

Міністерство освіти і науки України
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Факультет психології
Кафедра соціальної роботи

На правах рукопису

Ларченко Марія Юріївна

**«Профілактика булінгу з підлітками через гармонізацію їх
самоствлення»**

Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня
бакалавра соціальної роботи

Науковий керівник:
професор кафедри соціальної роботи,
доктор психологічних наук, професор
Александров Денис Олександрович

Допустити до захисту в ЕК

Кафедра соціальної роботи

Завідувач кафедри соціальної роботи

Кандидат соціологічних наук, доцент

Люта Леся Петрівна

(підпис)

Київ – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	1
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ ЧЕРЕЗ ГАРМОНІЗАЦІЮ САМОСТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ.....	6
1.1. Булінг старшокласників: сутність явища, віктимізація та психологічні наслідки.....	6
1.2. Самоставлення старшокласників: поняття, структура та роль у психологічній адаптації	11
1.3. Гармонізація самоставлення як підхід до профілактики булінгу серед старшокласників.....	16
Висновок до розділу 1	23
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ ВІКТИМНОСТІ ЩОДО БУЛІНГУ ТА САМОСТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ.....	25
2.1. Методологія емпіричного дослідження профілактики булінгу з підлітками через гармонізацію їх самоставлення.....	25
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження	37
Висновки до розділу 2.....	49
РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ ЧЕРЕЗ ГАРМОНІЗАЦІЮ САМОСТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ.....	51
3.1. Аналіз сучасних підходів до профілактики булінгу через гармонізацію самоставлення підлітків	51
3.2. Розробка та апробація авторської тренінгової програми профілактики булінгу через гармонізацію самоставлення підлітків	57
Висновки до розділу 3.....	61
ВИСНОВКИ	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	67
ДОДАТКИ	76

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Проблема булінгу в підлітковому середовищі залишається однією з найгостріших соціально-психологічних проблем сучасної освіти, оскільки стосується не лише окремих випадків шкільної агресії, а й ширшого питання психологічної безпеки, соціальної адаптації та особистісного розвитку учнів. Особливої актуальності ця тема набуває у старшому підлітковому та ранньому юнацькому віці, коли зростає значущість думки однолітків, активізується формування образу «Я», підвищується чутливість до соціального прийняття або відторгнення, а досвід групової взаємодії безпосередньо впливає на самооцінку, емоційне благополуччя та поведінкові стратегії. У таких умовах булінг виступає не лише як зовнішня форма агресії, а як чинник, що може деформувати самоставлення підлітка, закріплювати внутрішню невпевненість, самозвинувачення, конфліктність і соціальну вразливість.

Актуальність обраної теми зумовлена й тим, що профілактика булінгу часто реалізується переважно через організаційні або нормативні заходи, тоді як внутрішні психологічні ресурси підлітка залишаються недостатньо врахованими. Одним із таких ресурсів є самоставлення – цілісна система уявлень, оцінок і переживань особистості щодо себе. Гармонійне самоставлення пов'язане з відчуттям самоцінності, більшою стійкістю до соціального тиску, здатністю до конструктивного самозахисту та кращою психологічною адаптацією. Натомість його деформації можуть підвищувати вразливість до булінгової віктимізації. Саме тому дослідження профілактики булінгу через гармонізацію самоставлення має не лише теоретичне, а й виразне практичне значення для шкільної психологічної служби, соціальної роботи та системи превентивної підтримки підлітків.

Мета дослідження. Теоретично обґрунтувати, емпірично дослідити та практично перевірити можливості профілактики булінгу з підлітками через гармонізацію їх самоставлення в межах формувального експерименту.

Об'єкт дослідження. Булінг у підлітковому середовищі як соціально-психологічне явище.

Предмет дослідження. Зв'язок між віктимністю щодо підліткового булінгу та особливостями самоставлення як психологічною основою профілактики булінгу.

Гіпотеза дослідження. Булінгова віктимізація підлітків пов'язана з особливостями їх самоставлення; гармонізація самоставлення, зокрема зниження внутрішньої конфліктності та самозвинувачення, розвиток більш позитивного соціального відображення Я та підтримувального ставлення до себе, може розглядатися як психологічно обґрунтований напрям профілактики булінгу.

Завдання дослідження. 1) здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння булінгу, віктимізації підлітків і психологічних наслідків булінгу; 2) розкрити поняття, структуру та психологічну роль самоставлення у старшому підлітковому віці; 3) обґрунтувати гармонізацію самоставлення як підхід до профілактики булінгу; 4) визначити методологію емпіричного дослідження, його вибірку, методики та статистичні процедури; 5) дослідити рівень віктимності щодо булінгу та особливості самоставлення у вибірці підлітків; 6) виявити статистичні зв'язки між віктимністю та окремими компонентами самоставлення; 7) розробити й провести тренінгову програму профілактики булінгу через гармонізацію самоставлення; 8) проаналізувати результати формуального експерименту за логікою тесту-ретесту.

Методи дослідження. У роботі було використано комплекс взаємодоповнювальних методів дослідження. Теоретичну частину забезпечили аналіз, синтез, узагальнення, систематизація та інтерпретація наукових джерел. Емпірична частина реалізована методом психодіагностичного опитування, формуального експерименту та повторного вимірювання за логікою тесту-ретесту. Для збору даних використано реєстраційний соціально-демографічний блок, Методику

дослідження самоствавлення за підручником О. Є. Александрова та адаптовану і модифіковану методику віктимності щодо підліткового булінгу на базі опитувальника ROBVQ у модифікації Д. О. Александрова. Для статистичної обробки результатів застосовано описову статистику, частотний аналіз, перевірку нормальності розподілу, непараметричні критерії порівняння, кореляційний аналіз Спірмена, лінійну регресію, а також порівняльний аналіз показників первинного і повторного вимірювання.

Емпірична база дослідження. Емпіричну базу дослідження становили результати опитування 103 підлітків віком від 10 до 17 років. Середній вік респондентів склав 15,7 року. Вибірка включала 69 дівчат і 34 хлопців, а також відображала різні умови сімейного проживання, порядок народження, місце проживання, кількість друзів і формат навчання.

Практичне значення одержаних результатів. Практичне значення роботи полягає в тому, що на підставі емпірично виявлених зв'язків між віктимністю та самоствавленням було розроблено й апробовано тренінгову програму профілактики булінгу через гармонізацію самоствавлення підлітків. Матеріали формульовального експерименту можуть використовуватися практичними психологами, соціальними педагогами, фахівцями соціальної роботи та класними керівниками для організації групової профілактичної роботи, спрямованої на розвиток самоприйняття, зниження самозвинувачення, формування асертивної поведінки та підтримувальної взаємодії в учнівському колективі.

Структура роботи складається зі вступу, трьох розділів, які містять 7 підрозділів, висновків, списку використаних джерел у кількості 69, додатків. Загальний обсяг роботи складає 90 сторінок, з яких основний текст – 65 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ ЧЕРЕЗ ГАРМОНІЗАЦІЮ САМОСТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ

1.1. Булінг старшокласників: сутність явища, віктимізація та психологічні наслідки

У межах дослідження особлива увага зосереджується на учнях 10-11 класів як на групі старшого підліткового, або раннього юнацького, віку. Саме цей період характеризується підвищеною чутливістю до міжособистісної оцінки, загостренням потреби у визнанні з боку однолітків, активним формуванням образу «Я» та зростанням значущості шкільного соціального статусу. Тому булінг у старших класах має не лише ситуативний, а й глибокий особистісний вимір, оскільки втручається у процеси самовизначення, переживання самоцінності та побудови майбутньої ідентичності. У зв'язку з цим аналіз булінгу в роботі доцільно конкретизувати саме щодо учнів 10-11 класів, для яких проблема прийняття однолітками, самоповаги та психологічної безпеки набуває особливої ваги.

Булінг (цькування) у підлітковому середовищі визначається як повторювані акти агресії або утисків з боку одного чи кількох однолітків, що супроводжуються дисбалансом сил на шкоду жертві (Mullan et al., 2023). Це доволі поширене явище: приблизно 17% дітей і підлітків у світі зазнають систематичного булінгу з боку ровесників (Mullan et al., 2023). Булінг набуває різних форм: фізичної, вербальної, соціальної (відторгнення з групи) або кібербулінгу, але спільною ознакою є навмисне й повторюване заподіяння шкоди слабшому учаснику взаємодії. Роль жертви характеризується переживанням повторюваного тиску та безсилля, тоді як агресор отримує відносну владу й контроль над ситуацією. Окремо виділяють категорію «булі-віктим» – підлітків, які одночасно виступають і агресорами, і жертвами; дослідження свідчать, що саме ці особи нерідко страждають від найважчих психосоціальних наслідків булінгу через поєднання ролей агресора та потерпілого (Гарькавець, 2023; Burger et al.,

2022). Незалежно від конкретної ролі, булінгові ситуації є серйозним стресором, що порушує нормальний розвиток підлітка.

Додаткове уточнення цього поняття важливе для подальшого формувального етапу роботи. У сучасній літературі булінг відмежовується від звичайного конфлікту за трьома ознаками: повторюваністю, навмисністю дії та наявністю нерівності сил між учасниками. Саме така логіка представлена в класичних працях Д. Олвеуса, у сучасних узагальненнях щодо типів булінгу, а також у підходах до уніфікованого опису випадків шкільного насильства (Olweus, 1993; Gladden et al., 2014; Smith, 2016). У правовому полі України ця відмінність також має практичне значення, оскільки Закон України «Про освіту», законодавчі зміни щодо протидії булінгу та наказ МОН про реагування на випадки цькування вказують на необхідність не лише фіксації факту агресії, а й організованої системи профілактики, реагування та виховного впливу в закладі освіти (Верховна Рада України, 2017; Верховна Рада України, 2018; Міністерство освіти і науки України, 2019). Це дає підстави розглядати профілактику булінгу не як разову бесіду, а як послідовну роботу з поведінкою, груповими нормами та психологічними ресурсами підлітків.

Сучасні дослідження також підкреслюють, що булінг є не лише індивідуальним проявом агресії, а частиною ширшої системи групових взаємин. Поширеність булінгу відрізняється залежно від шкільного середовища, віку, способу вимірювання та форми насильства, зокрема традиційного або кібербулінгу (Modecki et al., 2014; Kowalski et al., 2014). При цьому участь у булінгу може набувати різних ролей: агресора, жертви, агресора-жертви, спостерігача або захисника, що вимагає від профілактичної роботи уваги не лише до потерпілої особи, а й до всієї групи однолітків (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, 2010). Саме тому в подальшому формувальному експерименті акцент робиться не тільки на індивідуальному самоставленні, а й на розвитку підтримувальної взаємодії між учасниками групи.

