває стурбована, засмучена моя дитина.
46. Я дуже рідко дратуюсь з приводу поведінки моєї дитини.
47. Виховання дитини - суцільне тріпання нервів.
48. Строга дисципліна у дитинстві розвиває сильний характер.
49. Я не довіряю своїй дитині.
50. За строге виховання діти потім дякують.
51. Інколи мені здається, що ненавиджу свою дитину.
52. У моїй дитині більше досягнень ніж недоліків.
53. Я не розділяю інтереси своєї дитини.
54. Моя дитина може діяти самостійно, нехай вчиться на своїх помилках.
55. Моя дитина виростає пристосованою до життя.
56. Моя дитина не подобається мені такою, яка вона є.
57. Я ретельно слідкую за станом здоров'я моєї дитини.
58. Я нікому не дозволю говорити погане про мою дитину.
59. Дитина не повинна мати секретів від батьків.
60. Я невисокої думки про здібності моєї дитини і не приховую це від неї.
61. Батьки не повинні вибирати друзів своїй дитині.

Анкета "Ціннісні пріоритети"

Шифр: 5115934(Обов'язково запишіть шифр на бланку з відповідями!)

Інструкція: У кожному твердженні вибери один з варіантів: а) або б)

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. а) Удома береш те, що маєш, а на чужині - що дадуть. | б) Краще жити на чужині, ніж удома, де свої хоч і допомагають, та за все тебе карають. |
| 2. а) У тій родині мир та лад, де не гуляють і не п'ють. | б) У тому домі весело, де п'ють і гуляють. |
| 3. а) Не шукай чужину, коли маєш домівку. | б) Той, хто далеко їде, щасливіший за того, хто лишається вдома. |
| 4. а) Чужі батьки рідними не стануть. | б) Не ті батьки, що народили, а ті, що виховали. |
| 5. а) Де дитина для батьків найкраща,- там гостює щастя. | б) Не всі батьки до дітей припадають й не так уже добре про них дбають. |
| 6. а) Якщо будеш про себе дбати та берегтись, то будеш здоровим. | б) Хто найдужче бережеться, того найбільше полюбляють хвороби. |
| 7. а) Без здоров'я немає щастя. | б) Не в здоров'ї щастя: можна бути здоровим, а не щасливим. |
| 8. а) Зичиш здоров'я собі - постійно пильнуй, щоб були чистими руки, лице і вода. | б) Постійно про власне здоров'я дбати - спокою в житті не мати. |
| 9. а) Здоров'я треба берегти - його за гроші не знайти. | б) Як гроші маєш, то здоров'я і сили неодмінно придбаєш. |
| 10. а) Немає професії кориснішої за медицину, а рятувальника - кращого, ніж лікар. | б) Краще гроші віддати шевцеві, ніж лікареві. |
| 11. а) Основа держави - наука, основа культури - мистецтво. | б) Мудрій людині й без мистецтва розуму вистачає. |
| 12. а) Хто вміє співати і танцювати, тому й життя посміхається. | б) Пісні знати і співати - тільки пам'ять витратити. |
| 13. а) Мистецтвом ситий не будеш. | б) Немає більшого багатства, коли душа в мистецтві. |
| 14. а) У дружби немає меж, у мистецтві немає краю. | б) У всього є початок і кінець. |
| 15. а) У розумі - сила, у мистецтві - краса. | б) Дурень вважає, що краса світ спасає. |
| 16. а) Чесну працю народ оцінить. | б) Себе в роботі не похвалиш - ніхто не згадає. |
| 17. а) Хто багато спить, в того потім робота кипить. | б) Хто пізно лягає і ранок просипає - той вкорочує собі віку. |
| 18. а) Щоб майно своє надбати потрібно хитрість добру мати. | б) Є ремесло - буде й майно. |
| 19. а) Майстра по роботі видно. | б) Гарно зробить роботу той, у кого є бажання. |
| 20. а) На роботі потрібно повільніше рухати язиком, а більше руками. | б) Багато говорити - веселіше й працюється. |
| 21. а) Те, що дала природа - це на все життя: розумний буде діяти розумно, а дурень - по дурному. | б) Розум не дарунок природи, а результат навчання і досвіду. |
| 22. а) Життя навчає краще, ніж шкільна наука. | б) Без шкільної науки важко зорієнтуватися у житті: часто можна вскочити у страшну халепу. |
| 23. а) Вчитися в будь-якому віці не пізно. | б) Чого не навчишся в молодості, не надбаєш у зрілому віці. |