Психологічні наслідки булінгу добре задокументовані в сучасних дослідженнях. Жертви підліткового булінгу зазвичай демонструють підвищений рівень тривожності, депресивні симптоми та психічний дистрес. Метааналіз, що охопив понад 35 тис. підлітків, показав істотний зв'язок між булінговою віктимізацією та внутрішніми проблемами: зокрема, підлітки, яких цькують, мають в середньому значно вищий рівень симптомів депресії й тривоги (Mullan et al., 2023). Одночасно систематичне цькування підриває впевненість особистості в собі – встановлено помірно негативний кореляційний зв'язок між пережитим булінгом і рівнем самоповаги (Mullan et al., 2023). Іншими словами, підлітки, які стали жертвами агресивного переслідування, часто характеризуються зниженим самоставленням та почуттям власної неповноцінності. Це підтверджує й інше дослідження: жертви булінгу схильні мати нижчу самооцінку, що, своєю чергою, сприяє формуванню замкнутого кола віктимізації та психологічних страждань (Christina et al., 2021). Слабка впевненість у собі може робити підлітка ще більш вразливим до подальшого цькування, посилюючи його безпорадність і ізоляцію.

Наслідком булінгу виступають не лише емоційні розлади, але й порушення соціальної адаптації підлітків. Жертви булінгу нерідко втрачають довіру до оточення, уникають соціальної взаємодії, що поглиблює їхню ізольованість у колективі. Хронічна віктимізація пов'язана зі зниженням успішності та мотивації до навчання: психоемоційний стрес і тривога, спричинені цькуванням, утруднюють концентрацію уваги й засвоєння знань (Boulton & Macaulay, 2023). Виявлено, що підлітки, які зазнають булінгу, частіше страждають від порушень концентрації в класі та шкільної дезадаптації, особливо якщо в них відсутні внутрішні ресурси опору агресії (Шахрай, 2025). Окрім цього, довготривалі ефекти булінгу можуть простежуватися й у дорослому віці у вигляді підвищеного ризику депресії, тривожних розладів, низької самооцінки та проблем у побудові довірчих стосунків. Таким чином, булінг у підлітковому віці є серйозною загрозою

психологічному благополуччю, що може призвести до стійких травматичних наслідків.

Такий висновок узгоджується з даними тривалих і метааналітичних досліджень, у яких булінгова віктимізація пов'язується з внутрішніми психологічними труднощами, зниженням соціального функціонування та ризиком стійких наслідків у подальшому житті (Hawker & Boulton, 2000; Reijntjes et al., 2010; Wolke & Lereya, 2015; Arseneault, 2018). Окремі узагальнення показують, що предикторами залучення до булінгу можуть бути не лише особистісні особливості, а й характеристики сімейної, шкільної та одноліткової взаємодії (Cook et al., 2010; Juvonen & Graham, 2014; Veenstra et al., 2005). Це підсилює аргумент про необхідність комплексного профілактичного підходу, у якому робота з самотавленням поєднується з розвитком соціальної підтримки та безпечних групових норм.

Чому ж окремі підлітки стають об'єктами агресії? Сучасні роботи приділяють увагу феномену віктимності – наявності індивідуальних характеристик, які підвищують імовірність потрапити в роль жертви булінгу. Зокрема, низька самоповага та негативне самотавлення розглядаються як важливі чинники віктимності. Жертви булінгу часто відчують сором, невпевненість у собі, схильні до самозвинувачень, що робить їх «легкою мішенню» для агресорів. Дослідження показують, що підлітки з низькою самооцінкою і дефіцитом навичок асертивної поведінки частіше зазнають цькування з боку однолітків (Mota et al., 2024; Sabah et al., 2022). До того ж, багаторазова віктимізація може закріплювати у свідомості підлітка установку на власну меншовартість і роль «жертви», знижуючи його здатність протистояти агресії. З іншого боку, наявність підтримки від друзів та прийняття в колективі здатні захистити потенційну жертву: відомо, що діти, які мають тісне коло друзів та емоційну підтримку, рідше піддаються систематичному булінгу (Lawrence et al., 2023). Таким чином, особистісні риси й соціальне оточення разом визначають вразливість підлітка до ролі потерпілого. Негативне самотавлення є важливою ланкою в цьому ланцюгу,

оскільки воно і само може бути наслідком пережитого булінгу, і фактором, що утруднює ефективну протидію агресії.

Варто відзначити, що особистісні характеристики агресорів також пов'язані з особливостями їх самоставлення. Існує поширена гіпотеза, що шкільні хулігани мають занижену самооцінку і компенсують власні комплекси за рахунок приниження інших. Частково ця гіпотеза підтверджується: деякі дослідження дійсно виявляють в агресорів низький рівень самоповаги та невдоволеність собою (Mota et al., 2024). Агресивна поведінка в таких випадках може слугувати своєрідним механізмом захисту – спробою підвищити свій статус і значущість за рахунок слабших (Mota et al., 2024). Водночас інші роботи показують більш складну картину: у частини булерів самооцінка виявляється не зниженою, а навпаки, завищеною або ж нестійкою і нарцисичною (Macauley et al., 2019; Savahl et al., 2024). Зокрема, підлітки з гіпертрофованим відчуттям власної значущості та дефіцитом емпатії можуть вдаватися до цькування, прагнучи домінувати та утвердитися у соціальному статусі. Таким чином, зв'язок між самоставленням і роллю агресора є непрямим і опосередкованим іншими рисами (рівнем емпатії, імпульсивністю чи нарцисизмом) (Hu et al., 2023). Важливо підкреслити, що незалежно від початкового рівня самооцінки, участь у булінгу, особливо в статусі «агресор-жертва», зрештою негативно позначається на психологічному стані підлітка та його ставленні до себе. Більш нещодавні лонгітюдні дані свідчать, що булінгова поведінка й віктимізація з часом ведуть до погіршення самоставлення. Так, у трирічному дослідженні підлітків було показано, що залучення до булінгу – як у ролі агресора, так і жертви – призводило до подальшого зниження глобальної самооцінки (Choi & Park, 2025). Особливо виражено це для фізично агресивних булерів та жертв реляційного (соціального) булінгу: через певний час після інцидентів у цих групах спостерігався достовірний спад самоповаги (Choi & Park, 2025). Отже, участь у булінгу створює порочне коло: воно погіршує самоставлення

підлітка, що може надалі підвищити ризик його залучення у нові конфлікти або посилити негативні наслідки для психіки.

У підсумку, проблема булінгу серед підлітків тісно переплітається з явищем вітимності та станом самотавлення молоді. Підлітки, які стають жертвами цькування, часто характеризуються зниженим самосприйняттям і переживають глибокі емоційні травми, тоді як агресори нерідко мають спотворене або нестабільне уявлення про себе, що впливає на їхню поведінку. Хронічний булінг формує у потерпілих відчуття безпорадності, низьку самоцінність, тривожність і соціальну замкненість. З огляду на це, вивчення феномену самотавлення підлітків є надзвичайно важливим для розуміння витоків булінгу та розробки ефективних профілактичних заходів.

1.2. Самотавлення старшокласників: поняття, структура та роль у психологічній адаптації

Самотавлення учнів 10–11 класів є цілісною системою уявлень, оцінок і переживань щодо самих себе, яка формується в умовах переходу від підліткового до раннього юнацького віку. У цей період особливої значущості набувають питання самоцінності, соціального прийняття, особистої компетентності та відповідності власного образу очікуванням оточення. Старшокласники інтенсивно осмислюють свої можливості, зовнішність, місце серед однолітків, життєві перспективи та майбутню соціальну роль, тому їхнє самотавлення є більш рефлексивним, але водночас і вразливим до зовнішніх оцінок. Саме тому в учнів 10–11 класів негативний досвід міжособистісної взаємодії, зокрема булінг, може істотно впливати не лише на емоційний стан, а й на стабільність образу «Я», рівень самоповаги та психологічну адаптацію загалом.

Близьким за змістом до терміну «самотавлення» є «self-concept» або «self-attitude», що охоплює когнітивні аспекти самосвідомості (образ себе) та

емоційно-ціннісні аспекти (самоповага, почуття власної гідності). Часто вживається і поняття «self-esteem» (самооцінка) – загальна емоційна оцінка людиною власної цінності. Самоставлення формується протягом розвитку особистості під впливом соціального оточення, виховання та власного досвіду. Як зазначають дослідники, самооцінка являє собою судження індивіда про самого себе, що ґрунтується як на внутрішніх критеріях, так і на сприйнятті того, як його бачать інші (Mota et al., 2024). Позитивне самоставлення характеризується прийняттям себе, відчуттям власної компетентності та впевненістю у здатності успішно досягати цілей, тоді як негативне – проявляється у знеціненні себе, невірі у власні сили і постійному самокритицизмі (Mota et al., 2024). Підлітковий вік є критичним періодом для розвитку самоставлення: у цей час відбувається інтенсивний пошук себе, формування особистої ідентичності та системи цінностей. Підлітки надзвичайно чутливі до оцінок і реакцій з боку однолітків і дорослих, тож їхня самооцінка може бути мінливою і вразливою. Багато хто в цьому віці переживає «кризи самоідентичності», сумніви у собі, що пов'язано як з біопсихосоціальними змінами періоду статевого дозрівання, так і зі зміною соціальних ролей.

У психологічній традиції самоставлення пов'язується з ширшим колом понять, серед яких самооцінка, образ Я, відчуття власної ефективності, соціальне прийняття та самоспівчуття. Класичне розуміння самооцінки як загального ставлення людини до власної цінності було закладене М. Розенбергом, а подальші моделі розвитку Я підлітка підкреслили роль вікового становлення, соціального порівняння та сфери компетентності (Rosenberg, 1965; Harter, 1999; Harter, 2012). У контексті цієї роботи важливим є й соціометричне розуміння самооцінки, за яким ставлення до себе чутливо реагує на переживання прийняття або неприйняття з боку значущої групи (Leary et al., 1995). Саме тому дзеркальне Я в дослідженні розглядається як один із ключових показників, що може бути пов'язаний із віктимністю щодо булінгу.

Разом із тим позитивне самоставлення не слід ототожнювати з некритичним завищенням самооцінки. Дослідження показують, що важливою є не лише висота самооцінки, а її стабільність, реалістичність і зв'язок із саморегуляцією, самоцінністю та відчуттям власної ефективності (Bandura, 1997; Baumeister et al., 2003; Crocker & Park, 2004; Orth & Robins, 2014; Orth & Robins, 2022). Для підлітків, які переживають тиск однолітків, особливо значущими є здатність не зводити власну цінність до зовнішніх оцінок, не переходити до самозвинувачення після негативного досвіду та зберігати підтримувальне ставлення до себе. У цьому аспекті доцільним є звернення до підходу самоспівчуття, який підкреслює можливість ставитися до себе з розумінням у ситуації помилки, сорому або соціального неприйняття (Neff, 2003; Bluth & Blanton, 2015).

Здорове, гармонійне самоставлення відіграє ключову роль у психологічній адаптації підлітка. Висока й реалістична самооцінка традиційно розглядається як фактор захисту психічного здоров'я молоді. Підлітки, які мають впевненість у собі та приймають власні сильні й слабкі сторони, легше долають стреси, рідше впадають у депресію та ліпше адаптуються до нових соціальних умов (Boulton & Macaulay, 2023). Натомість занижена самооцінка асоціюється з цілою низкою психологічних труднощів: тривожністю, схильністю до депресивних переживань, почуттям самотності та соціальною дезадаптацією. Метааналіз Sajid et al. (2023) демонструє, що низький рівень самоставлення тісно пов'язаний із підвищеною тривожно-депресивною симптоматикою в підлітків. Тобто підлітки, які погано про себе думають, одночасно мають схильність до психічного неблагополуччя. Негативне самоставлення може виступати не лише наслідком певних невдач чи травматичного досвіду, але й передумовою вразливості до цих проблем – так звана «модель уразливості», за якою низька самооцінка збільшує ризик розвитку депресивних розладів (Sajid et al., 2023). Згідно з цією моделлю, невпевненість у собі знижує стресостійкість: підліток із глибоко вкоріненим відчуттям власної неповноцінності гостріше реагує на

невдачі та негативні соціальні взаємодії, що може підштовхнути до формування психопатології.

На формування самоставлення підлітка значно впливають міжособистісні стосунки: у сім'ї та з однолітками. Соціальна підтримка є живильним ґрунтом для здорової самооцінки: підлітки, які відчують прийняття, любов і розуміння з боку батьків та друзів, як правило, розвивають більш позитивне ставлення до себе (Harris & Orth, 2020). Довготривалі дослідження підтверджують, що зміни в рівні підтримки з боку значущих осіб прямо відбиваються на коливаннях самооцінки протягом підліткового віку (Zhong et al., 2021). Якщо підліток відчуває себе соціально ізольованим або відторгнутим, його самоставлення погіршується; натомість переживання успіху в дружбі чи прийняття у групі однолітків підвищує самоповагу. В цьому контексті булінгова віктимізація особливо згубна: постійне цькування фактично є маркером відсутності належної підтримки з боку однолітків, сигналом соціального відторгнення, що завдає удару по самооцінці жертви (Liu et al., 2022). Емпірично встановлено, що діти, яких регулярно цькують у школі, мають істотно менше друзів та відчують себе самотніми у колективі (Hu et al., 2023). Відповідно, їхнє самоставлення погіршується через брак підтверджень власної значущості та позитивної соціальної ідентичності.

Гармонійне самоставлення, сформоване на основі підтримки й прийняття, сприяє успішній соціальній адаптації підлітків. Молоді люди з високим рівнем самоповаги зазвичай демонструють кращі навички спілкування, легше встановлюють довірчі стосунки і почуваються безпечніше у соціумі (Deniz & Toseeb, 2023). Підлітки з позитивним самоставленням легше інтегруються у групу однолітків і будують більш стійкі, здорові стосунки, тоді як невпевнені у собі підлітки схильні до соціальної тривожності, замкненості або невдалих спроб привернути увагу (Mota et al., 2024). Висока самооцінка часто пов'язана і з кращими досягненнями у навчанні та позакласній діяльності, оскільки впевнені у собі

підлітки не бояться братися за нові виклики і довіряють своїм здібностям. Натомість низька самооцінка може призводити до феномену «самоздійснюваного пророцтва», коли очікування невдачі справджуються через невпевненість і страх помилки: підліток знеохочується старатися, уникає участі в чомусь новому, що далі закріплює його відставання чи ізоляцію. Таким чином, самооставлення є центральним чинником особистісного розвитку в підлітковому віці, впливаючи і на емоційне благополуччя, і на соціальну поведінку, і на мотиваційно-навчальну сферу.

Особливо тісно самооставлення пов'язане з умінням підлітка справлятися зі складними життєвими ситуаціями та стресорами. Самооцінку можна розглядати як внутрішній ресурс резильєнтності: підліток, що поважає себе і вірить у власну цінність, зазвичай краще протидіє негативним впливам середовища, включно з агресією чи тиском з боку інших. У багатьох дослідженнях підкреслюється захисна роль високої самооцінки. Зокрема, Boulton та Mascaulay (2023) встановили, що навіть помірний рівень автентичної самоповаги може слугувати буфером проти негативних наслідків булінгу: у підлітків з вищою самоповагою спостерігалось значно менше соціальної тривожності та проблем із концентрацією уваги в класі, навіть якщо вони зазнавали цькування (Boulton & Mascaulay, 2023). І цей висновок узгоджується із загальним правилом: позитивне самооставлення підсилює психологічну стійкість, допомагаючи підліткам зберігати емоційну рівновагу і самоконтроль під час стресових взаємодій. Отже, підтримка і розвиток здорового самооставлення є важливим завданням як виховних інституцій, так і психологічної допомоги молоді. Особливо це стосується ситуацій булінгу, де самооставлення виступає одночасно і мішенню агресії, і потенційним внутрішнім ресурсом для її подолання.

1.3. Гармонізація самоствавлення як підхід до профілактики булінгу серед старшокласників

Для учнів старших класів гармонізація самоствавлення має особливу профілактичну цінність, оскільки саме в старшому шкільному віці зростає роль референтної групи, посилюється залежність від соціального схвалення та актуалізуються питання особистісного самовизначення. У цей період будь-яке систематичне приниження, відторгнення чи висміювання з боку однолітків може сприйматися не лише як міжособистісний конфлікт, а як підтвердження власної «неповноцінності», що підвищує ризик закріплення віктимної позиції. Водночас формування більш стійкого, позитивного й реалістичного ставлення до себе здатне посилювати внутрішні ресурси старшокласника, знижувати його вразливість до тиску з боку групи та підтримувати більш конструктивні способи реагування в ситуаціях шкільної агресії.

Взаємозв'язок між булінгом та самоствавленням має двонапрямний характер: з одного боку, негативне ставлення до себе підвищує вразливість підлітка до ролі жертви або агресора, з іншого – сам факт участі в булінгу, особливо в ролі потерпілого, спричиняє подальше погіршення самоствавлення. Така динаміка вказує на порочне коло, яке необхідно розірвати для ефективної профілактики. Гармонізація самоствавлення, тобто цілеспрямована робота над формуванням у підлітків позитивного, стабільного і реалістичного образу себе, розглядається сучасними фахівцями як перспективний підхід до запобігання булінгу та подолання його наслідків. Ідея полягає в тому, що підліток, який приймає себе, володіє самоповагою та базовою впевненістю у власній цінності, буде менш схильним ні до ролі хронічної жертви, ні до потреби самостверджуватися через агресію.

Емпіричні дослідження останніх років надають вагомі підстави для такого підходу. По-перше, вже згадувані нами роботи демонструють, що високе самоствавлення відіграє захисну роль щодо булінгової поведінки. За даними систематичного огляду Agustiniingsih et al. (2024), у більшості

досліджень простежується закономірність: підлітки з вищою самооцінкою рідше залучені в булінг – як у ролі жертв, так і агресорів. Зокрема, огляд показав, що високий рівень самоповаги має прямий негативний ефект на імовірність стати жертвою: підлітки, які добре до себе ставляться, значно менш схильні до віктимізації (Agustiniingsih et al., 2024). Водночас низька самооцінка пов'язана з підвищеною уразливістю: на тлі невпевненості в собі підлітки частіше потрапляють під вплив булерів або навіть самі можуть реагувати на пережиті приниження агресією. Ці висновки узгоджуються з даними метааналізу Mullan et al. (2023), де було показано, що зниження самооцінки частково опосередковує негативний вплив булінгу на психіку – фактично, булінг «працює» через підлив почуття власної вартості жертви. Відповідно, якщо підтримати самооцінку підлітків на високому рівні, можна сподіватися послабити цей згубний механізм.

По-друге, існують переконливі докази того, що цілеспрямоване підвищення самооцінки у вразливих підлітків веде до зниження булінгової віктимізації. Такі висновки роблять сучасні інтервенційні дослідження. Примітним є експеримент Sir & Lok (2024), де для групи учнів проводилася спеціальна програма розвитку самоповаги. Всього за 8 сесій психологічних тренінгів вдалося досягти значущого зростання самооцінки учасників, і одночасно – статистично значущого зменшення випадків їх піддавання булінгу з боку однолітків порівняно з контрольною групою (Sir & Lok, 2024). Цей експериментально підтверджений результат особливо важливий: він демонструє причинно-наслідковий зв'язок, де підвищення самоставлення веде до зменшення рівня віктимізації. Автори роблять висновок, що програми, спрямовані на формування в дітей поваги до себе та впевненості, можуть бути ефективним підходом психопрофілактики булінгу (Sir & Lok, 2024). Інші дослідження підтримують цю думку. Як приклад, у систематичному огляді з психосоціального виховання наголошено, що інтервенції, які зміцнюють самоповагу і соціально-емоційні навички учнів, асоціюються зі зниженням рівня булінгу в школах (Agustiniingsih et al., 2024).

У підлітків, які пройшли тренінги особистісного зростання та самоусвідомлення, відзначалося не лише зростання впевненості, а й покращення поведінки: вони рідше ставали як жертвами, так і ініціаторами цькувань. Таким чином, емпіричні дані підтверджують ефективність заходів, націлених на гармонізацію самоставлення, у справі профілактики насильства серед підлітків.

Але чому саме робота над самоставленням здатна знизити рівень булінгу? За цим стоять певні психологічні механізми, які нині все краще розуміються наукою. По-перше, підвищення самооцінки жертви руйнує образ «ідеальної мішені» для булера. Агресори зазвичай інстинктивно обирають тих однолітків, які виглядають слабкими, наляканими, соціально ізольованими, тобто тих, хто сам не вірить у власну силу і не очікує підтримки. Коли ж підліток впевнений у собі, вміє постояти за свої кордони і має почуття гідності, нападнику значно важче залякати чи принизити його. Розвинуте почуття власної гідності додає підлітку асертивності – здатності спокійно і твердо дати відсіч агресору або звернутися по допомогу, не відчуючи паралізуючого сорому чи страху. Це підтверджує і згадане раніше дослідження: учні з вищою самооцінкою демонстрували кращі соціальні навички й меншою мірою потерпали від цькувань (Boulton et al., 2023). По-друге, гармонізація самоставлення допомагає розірвати згубний цикл «булінг – приниження – депресія». Як ми бачили, у жертв булінгу депресивні й тривожні симптоми багато в чому є наслідком подриву їхньої самооцінки агресією (Ma et al., 2024). Якщо ж у підлітка сформоване позитивне ставлення до себе, навіть переживши епізод булінгу, він менш імовірно впаде в стан безнадії чи самозвинувачень. Іншими словами, висока самоповага амортизує емоційний удар від булінгу, виконуючи роль буфера між травматичною подією та психологічним благополуччям (Boulton & Mascalay, 2023). Підлітки з навіть помірно високою автентичною самооцінкою після булінгових інцидентів відчують набагато менше тривоги і не втрачають фокус на навчанні, тоді як невпевнені у собі

однолітки демонструють різкий спад концентрації та підйом рівня соціальної тривожності (Boulton & Macaulay, 2023). Таким чином, міцне позитивне самоставлення підвищує резильєнтність – здатність протистояти негативним впливам і швидше відновлюватися після них.