24. а) Жити без знань неможливо: хай примушують, але вчать.
 б) Краще зовсім нічого не знати, ніж під примусом знання здобувати.
25. а) Грамотність завжди дає можливість здобувати хліб і готовий одяг.
 б) Можна бути грамотним, але все життя прожити в злиднях.
26. а) Тільки той не має вірних друзів, хто сам не вміє товаришувати.
 б) Друзі бувають лише в того, кому пощастило їх зустріти.
27. а) Нові друзі краще за давніх.
 б) Давній друг краще за двох нових.
28. а) Ніхто не може розуміти мене краще, ніж я сам.
 б) Справжній друг - це людина, яка розуміє мене краще за інших.
29. а) Всі друзі хороші, коли в людини є гроші.
 б) Друг - це найбільший скарб у житті.
30. а) Друг в біді не кине, а завжди тобі допоможе, підкаже, захистить.
 б) Друзі бувають різні, не завжди приходять на допомогу.
31. а) Роби добро людям - повернеться з вторицею.
 б) Не роби людям добро, щоб ворогом не стати.
32. а) Країна без законів - мов соловей без пісні.
 б) Краще долю ворогові віддати, ніж за свій народ воювати.
33. а) З класом в поході море по коліна.
 б) Всім учням в класі помагати - тільки дарма сили витрачати.
34. а) Людина людині - вовк.
 б) Життя риби - у воді, людини - серед людей.
35. а) Кожен сам за себе дбає, тоді щось і має.
 б) Сила колективу нездоланна.
36. а) Хто їде далеко і бачив багато, - за рідним краєм мало тужить.
 б) Рідний край завжди дорогий і милий.
37. а) Хто поїхав у багатий та веселий край, той за рідною стороною не тужить.
 б) На чужій стороні не так світить сонце і хліб гірким видається.
38. а) Та земля близька і мила, де мати родила.
 б) Не там Батьківщина, де мати родила, а там рай, де багатий край.
39. а) Батьківщина - спільна мати усіх громадян.
 б) Не для всіх Батьківщина є такою, щоб її можна було назвати спільною матір'ю.
40. а) За рідний край життя віддай!
 б) Батьківщина - батьківщиною, а життя одне.
41. а) Злом ти зла не переможеш: сердись не сердися, а краще покорися.
 б) Добро повинно бути "з кулаками", щоб зло ходило з синцями.
42. а) Краще жити зі злими людьми у багатстві, ніж з добрими у бідності.
 б) Краще жити з добрими людьми у бідності, ніж зі злими у багатстві.
43. а) За добро платять злом.
 б) За добро платять добром.
44. а) Якщо робиш добре діло, думай також і про себе: щоб прибуток приносило.
 б) Справи робляться хороші не за славу, не за гроші.
45. а) Зла в житті більше, ніж добра: зло сильніше.
 б) Добро завжди перемагає зло: в світі більше добра, ніж зла.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІНФРАСТРУКТУРИ ТА ТЕХНОЛОГІЙ
(ДУІТ)

№ 66701-9

«28» 12 2022 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Павленко Марини Сергіївни

Тема дисертації: «Психологічні особливості запобігання мобінгу серед учнів середніх класів»

Протягом 2022-2023 навчального року у процесі викладання навчальної дисципліни «Психодіагностика» для студентів освітньо-професійних програм «Практична психологія» та «Психологія бізнесу» першого (бакалаврського) рівня освіти здійснений аналіз застосування діагностичного мінімуму в роботі психолога закладу загальної середньої освіти з метою моніторингу процесу навчання і рівня актуального розвитку здобувачів освіти, специфіки розвитку, надання інформації педагогічним працівникам та батькам для належної організації освітнього та виховного процесів в закладі.

Під час практичних занять опрацьовано методики, які мають на меті вивчення поширеності мобінгу серед учнів п'ятих класів: діагностики показників і форм агресії А.Басса та А.Дарки (адаптація А.К.Осницької), методика дослідження тривожності (тест шкільної тривожності Філіппса), проективна методика дослідження самооцінки методом Лонга-Зіллера «Символічне уявлення я-образу», методика вивчення статусу у колективі (соціометрія), анкету «Клас у навчальний та ненавчальний час». З метою складання соціально-психологічного портрету кожної дитини, опису особливостей її розвитку та взаємодії з оточенням, потенційних можливостей та труднощів здійснюється дослідження мобінгу і визначення ймовірних профілів учасників. Проаналізовано психологічні чинники мобінгу серед учнів п'ятих класів.