По-третє, гармонізація самоставлення стосується не тільки потенційних жертв, а й самих агресорів. У деяких випадках булінг з боку підлітка може бути симптомом його внутрішніх проблем – почуття неповноцінності, невміння конструктивно задовольняти потребу в самоствердженні чи привертати увагу. Психологічна робота з агресорами, спрямована на розвиток у них здорового самоприйняття та емпатії, також здатна зменшити їх мотивацію до насильства. Якщо підліток-агресор усвідомить власні емоції, навчиться поважати себе без приниження інших та відчує розуміння з боку дорослих, потреба в агресивній поведінці може значно знизитися. Самооцінка булерів пов'язана з іншими рисами (як приклад, нарцисизмом чи імпульсивністю), і корекція їхнього самоставлення має враховувати ці особливості (Álvarez-García et al., 2015). Проте загальний принцип полягає в тому, щоб навчити агресорів досягати самоповаги та соціального визнання не шляхом домінування і насильства, а через позитивну самореалізацію та співпрацю. Таким чином, гармонізація самоставлення як профілактичний підхід охоплює всю групу ризику булінгу: і потенційних жертв, підвищуючи їхню впевненість та навички опору, і потенційних агресорів, перенаправляючи їхнє самоствердження у конструктивне русло.

Сучасна психологічна практика вже розвиває конкретні методики, спрямовані на гармонізацію самоставлення підлітків у межах антибулінгових програм. До них належать: тренінги особистісного зростання, які вчать підлітків усвідомлювати свої сильні сторони та формувати позитивний внутрішній образ; заняття з розвитку емпатії та емоційного інтелекту, що допомагають краще розуміти себе та інших; когнітивно-поведінкові техніки, спрямовані на подолання негативних автоматичних думок про себе (техніки когнітивної реструктуризації, які вчать замінювати самозневажливі думки

більш реалістичними й підтримувальними). Ефективним підходом виявляються також інтервенції з розвитку самоспівчуття (self-compassion) – уміння ставитися до себе з розумінням і підтримкою. Дослідження свідчать, що підлітки з вищим рівнем самоспівчуття менше страждають від почуття сорому та постстресових симптомів після булінгу (Cross et al., 2021). Це логічно: навчившись підтримувати себе у важку хвилину, підліток не дозволяє травмі булінгу зруйнувати його образ «Я». Іншим важливим компонентом є формування навичок асертивної комунікації – уміння спокійно заявляти про свої права і почуття без агресії. В процесі гармонізації самостворення підлітки освоюють, як відмовитися виконувати принизливі вимоги, як просити про допомогу дорослих або як реагувати словами на образи замість мовчазного терпіння чи бійки. Подібні навички суттєво знижують імовірність успішного булінгу: агресор стикається з кордонами та реакцією, що відбиває в нього бажання продовжувати.

Варто зазначити, що гармонізація самостворення як профілактична стратегія не є ізольованою: найкращі результати дає комплексний підхід, коли робота над особистістю поєднується із заходами на рівні колективу та середовища. Шкільні антибулінгові програми світового рівня (як приклад, KiVa, Olweus Bullying Prevention Program тощо) традиційно включають компоненти розвитку соціальних навичок і позитивного самосприйняття у дітей. Огляд ефективності шкільних програм показав, що втручання, які приділяють увагу соціально-емоційному навчанню, в тому числі розвитку самоповаги, емпатії, вмінню керувати емоціями, призводять до суттєвого зниження рівня булінгу та покращення клімату в класах (Муковіз & Гончарова, 2024; Jiménez-Barbero et al., 2020). Такий підхід формує своєрідний «психологічний імунітет» у школярів: колектив, члени якого поважають себе і цінують один одного, значно менш схильний до проявів насильства і цькування. Тому рекомендації для профілактики булінгу включають тренінги особистісного розвитку як для потенційних жертв, так і

для всіх учнів з метою підвищення загального рівня самоповаги і взаємоповаги в учнівському середовищі (Agustiniingsih et al., 2024).

Доцільність такого поєднання підтверджується соціально-екологічним підходом до профілактики булінгу, у межах якого насильство в шкільному середовищі розглядається як результат взаємодії особистісних, сімейних, групових і шкільних чинників (Espelage & Swearer, 2004; Hymel & Swearer, 2015). Успішні програми профілактики зазвичай працюють не лише з агресором або жертвою, а й із нормами класу, поведінкою спостерігачів, готовністю однолітків підтримувати потерпілого та позицією дорослих (Polanin et al., 2012; Menesini & Salmivalli, 2017). Саме тому гармонізація самотавлення в цій роботі не подається як ізольована індивідуальна корекція, а включається у групову тренінгову форму, де підлітки одночасно працюють із власним Я-образом і досвідом взаємодії з іншими.

Емпіричні узагальнення щодо шкільних антибулінгових програм показують, що найбільш переконливі результати мають системні втручання, які поєднують навчання соціально-емоційних навичок, чіткі правила реагування, залучення групи однолітків і підтримку дорослих (Farrington & Ttofi, 2009; Ttofi & Farrington, 2011; Gaffney et al., 2019; Gaffney et al., 2021). Прикладами таких підходів є програма Olweus Bullying Prevention Program та фінська програма KiVa, у яких увага приділяється не лише припиненню агресивної поведінки, а й зміні групових норм і підсиленню ролі захисників серед однолітків (Olweus, 1994; Olweus & Limber, 2010; Kärnä et al., 2011; Kärnä et al., 2013). У цьому ж напрямі працює соціально-емоційне навчання, ефективність якого підтверджена метааналізами і яке може підсилювати саморегуляцію, емпатію, відповідальність і позитивну взаємодію в групі (Durlak et al., 2011). З огляду на це розроблена в роботі програма логічно поєднує розвиток самотавлення з тренуванням підтримувальної й асертивної поведінки.

У ширшому міжнародному вимірі профілактика булінгу розглядається як складова безпечного освітнього середовища, що передбачає попередження

шкільного насильства, підтримку психічного благополуччя та розвиток захисних чинників у дітей і підлітків (UNESCO, 2019; Zych et al., 2019). Тому формування здорового самоствавлення має розглядатися не як другорядний психологічний компонент, а як одна з умов створення середовища, у якому підлітки краще розпізнають тиск, менш схильні приймати роль жертви та частіше здатні діяти як учасники взаємопідтримки.

Підсумовуючи викладене, можна зробити наступні висновки. По-перше, самоствавлення підлітків є ключовою ланкою в проблемі булінгу: воно впливає на ризик потрапити в ситуацію цькування і визначає глибину психологічних втрат від неї. Негативне, дисгармонійне самоствавлення: низька самооцінка, самозвинувачення, відсутність самоприйняття, створює підґрунтя для віктимної поведінки і водночас посилюється під дією булінгу, формуючи замкнене коло. По-друге, гармонізація самоствавлення виступає дієвим інструментом розриву цього кола: зміцнення почуття власної гідності, розвитку самоприйняття та впевненості в собі в підлітків доведено знижує імовірність їх віктимізації та полегшує подолання булінгових інцидентів без довготривалих травматичних наслідків. По-третє, формування здорового самоствавлення доцільно розглядати як невід'ємну складову комплексної профілактики булінгу. Поряд із заходами дисциплінарного характеру та просвітою, психологічна робота зі школярами щодо розвитку позитивного самосприйняття, асертивності та навичок саморегуляції здатна суттєво покращити соціальний клімат. Іншими словами, виховуючи у підлітків повагу до себе, ми одночасно виховуємо й повагу до інших, адже людина, яка цінує себе, менш схильна принижувати чи дозволяти принижувати інших. Гармонійне самоствавлення формує внутрішній стрижень, який захищає від ролі ні жертви, ні кривдника. Звісно, це не єдина умова подолання булінгу, адже необхідні також чіткі норми нульової толерантності до насильства, підтримка дорослих, розвиток емпатії тощо. Проте без формування у підлітків позитивного образу «Я» будь-які зовнішні заходи можуть виявитися малоефективними.

Отже, профілактика булінгу через гармонізацію самоставлення – це науково обґрунтований і багатообіцяючий напрям, що спирається на сучасні емпіричні дані. Об'єднання зусиль з розвитку позитивного самоприйняття в підлітків, підвищення їхньої впевненості у собі та навчання навичкам конструктивної саморегуляції може суттєво зменшити масштаби булінгу і покращити психологічну адаптацію молоді. Формування гармонійної особистості, яка поважає себе та оточуючих, є найкращою довгостроковою стратегією протидії насильству в школі.

Висновок до розділу 1

У межах теоретичного аналізу булінг було розглянуто як складне соціально-психологічне явище, що є особливо значущим для осіб старших класів школи як представників старшого підліткового та раннього юнацького віку. Саме на цьому етапі шкільного розвитку загострюються потреба в соціальному прийнятті, чутливість до оцінки однолітків і значущість власного статусу в групі, тому булінг набуває вираженого впливу на емоційне благополуччя, навчальну мотивацію, міжособистісні стосунки та формування образу «Я». Для старшокласників переживання систематичного приниження або відторгнення є небезпечним не лише через безпосередній психоемоційний дистрес, а й через здатність деформувати самоставлення в період активного особистісного самовизначення.

Показано, що самоставлення підлітка є центральним психологічним конструктом, який визначає якість його внутрішнього досвіду, стійкість до стресу, ефективність саморегуляції та характер соціальної поведінки. Самоставлення не зводиться лише до самооцінки, а охоплює емоційно-ціннісне прийняття себе, відчуття самоцінності, рівень внутрішньої конфліктності, схильність до самозвинувачень і очікуване ставлення до себе з боку інших. Підлітковий вік розглянуто як сенситивний період становлення

цих характеристик, коли будь-які негативні соціальні впливи здатні суттєво змінювати образ «Я» та спрямованість самосприйняття.

Обґрунтовано двобічний зв'язок між булінгом і самоставленням: негативне самоставлення підвищує вразливість до віктимізації та послаблює здатність підлітка захищати власні кордони, тоді як пережитий булінг поглиблює самоціннісні дефіцити, формує самознецінення та посилює внутрішню конфліктність. У результаті може виникати порочне коло, де зниження самоповаги, соціальна ізоляція й тривожність підтримують повторюваність травматичного досвіду, а також підвищують ризик дезадаптивних реакцій.

Визначено, що гармонізація самоставлення є перспективною профілактичною стратегією, оскільки спрямована не лише на зменшення симптомів і наслідків булінгу, а й на посилення внутрішніх ресурсів підлітка. Гармонізація самоставлення концептуально включає розвиток самоприйняття, зниження деструктивної самокритики, формування реалістичної впевненості, підтримку самоцінності та стабілізацію образу «Я». Важливим наслідком такої роботи є підвищення психологічної стійкості, асертивності та здатності до конструктивної взаємодії з однолітками, що знижує імовірність закріплення ролі жертви.

Підкреслено, що профілактика булінгу через гармонізацію самоставлення доцільна як у роботі з групами ризику, так і в ширших шкільних програмах, орієнтованих на соціально-емоційний розвиток. Комплексність підходу передбачає поєднання індивідуальної психологічної підтримки, тренінгових форм роботи та створення безпечного середовища, де підтримуються норми взаємоповаги, прийняття й недопущення насильства. Загалом, у розділі 1 теоретично обґрунтовано, що підтримка й розвиток гармонійного самоставлення підлітків може виступати одним із ключових напрямів системної профілактики булінгу та зниження віктимізації в освітньому просторі.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ ВІКТИМНОСТІ ЩОДО БУЛІНГУ ТА САМОСТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ

2.1. Методологія емпіричного дослідження профілактики булінгу з підлітками через гармонізацію їх самоствавлення

Емпірична частина дослідження була побудована відповідно до загальної концепції роботи, у центрі якої перебуває припущення про те, що профілактика булінгу серед підлітків може здійснюватися не лише через зовнішній контроль поведінки або окремі антибулінгові заходи, а й через зміцнення внутрішніх психологічних ресурсів особистості, насамперед через гармонізацію самоствавлення. Такий підхід безпосередньо узгоджується з теоретичними положеннями першого розділу, де самоствавлення було розглянуто як важливий внутрішній чинник психологічної стійкості, а його порушення – як один із механізмів підвищення вразливості до булінгу та закріплення віктимної позиції. У теоретичному матеріалі наголошується, що негативний досвід міжособистісної взаємодії, зокрема систематичне приниження, висміювання або відторгнення, здатний істотно впливати на стабільність образу Я, самоцінність і психологічну адаптацію підлітка. Водночас більш позитивне, реалістичне й внутрішньо узгоджене ставлення до себе може зменшувати вразливість до тиску з боку однолітків і сприяти конструктивнішому реагуванню в ситуаціях шкільної агресії. Саме тому емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення зв'язку між віктимністю щодо булінгу та показниками самоствавлення підлітків.

За своїм типом дослідження є кількісним, кореляційно-порівняльним і має прикладне соціально-психологічне спрямування. Його логіка полягала в тому, щоб, з одного боку, зафіксувати рівень віктимності щодо підліткового булінгу та особливості самоствавлення в досліджуваній групі, а з іншого – простежити, які компоненти самоствавлення пов'язані з вищою або нижчою вираженістю віктимності. Додатково було враховано низку соціально-демографічних і контекстуальних параметрів, що могли бути пов'язані з досліджуваними змінними: стать, вік, проживання з батьками, порядок

народження, місце проживання, кількість друзів і формат навчання. Така структура емпіричного задуму відповідає вимогам до бакалаврського дослідження, згідно з якими другий розділ має містити не лише формальний опис методик, а й обґрунтування вибору параметрів, логіки збору даних і способів їх аналізу.

Процедурно дослідження було організоване у формі опитування. У наданому бланку поєднано реєстраційний блок і два основні опитувальники. На початку респондентам пропонувалося вказати вік і стать, після чого вони переходили до заповнення діагностичних методик. Формулювання інструкцій було побудоване так, щоб зменшити оцінювальний тиск і стимулювати більш відверті відповіді: у вступній частині бланка прямо зазначено, що в опитуванні немає правильних чи неправильних відповідей, а важливою є особиста позиція респондента. Для багатомірного опитувальника самоставлення також використано неоцінювальну інструкцію, у якій підкреслено, що кожна людина має право на власну думку, а «поганих» відповідей не існує. Це має важливе методичне значення, оскільки в дослідженнях, що стосуються Я-концепції, самоприйняття, внутрішньої конфліктності чи досвіду булінгу, надмірно оцінювальна ситуація може знижувати щирість відповідей і посилювати соціально бажану самопрезентацію.

Змістова логіка емпіричної частини спиралася на поєднання трьох блоків даних. Перший блок становили соціально-демографічні відомості, необхідні для загальної характеристики вибірки та для подальшого зіставлення підгруп. Другий блок був спрямований на вимірювання самоставлення як багатовимірного утворення, що включає як більш ресурсні, так і більш проблемні аспекти ставлення особистості до себе. Третій блок стосувався досвіду булінгової віктимізації й дозволяв кількісно зафіксувати частоту переживання різних форм цькування. Така композиція методичного інструментарію дала змогу перейти від загального теоретичного припущення

про зв'язок булінгу з самостваленням до його емпіричної перевірки на конкретному масиві даних.

Важливо підкреслити, що емпіричний дизайн цього дослідження не зводився до простого опису окремих шкал. Його завданням було виявити систему зв'язків між віктимністю та окремими параметрами самоствалення. Саме тому аналіз будувався на кількох рівнях. На першому рівні було здійснено описовий аналіз даних, що дозволив визначити загальні характеристики вибірки та розподіл показників за досліджуваними шкалами. На другому рівні було проведено порівняння показників залежно від окремих соціально-демографічних характеристик. На третьому рівні здійснювався кореляційний аналіз взаємозв'язків між віктимністю та шкалами самоствалення. Нарешті, на четвертому рівні було використано регресійний підхід для оцінки внеску окремих предикторів у варіативність віктимності. Таким чином, структура дослідження забезпечила перехід від опису до пояснення і дозволила не лише зафіксувати окремі статистичні закономірності, а й побачити, які аспекти самоствалення можуть мати найбільше значення для ризику булінгової віктимізації.

Вибір саме такої логіки дослідження є обґрунтованим також і з практичної точки зору. Якщо самоствалення справді пов'язане з віктимністю щодо булінгу, тоді профілактична робота з підлітками має бути спрямована не лише на регуляцію зовнішньої поведінки у шкільному середовищі, а й на розвиток самоприйняття, реалістичної впевненості в собі, зниження деструктивної самокритики та внутрішньої конфліктності. Теоретичний розділ уже окреслив цю логіку, показавши, що самоствалення виступає одночасно і мішенню агресії, і важливим психологічним ресурсом для протистояння їй. Емпірична частина, відповідно, була організована так, щоб виявити, які саме компоненти самоствалення виявляються найбільш чутливими в контексті булінгової віктимізації.

Організація дослідження також відповідає вимогам до бакалаврської кваліфікаційної роботи, згідно з якими другий розділ має містити чітке

обґрунтування емпіричної частини, опис вибірки, методик і способів кількісного аналізу. У методичних рекомендаціях окремо підкреслено, що методи мають бути спрямовані на вивчення саме тих параметрів, які відповідають завданням дослідження, а також що кількісна обробка має виходити за межі суто відсоткового представлення й включати кореляційний аналіз та перевірку відмінностей. Саме ця вимога була реалізована в логіці представленого емпіричного дизайну.

Отже, емпіричне дослідження у цій роботі було організовано як послідовне кількісне вивчення взаємозв'язку між віктимністю щодо підліткового булінгу та особливостями самоставлення. Воно спирається на поєднання реєстраційного блоку, стандартизованої методики дослідження самоставлення та адаптованого опитувальника булінгової віктимності, а також на багаторівневу систему статистичного опрацювання даних. Така побудова створює необхідну основу для подальшого опису методичного інструментарію та характеристики вибірки.

Методи та методики дослідження.

Для реалізації мети дослідження було використано комплекс взаємодоповнювальних методів, що дали змогу охопити як змістовні характеристики досліджуваного явища, так і його статистичні прояви. На загальнонауковому рівні робота спиралася на аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію теоретичних положень щодо булінгу, віктимності та самоставлення підлітків. На емпіричному рівні провідним методом було психодіагностичне опитування. Для обробки результатів використовувалися методи описової статистики, частотний аналіз, перевірка нормальності розподілу, непараметричні критерії зіставлення груп, кореляційний аналіз Спірмена та лінійна регресія. У масиві розрахунків зафіксовано використання показників середнього значення, медіани, стандартного відхилення, мінімуму й максимуму, критеріїв Shapiro–Wilk, Kolmogorov–Smirnov та Anderson–Darling, критерію Mann–Whitney U для незалежних груп, критерію Kruskal–Wallis для багатогрупових порівнянь, коефіцієнта Spearman's rho для оцінки

зв'язків між змінними, а також лінійної регресійної моделі для визначення внеску окремих предикторів у варіативність віктимності. Таке поєднання методів відповідає структурі одержаних даних і характеру поставлених завдань.

Окремим етапом емпіричного дизайну було використання реєстраційного соціально-демографічного блоку. У бланку опитування він відкриває дослідження та містить базові відомості про респондента. У розрахунковому масиві ці відомості представлені такими змінними, як вік, стать, проживання з батьками, порядок народження, місце проживання, кількість друзів і формат навчання. Значення цього блоку не обмежується фоновим описом вибірки. Він виконує ще й аналітичну функцію, оскільки дозволяє зіставляти показники віктимності та самоствавлення в підгрупах і оцінювати можливий вплив різних соціально-побутових умов на досліджувані психологічні параметри. Для теми булінгу це особливо важливо, адже віктимізація формується не у вакуумі, а в контексті конкретного соціального досвіду підлітка, його позиції в сім'ї, шкільному колективі та найближчому оточенні. Зразок анкети та реєстраційного блоку подано у додатку Б.