Під час викладання предмету «Комунікативний тренінг» введене заняття з теми ненасильницького спілкування, який є ефективним інструментом з

профілактики та подолання загострення конфліктів, їх негативних наслідків та є передумовою створення безпечного середовища в освітньому просторі.

Під час роботи на практичних заняттях з предмету «Педагогіка» було розглянуто основні принципи та ознаки безпечного середовища на основі Кодексу безпечного освітнього середовища в основу якого покладено ознайомлення кожного учасника освітнього процесу з видами насильства, шляхами мінімізації ризиків та небезпек і створення умов для внутрішньої безпеки та безпеки референтного довілля. Захищеність в освітньому середовищі — оцінка відсутності насильства у всіх його видах, формах для всіх учасників освітнього простору, котра можлива завдяки спільній цілеспрямованій діяльності педагогів, учнів і батьків.

Результати дисертаційного дослідження Павленко М.С крім суто наукового інтересу, мають практичну значущість, що зумовило їх впровадження у процес викладання дисциплін психологічного циклу.

В.о завідувача кафедри психології та
соціально-гуманітарних дисциплін


Євген СУЛІМА

Ректор




Надія БРАЙКОВСЬКА



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

Телефон: 234-11-08

E-mail: rector@npu.edu.ua; код ЄДРПОУ 02125295

20.07.2023 № 209

На _____

ДОВІДКА

про впровадження основних результатів дисертаційного дослідження Павленко Марини Сергіївни на тему «Психологічні особливості запобігання мобінгу серед учнів середніх класів» у навчальний процес Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Результати дисертаційного дослідження Марини Сергіївни Павленко «Психологічні особливості запобігання мобінгу серед учнів середніх класів» вивчено та у 2022-2023 р.р. впроваджено у процес професійної підготовки здобувачів ступеня вищої освіти «бакалавр» спеціальності 053 Психологія, Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Теоретичні та практичні напрацювання наукового дослідження для визначення психологічного феномену мобінгу, його чинників, видів, форм та особливостей психологічної профілактики мобінгу серед учнів використовувалися доцентом кафедри теоретичної та консультативної психології, кандидатом психологічних наук, доцентом Гоголь Оксаною Василівною:

-при викладанні навчальних дисциплін «Психологія розвитку» та «Педагогічна психологія»;

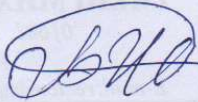
-при проведенні практичних занять під час розгляду тем «Молодший шкільний вік» та «Психологія молодшого школяра».

Використання теоретичних та практичних результатів дослідження Павленко М.С свідчить про їх ефективність та результативність. Вони сприяють засвоєнню здобувачами вищої освіти важливих психологічних аспектів появи феномену мобінгу; його видів та причин виникнення; застосування діагностичного інструментарію з метою виявлення учнів молодшої та середньої школи схильних до проявів агресії та побудови алгоритму застосування профілактичних та корекційних заходів, моделі ненасильницького спілкування з метою попередження проявів насильства в учнівському середовищі.

Результати впровадження підтверджують, що положення дисертаційного дослідження мають практичні та теоретичну значущість, використання їх в освітньому процесі сприяє розвитку уявлення особистості про психологічний


феномен мобінгу, причини появи та види прояву, систему заходів попередження цькування у закладах освіти, підвищують рівень психологічної готовності студентської молоді до роботи з учнівськими колективами.