Першою основною психодіагностичною методикою було використано Методику дослідження самоствавлення (МДС), опис і інтерпретацію якої в роботі подано за підручником О. Є. Александрова з психодіагностики. У наданому матеріалі вона визначена як багатомірний опитувальник дослідження самоствавлення, що містить 110 тверджень, розподілених за 9 шкалами. До них належать відкритість, самовпевненість, самокерівництво, дзеркальне Я, самоцінність, самоприйняття, сьома шкала, яка в описовій частині методики подана як самоприв'язаність, а у ключі та в емпіричних таблицях позначена як самовідданість, а також конфліктність і самозвинувачення. Респондентам пропонується відповідати на твердження за дихотомічним принципом, визначаючи, чи є вони правильними або неправильними стосовно себе. За кожний збіг із ключем нараховується один

бал, після чого сирі результати переводяться у стени, тобто в десятибальну нормативну шкалу. У методичному матеріалі окремо зазначено нормативні межі: 1–3 стени трактуються як занадто низькі значення, 4–7 – як оптимально середні, 8–10 – як завищені. Саме тому ця методика є особливо зручною для бакалаврського дослідження, оскільки дозволяє отримати не лише сирі кількісні показники, а й якісно інтерпретувати їхній рівень.

У межах роботи шкали Методики дослідження самоставлення розглядаються стисло, без розгорнутого опису кожної з них, оскільки основне завдання полягає не в переказі психометричного інструментарію, а у використанні його показників для аналізу зв'язку самоставлення з віктимністю щодо булінгу. У подальшій статистичній обробці враховувалися такі шкали: відкритість, самовпевненість, самокерівництво, дзеркальне Я, самоцінність, самоприйняття, самовідданість, конфліктність і самозвинувачення. Саме ці показники дозволили оцінити як ресурсні, так і проблемні аспекти ставлення підлітка до себе. Структуру методики та бланк відповідей наведено у додатку Б.

Другою основною психодіагностичною методикою стала адаптована та модифікована методика віктимності щодо підліткового булінгу на базі опитувальника ROBVQ у модифікації Александрова Д. О. У наданих матеріалах ця методика прямо позиціонується як інструмент для оцінювання досвіду підлітка як жертви булінгу в шкільному або позашкільному середовищі протягом останніх місяців. Формат відповідей побудований на шестибальній шкалі частоти, що охоплює варіанти від повної відсутності відповідного досвіду до його щоденного повторення. У тексті методики зафіксовано 30 тверджень, які описують різні форми булінгової віктимізації. Наприкінці документа також зазначено, що йдеться про блок питань на віктимність адаптованої та модифікованої Александровим Д. О. методики Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, із посиланням на праці Breivik і Olweus та на адаптацію російськомовної версії опитувальника ролей жертви та агресора в ситуації шкільного булінгу. Це дозволяє розглядати

використану методику як інструмент, побудований на відомій міжнародній традиції вимірювання булінгу, але змістовно адаптований до завдань цього дослідження. Перелік тверджень, адаптованих для бланка дослідження, подано у додатку Б.

Зміст тверджень у цій методиці охоплює різні форми булінгу: вербальні приниження й образливі прізвиська, висміювання, дражнення, соціальне виключення й ігнорування, фізичну агресію, репутаційні нападки, поширення пліток, налаштовування друзів проти респондента, кібербулінг, матеріальні посягання, погрози, образи на ґрунті національності, грубі жарти, сексуалізовані образи, знущання із зовнішності, зросту чи навчання. Така широта змісту є важливою перевагою методики, бо дозволяє не звужувати поняття булінгу лише до фізичного насильства, а фіксувати його як багатоформне явище. Для теми бакалаврської роботи це особливо значуще, оскільки профілактика булінгу через гармонізацію самоставлення має орієнтуватися не тільки на очевидні випадки агресії, а й на менш прямі, але психологічно дуже значущі форми соціального приниження та виключення. Саме тому вибір цієї методики можна вважати достатньо вдалим і змістовно виправданим.

Поряд із двома основними психодіагностичними методиками в дослідженні було використано реєстраційний бланк, який виконував функцію короткої авторської анкети. Він не є самостійною стандартизованою психометричною методикою, але має важливе значення для побудови емпіричного дизайну. Саме завдяки цьому блоку стало можливим виділити параметри, які потенційно впливають на ризик віктимізації або на особливості самоставлення. У подальшому ці змінні використовувалися не лише для загального опису вибірки, а й для міжгрупових зіставлень. Таким чином, реєстраційний блок доцільно розглядати як необхідний складник методичного комплексу дослідження, оскільки він забезпечив контекстуалізацію одержаних психологічних даних.

Окремо варто зупинитися на методах математико-статистичної обробки результатів. У розрахунковому файлі чітко простежується, що первинне опрацювання даних здійснювалося через описову статистику та частотний аналіз. Це дозволило визначити центральні тенденції та розкид показників, а також описати рівні самотавлення й віктимності. Наступним кроком була перевірка нормальності розподілу за допомогою кількох критеріїв. За більшістю змінних значення критеріїв Shapiro–Wilk, Kolmogorov–Smirnov та Anderson–Darling свідчили про істотне відхилення від нормального розподілу. Саме тому для значної частини порівнянь були використані непараметричні критерії. У файлі наявні результати застосування Mann–Whitney U для двох незалежних груп та Kruskal–Wallis для трьох і більше груп. З огляду на дослідницькі завдання це було методично виправдано, оскільки дозволило коректно працювати з даними за умов ненормального розподілу та різної чисельності окремих підгруп.

Для вивчення взаємозв'язків між віктимністю та шкалами самотавлення використовувався кореляційний аналіз Спірмена. Такий вибір є логічним як з огляду на непараметричний характер частини розподілів, так і з огляду на завдання дослідження, яке полягало у виявленні спрямованості та сили зв'язків між змінними, а не в установленні причинно-наслідкових відношень. Далі, для оцінювання внеску окремих факторів у варіативність віктимності було застосовано лінійну регресію. У моделі предикторами виступали як шкали самотавлення, так і соціально-демографічні характеристики. Такий підхід дозволяє перейти від простої констатації статистичних зв'язків до більш складного розуміння того, які саме параметри роблять найбільший внесок у пояснення ризику віктимності. Для теми бакалаврської роботи це особливо доречно, оскільки профілактичні рекомендації мають спиратися не лише на загальні міркування, а й на ті змінні, які продемонстрували емпіричну значущість.

Таким чином, методичний інструментарій дослідження є достатньо цілісним і логічно узгодженим із його метою. Використані методики

дозволяють, з одного боку, оцінити багатовимірну структуру самоставлення підлітків, а з іншого – зафіксувати частоту переживання різних форм булінгової віктимізації. Додатковий соціально-демографічний блок і розгорнута система статистичного аналізу забезпечують можливість розглядати ці показники не ізольовано, а в контексті реального соціального досвіду підлітків.

Характеристика вибірки дослідження.

Емпіричну вибірку дослідження становили 103 респонденти підліткового віку. Узагальнені описові таблиці емпіричної бази дослідження, зокрема частотний розподіл соціально-демографічних характеристик вибірки та описову статистику основних кількісних показників, наведено в додатку В.

Середній вік досліджуваних склав 15,7 року, медіана – 16 років, стандартне відхилення – 1,32, а віковий діапазон коливався від 10 до 17 років. Таким чином, дослідження охопило учнів шкільного віку, серед яких переважали підлітки середнього та старшого підліткового періоду. Це є достатньо релевантним для теми булінгу, оскільки саме в цьому віці суттєво зростає значущість референтної групи, загострюється чутливість до соціального прийняття чи неприйняття, а досвід міжособистісної взаємодії активніше вбудовується у структуру Я-концепції та самоставлення.

За статтю у вибірці переважали дівчата: 69 осіб, що становить 67,0 % усіх учасників. Хлопців було 34, тобто 33,0 %. Такий розподіл не робить вибірку симетричною щодо статі, однак він забезпечує можливість зіставлення чоловічої та жіночої підгруп і дає підстави аналізувати, чи пов'язані окремі аспекти самоставлення та віктимності зі статевою належністю. Для дослідження булінгу це важливо, оскільки різні форми булінгової поведінки й реагування на неї можуть мати певну гендерну специфіку. Водночас у цій роботі стать виступає не центральною змінною, а одним із контекстуальних параметрів, що враховуються в загальному аналізі.

Для наочності статевий склад вибірки подано на рис. 2.1.

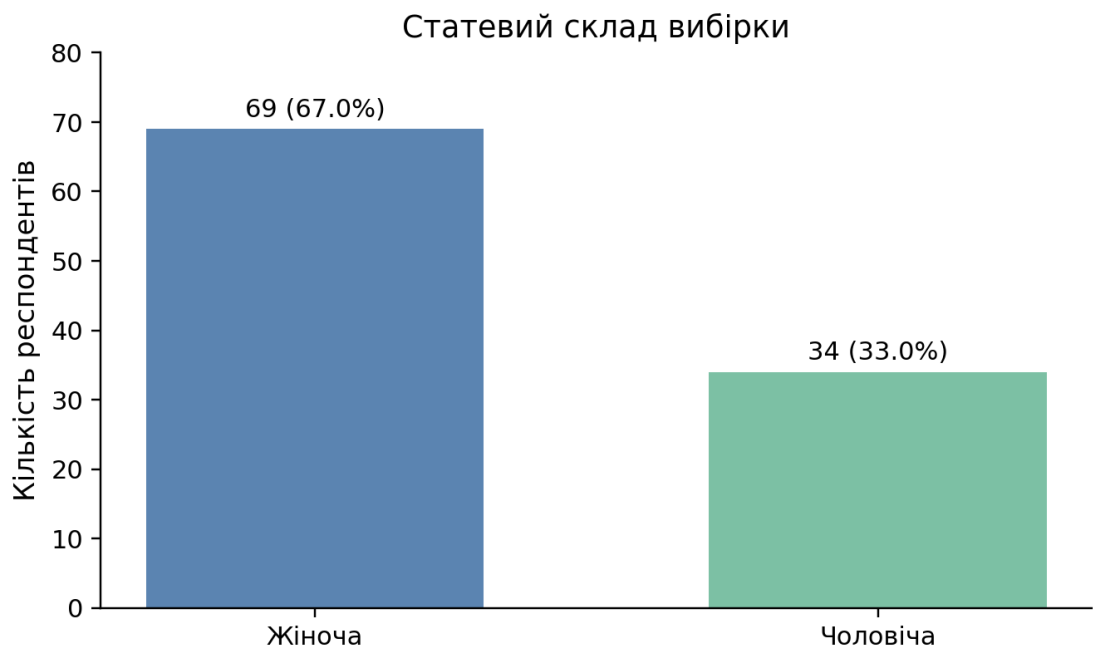


Рис. 2.1. Статевий склад вибірки

Важливою характеристикою вибірки є сімейний контекст проживання підлітків. Більшість респондентів – 81 особа, або 78,6 % – проживали з обома батьками. Ще 22 особи, тобто 21,4 %, зазначили, що проживають з мамою. Хоча у вибірці не представлено ширшого спектра варіантів сімейного проживання, навіть такий поділ є змістовно значущим, оскільки сімейна структура й емоційна підтримка з боку близьких можуть бути важливими факторами психологічної стабільності, формування самоставлення та переживання міжособистісних труднощів у шкільному середовищі. Для роботи, присвяченої профілактиці булінгу, такий параметр особливо важливий ще й тому, що він дозволяє розглядати підлітка не лише як учасника шкільної взаємодії, а як особистість, занурену в конкретний сімейний контекст.

Ще одним параметром, зафіксованим у вибірці, був порядок народження в сім'ї. Найбільшу частку становили наймолодші діти – 48 осіб, або 46,6 %. Єдиних дітей було 25, що дорівнює 24,3 %. Найстаршими в родині були 23 респонденти (22,3 %), а середніми – 7 осіб (6,8 %). Хоча цей показник не завжди включають до стандартного набору соціально-демографічних характеристик, у цій роботі він є виправданим, оскільки може

бути пов'язаний із особливостями соціалізації, стилем взаємодії в сім'ї, досвідом відповідальності або, навпаки, залежності від старших. Саме тому в подальшому аналізі порядок народження розглядається як одна з потенційно релевантних змінних.

За місцем проживання вибірка також має певну структурну специфіку. Абсолютна більшість респондентів – 81 особа (78,6 %) – проживали в невеликому місті. Ще 12 осіб (11,7 %) були мешканцями селища або смт, а 10 осіб (9,7 %) – села. Така конфігурація вказує, що емпіричний матеріал здебільшого відображає досвід підлітків із малих міських спільнот, а не великих мегаполісів. Це важливо враховувати при інтерпретації результатів, адже шкільна взаємодія, характер соціального контролю, щільність міжособистісних зв'язків і можливості соціального маневру в невеликому місті можуть суттєво відрізнятися від умов великого міста. У контексті булінгу це особливо значимо, бо в компактніших соціальних середовищах репутаційні механізми, групові ролі та соціальна видимість можуть бути більш жорсткими й стійкими.

Щоб краще охарактеризувати соціальне оточення підлітків, у дослідженні було враховано кількість друзів. Найпоширенішим варіантом стала відповідь «4 і більше» – її обрали 53 респонденти, що становить 51,5 % вибірки. Ще 45 осіб (43,7 %) зазначили, що мають 2–3 друзів, і лише 5 респондентів (4,9 %) повідомили про наявність одного друга. Сам по собі цей показник не дає вичерпної інформації про якість міжособистісних відносин, але він має значення як один із непрямих індикаторів соціальної включеності. Для теми булінгу це вагомо, адже відомо, що підтримка однолітків може виконувати захисну функцію, тоді як соціальна ізоляція або вузьке коло контактів здатні підвищувати вразливість до віктимізації. Саме тому кількість друзів була включена не лише до опису вибірки, а й до подальшого статистичного аналізу.

Також у масиві даних було враховано формат навчання. Очний формат мали 75 респондентів, тобто 72,8 % вибірки, тоді як 28 осіб (27,2 %)

навчалися у змішаному форматі. У контексті сучасної шкільної реальності цей показник набуває особливого значення, оскільки інтенсивність безпосередніх контактів між учнями, частота взаємодії у класі та характер включеності в групові процеси можуть змінюватися залежно від організації навчального процесу. Для дослідження булінгу цей параметр є методично виправданим, бо різні формати навчання потенційно можуть по-різному модифікувати ризик як відкритого шкільного цькування, так і його зміщення в онлайн-простір.

Загалом вибірка є соціально неоднорідною, але при цьому достатньо цілісною для розв'язання поставлених завдань. Вона охоплює підлітків різного віку в межах шкільного періоду, обох статей, із різними умовами сімейного проживання, різним порядком народження, місцем проживання, кількістю друзів і форматом навчання. Така структурна різноманітність підвищує аналітичний потенціал дослідження, оскільки дозволяє враховувати не лише індивідуально-психологічні, а й контекстуальні чинники, пов'язані з віктимністю та самотавленням. Водночас кількість респондентів є достатньою для проведення описового, кореляційного та групового порівняльного аналізу, що підтверджується наявністю відповідних процедур у розрахунковому файлі.

Окремо слід зауважити, що така вибірка є доречною саме для дослідження профілактики булінгу через гармонізацію самотавлення. По-перше, вона охоплює респондентів підліткового віку, для яких проблема прийняття однолітками, самоцінності та шкільного статусу є психологічно особливо чутливою. По-друге, зібрані соціально-демографічні параметри дозволяють розглядати самотавлення не як ізольований внутрішній феномен, а як утворення, що формується в конкретних умовах сімейного й соціального життя. По-третє, наявність даних про кількість друзів, місце проживання та формат навчання дає змогу ширше інтерпретувати профілактичний потенціал роботи з підлітками, орієнтуючись не лише на індивідуальну корекцію, а й на соціально-комунікативний контекст. У

сукупності це робить вибірку змістовно релевантною й достатньо інформативною для подальшого аналізу емпіричних результатів.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

На етапі емпіричного аналізу було здійснено послідовне опрацювання результатів дослідження віктимності щодо підліткового булінгу та особливостей самоствавлення. Насамперед було проаналізовано загальні описові характеристики досліджуваних змінних, після чого перевірено характер їх розподілу, проведено зіставлення між окремими підгрупами респондентів, а також досліджено кореляційні зв'язки між віктимністю та шкалами самоствавлення. Завершальним етапом став багатофакторний аналіз предикторів віктимності, який дозволив оцінити внесок окремих компонентів самоствавлення й соціально-демографічних характеристик у загальну варіативність цього показника. Повні зведені статистичні таблиці, які включають перевірку нормальності розподілу, кореляційний аналіз, регресійні показники та результати повторного вимірювання, подано в додатку Г.

Загальний опис результатів показав, що середнє значення за шкалою віктимності у вибірці становило 5,76 бала, медіана – 2 бали, стандартне відхилення – 9,95, а діапазон значень коливався від 0 до 46 балів. Отже, хоча середній рівень віктимності у вибірці загалом не є високим, розкид результатів свідчить про наявність підгрупи респондентів із виразнішим досвідом булінгової віктимізації. За рівневою інтерпретацією 98 осіб, тобто 95,1 %, були віднесені до категорії відсутності віктимності, тоді як у 5 осіб (4,9 %) виявлено низький рівень віктимності. Слід звернути увагу, що навіть за такого розподілу варіативність індивідуальних значень залишається достатньою для подальшого кореляційного й регресійного аналізу. Графічний розподіл рівнів віктимності у вибірці подано на рис. 2.2.

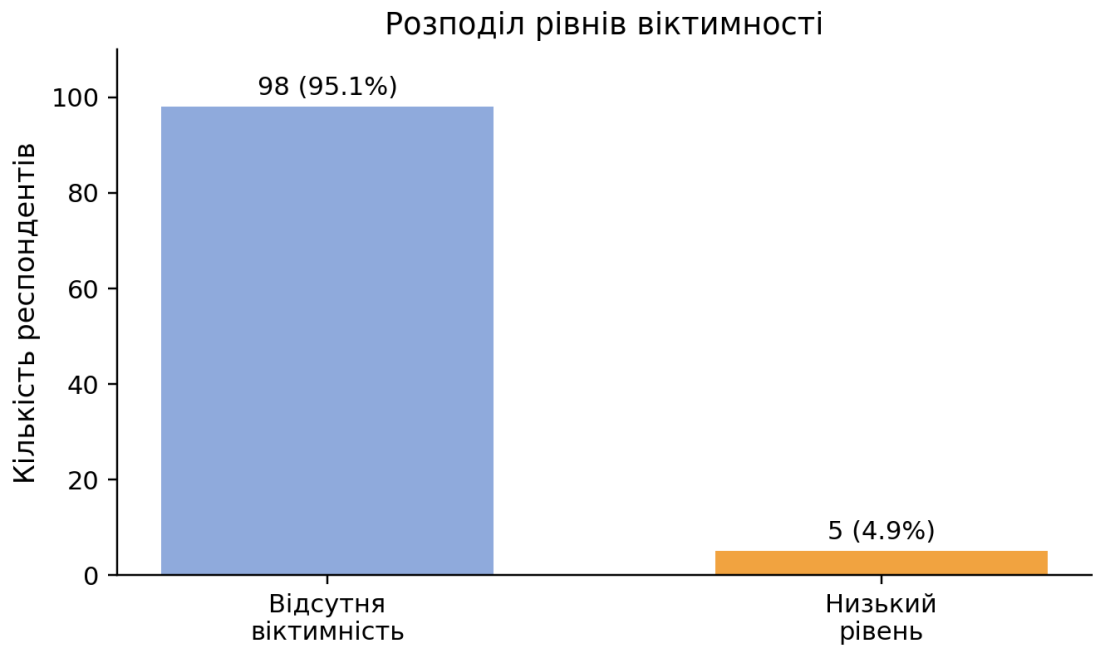


Рис. 2.2. Розподіл рівнів віктимності у вибірці

Показники самоставлення в досліджуваній вибірці переважно тяжіли до середнього рівня. Середні значення за шкалами Методики дослідження самоставлення склали: відкритість – 5,99, самовпевненість – 4,96, самокерівництво – 5,60, дзеркальне Я – 4,91, самоцінність – 6,41, самоприйняття – 5,62, самовідданість – 4,86, конфліктність – 5,31, самозвинувачення – 5,17. При цьому за більшістю шкал домінували саме середні значення. Так, середній рівень відкритості було зафіксовано у 90,3 % респондентів, самокерівництва – у 73,8 %, дзеркального Я – у 86,4 %, самоцінності – у 71,8 %, самоприйняття – у 65,0 %, самовідданості – у 71,8 %, конфліктності – у 74,8 %, самозвинувачення – у 55,3 %. Водночас привертає увагу, що 20,4 % підлітків продемонстрували високий рівень самозвинувачення, 15,5 % – низький рівень самоприйняття, а 11,7 % – низький рівень дзеркального Я. Це вказує на наявність певної групи психологічного ризику навіть за загалом помірною профілю самоставлення у вибірці.