Декан факультету психології,
УДУ імені Михайла Драгоманова
доктор психологічних наук, професор

 Ірина БУЛАХ

Проректор з наукової роботи
УДУ імені Михайла Драгоманова
доктор фізико-математичних наук, професор



 Григорій ТОРБІН



УКРАЇНА
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ТА ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ
ПЕЧЕРСЬКОЇ РАЙОННОЇ В МІСТІ КИЄВІ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
ЛІЦЕЙ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН № 51
 вул. П. Орлика, 13, м. Київ, 01024, тел./факс (044) 254-02-03
 E-mail: irl51_kiev@ukr.net Код ЄДРПОУ 32492608

17.08.2023 р. № 01-29/238

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження Павленко
Марини Сергіївни на тему «Психологічні особливості запобігання мобінгу
серед учнів середніх класів»

Протягом 2018-2021 навчальних років на базі Ліцею міжнародних відносин № 51 здійснювалося впровадження матеріалів дисертаційного дослідження «Психологічні особливості запобігання мобінгу серед учнів середніх класів» Павленко Марини Сергіївни. В рамках психологічного супроводу учнів підліткового віку під час адаптаційного періоду проводилося дослідження соціально-психологічних факторів, до числа яких відносяться умови первинної соціалізації, характер соціальних взаємин школярів, а також індивідуальних якостей особистості, реалізація яких визначається всією сукупністю умов соціально-психологічної адаптації учнів середньої школи, розроблена та апробована програма психологічної профілактики мобінгу серед учнів середніх класів.

Теоретичні та практичні напрацювання наукового дослідження для визначення психологічного феномену мобінгу, його чинників, видів, форм та особливостей психологічної профілактики мобінгу серед учнів було представлено під час міського семінару для соціальних педагогів, учасників курсів підвищення кваліфікації «Досвід роботи Ліцею міжнародних відносин № 51 у напрямку профілактики цькування в учнівському середовищі», що пройшов 9.10.2018. та під час семінару для практичних психологів та соціальних педагогів міста Києва «Психологічні та правові аспекти профілактики булінгу в учнівському середовищі», який відбувся 4.04.2019.

Результати дисертаційного дослідження Павленко М.С. крім суто наукового інтересу, мають практичну значущість, що зумовило їх впровадження у освітній процес закладу освіти.



Директор

Світлана ШЕВЦОВА

ВИКОНАВЧИЙ ОРГАН КИЇВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
(КИЇВСЬКА МІСЬКА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ)

ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ

**ЦЕНТР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ М. КИЄВА**

вул. Володимирська, будинок 57 м. Київ, 01030 тел./факс (044) 2342033, E-mail: centre.prrp@kmda.gov.ua, Р/Р
UA298201720344210001000110043в ДКСУ м.Київ, код банку 820172, код ЄДРПОУ 44501704

16.06.2023

063/06-61

Довідка

про проведення вебінарів соціально-психологічної тематики
аспіранткою Хмельницького національного університету
Павленко Мариною Сергіївною

У період із травня по червень 2023 року аспіранткою кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету Павленко Мариною Сергіївною на базі Центру професійного розвитку педагогічних працівників міста Києва було проведено вебінари за темами: «Практика застосування методу ненасильницького спілкування у взаємодії», «Профілактика мобінгу в учнівському середовищі». Під час заходів з'ясовано питання історії виникнення методу ненасильницького спілкування; ознайомлено з принципами та етапами застосування методу ННС у роботі з учнями, педагогами, батьками закладів освіти з метою профілактики проявів насильства; визначено причини виникнення феномену мобінгу; з'ясовано форми та ознаки прояву мобінгу й напрямки організації профілактичної роботи в закладах освіти.

Актуальність вебінарів зумовлена необхідністю вивчати особливості проблеми мобінгу, поширеної в учнівських колективах, яка в умовах сьогодення перебуває в контексті первинної, вторинної та третинної профілактичної діяльності соціального педагога та практичного психолога. Практичний аспект вебінарів був спрямований на розвиток навичок роботи з проблемою проявів насильства в учнівському середовищі та впровадження соціально-педагогічних та психологічних заходів і шляхів організації безпечного освітнього середовища, спрямованих на профілактику мобінгу як прояву насильницького способу спілкування.

У теоретичних та практичних рекомендаціях, обговорених під час вебінарів, акцентовано на важливості враховувати в діяльності фахівців раннє виявлення дітей, схильних до агресивної поведінки, на усвідомленні необхідності формувати моделі поведінки, що сприятимуть навчанню дітей керувати власними почуттями та сприймати навколишній світ як дружний. Для реалізації сучасних підходів визначено низку форм, а саме: роботу з тривожністю, самооцінкою та комунікативною сферою учнів, застосування активних методів групової роботи, соціально-психологічних тренінгів, впровадження моделей ненасильницького спілкування в закладах освіти, застосування профілактичних програм, спрямованих на масові, групові та індивідуальні форми взаємодії.

Директорка



Аліна РОГОВА