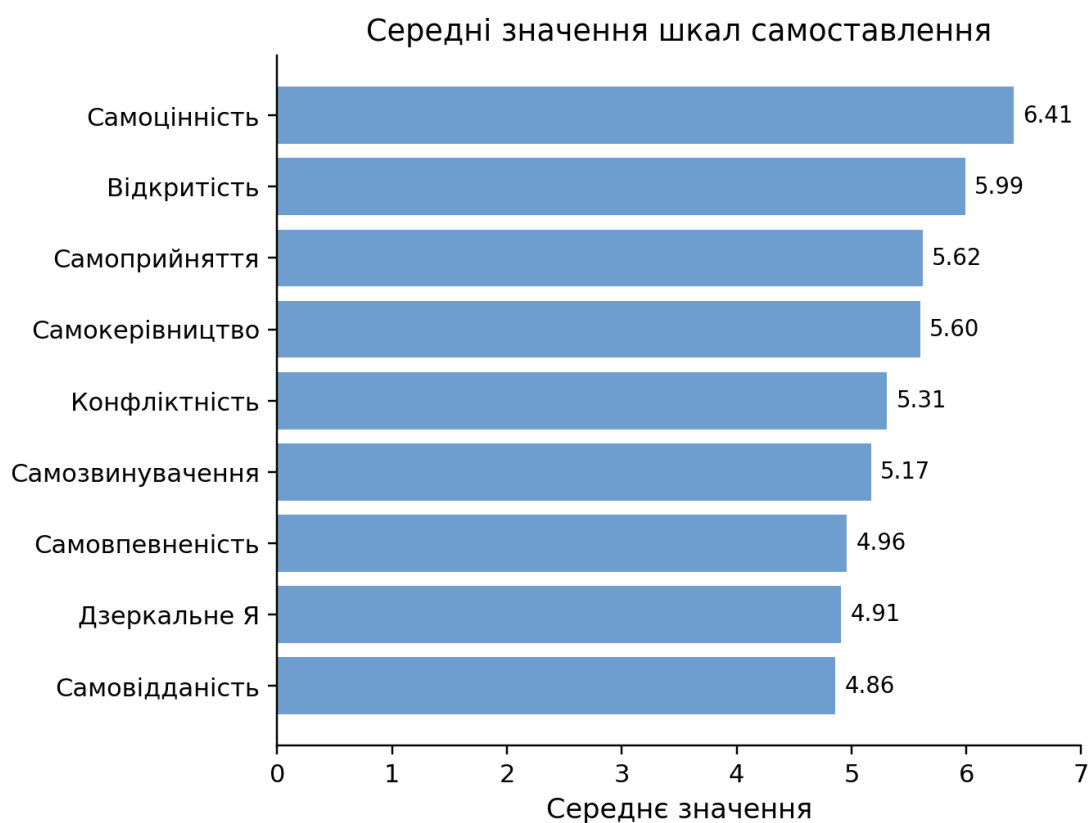


Рис. 2.3. Середні значення шкал самоствавлення

Перевірка нормальності розподілу показників засвідчила, що всі основні змінні істотно відхиляються від нормального розподілу. Для шкали віктимності критерій Шапіро–Вілка становив 0,607 при $p < 0,001$, для відкритості – 0,906, для самовпевненості – 0,826, для самокерівництва – 0,886, для дзеркального Я – 0,918, для самоцінності – 0,948, для самоприйняття – 0,949, для самовідданості – 0,884, для конфліктності – 0,912, для самозвинувачення – 0,945, в усіх випадках при $p < 0,001$. Аналогічну картину показали критерії Колмогорова–Смірнова та Андерсона–Дарлінга. Це дало підстави використовувати в подальшому непараметричні статистичні критерії для аналізу міжгрупових відмінностей та коефіцієнт кореляції Спірмена для оцінки зв'язків між змінними.

Порівняльний аналіз за статтю показав, що рівень віктимності статистично не відрізнявся у хлопців і дівчат: $U = 1162$, $p = 0,940$, рангово-бісеріальна кореляція $r_{rb} = 0,009$. Водночас за окремими параметрами самоствавлення відмінності були зафіксовані. Зокрема, хлопці

продemonстрували вищу відкритість ($M = 6,44$) порівняно з дівчатами ($M = 5,77$), $U = 848$, $p = 0,017$, $r_{rb} = 0,277$, а також вищу самовпевненість ($M = 5,26$ проти $4,81$), $U = 900$, $p = 0,043$, $r_{rb} = 0,233$. Натомість дівчата мали вищу самоцінність ($M = 6,78$) порівняно з хлопцями ($M = 5,65$), $U = 733$, $p = 0,002$, $r_{rb} = 0,375$. За іншими шкалами самостворення статистично значущих статевих відмінностей не виявлено. Таким чином, стать у цій вибірці не була пов'язана з віктимністю як такою, але частково диференціювала окремі аспекти самостворення.

Подальше порівняння було проведене за параметром проживання з батьками. За шкалою віктимності статистично значущих відмінностей між підлітками, які проживають з обома батьками, та тими, хто проживає з мамою, не виявлено: $U = 671$, $p = 0,071$. Однак за окремими параметрами самостворення різниця була зафіксована. Підлітки, які проживають з обома батьками, продемонстрували вищий рівень самокерівництва ($M = 5,77$ проти $5,00$), $U = 633$, $p = 0,034$, $r_{rb} = 0,290$, а також вищий рівень самоприйняття ($M = 5,90$ проти $4,59$), $U = 515$, $p = 0,002$, $r_{rb} = 0,423$. Водночас у цій самій групі були вищими й конфліктність ($M = 5,54$ проти $4,45$), $U = 628$, $p = 0,031$, $r_{rb} = 0,295$, а також самозвинувачення ($M = 5,51$ проти $3,91$), $U = 567$, $p = 0,008$, $r_{rb} = 0,364$. Таким чином, сімейний контекст у цьому дослідженні виявився пов'язаним не з самим рівнем віктимності, а з певними внутрішніми аспектами ставлення до себе, причому ця картина виявилася неоднорідною.

За форматом навчання різниця у віктимності також не досягла статистичної значущості: у респондентів з очним форматом навчання середнє значення становило $6,17$ бала, а у змішаному – $4,64$ бала, при $U = 1022$, $p = 0,835$. Із показників самостворення статистично значуща різниця була зафіксована лише за шкалою самоприйняття: у підлітків, які навчаються очно, вона була вищою ($M = 5,96$), ніж у тих, хто навчається у змішаному форматі ($M = 4,71$), $U = 645$, $p = 0,002$, $r_{rb} = 0,386$. За іншими шкалами статистично значущих відмінностей не виявлено. Це дає підстави говорити

про обмежений, але не нульовий зв'язок між форматом навчання та окремими характеристиками самоствлення.

Відчутніші відмінності були отримані за показником порядку народження. Загалом за цим параметром статистично значущі відмінності були виявлені для віктимності ($\chi^2 = 10,36$; $p = 0,016$), відкритості ($\chi^2 = 10,14$; $p = 0,017$), самовпевненості ($\chi^2 = 10,15$; $p = 0,017$), самовідданості ($\chi^2 = 9,24$; $p = 0,026$), конфліктності ($\chi^2 = 20,19$; $p < 0,001$) та самозвинувачення ($\chi^2 = 15,66$; $p = 0,001$). Найвищі середні значення віктимності були зафіксовані у середніх дітей ($M = 13,14$) і наймолодших ($M = 7,75$), тоді як найнижчі – у єдиних дітей ($M = 2,08$) і найстарших ($M = 3,35$). За відкритістю найвищі показники були властиві найстаршим дітям ($M = 6,52$), а найнижчі – середнім ($M = 4,86$). За конфліктністю й самозвинуваченням найбільш виражені значення спостерігалися у наймолодших дітей ($M = 6,23$ та $M = 6,08$ відповідно). Отже, порядок народження виявився одним із найчутливіших соціально-біографічних параметрів у цій вибірці.

Порівняння за місцем проживання також показало низку статистично значущих відмінностей. За шкалою віктимності було зафіксовано $\chi^2 = 14,58$; $p < 0,001$. Дескриптивно найвищий середній рівень віктимності спостерігався у підлітків із невеликого міста ($M = 6,37$), нижчий – у мешканців села ($M = 5,30$), а найнижчий – у мешканців селища / смт ($M = 2,00$). За шкалами самоствлення статистично значущі відмінності були отримані для самокерівництва ($\chi^2 = 8,23$; $p = 0,016$), дзеркального Я ($\chi^2 = 14,00$; $p < 0,001$), самоприйняття ($\chi^2 = 9,76$; $p = 0,008$) та конфліктності ($\chi^2 = 9,40$; $p = 0,009$). Зокрема, найвище самокерівництво було зафіксовано у підлітків із селища / смт ($M = 6,50$), найвище самоприйняття – у мешканців села ($M = 7,70$), а найбільша конфліктність – у мешканців селища / смт ($M = 6,50$) і села ($M = 6,30$) порівняно з невеликим містом ($M = 5,01$). Водночас, з огляду на малу чисельність окремих підгруп, ці результати потребують обережної інтерпретації.

Аналіз за кількістю друзів показав, що сам по собі цей параметр не зумовлював статистично значущої різниці у віктимності на рівні непараметричного критерію ($\chi^2 = 4,356$; $p = 0,113$), однак за окремими шкалами самоствавлення він виявився суттєвим. Статистично значущі відмінності були виявлені для самоприйняття ($\chi^2 = 11,782$; $p = 0,003$), самовідданості ($\chi^2 = 7,358$; $p = 0,025$) та конфліктності ($\chi^2 = 7,012$; $p = 0,030$). Дескриптивно найнижчі середні значення віктимності спостерігалися в групі підлітків, які мали 4 і більше друзів ($M = 4,30$), тоді як у підлітків з 2–3 друзями цей показник був вищим ($M = 7,53$). У багатофакторній моделі різниця між цими двома групами також виявилася статистично значущою: коефіцієнт для контрасту 2–3 друзі – 4 і більше друзів склав 10,983, $p = 0,001$. Отже, кількість дружніх контактів не можна розглядати як механічний захисний показник, однак більш розгалужене коло дружніх зв'язків у цій вибірці виявилось пов'язаним із нижчою віктимністю.

Ключове значення для перевірки гіпотези мали результати кореляційного аналізу між віктимністю та шкалами самоствавлення. Було встановлено, що віктимність має негативний статистично значущий зв'язок із відкритістю ($r = -0,297$; $p = 0,002$), дзеркальним Я ($r = -0,281$; $p = 0,004$) та самовідданістю ($r = -0,292$; $p = 0,003$). Натомість позитивні статистично значущі зв'язки були зафіксовані між віктимністю та самокерівництвом ($r = 0,226$; $p = 0,022$), самоприйняттям ($r = 0,341$; $p < 0,001$), конфліктністю ($r = 0,416$; $p < 0,001$) і самозвинуваченням ($r = 0,321$; $p < 0,001$). Зі шкалами самовпевненості ($r = -0,105$; $p = 0,289$) та самоцінності ($r = 0,118$; $p = 0,234$) статистично значущого зв'язку виявлено не було. Найсильніший кореляційний зв'язок у цій системі було отримано для конфліктності, що робить її найбільш чутливою шкалою самоствавлення в контексті булінгової віктимізації у досліджуваній вибірці. Зведені статистичні таблиці подано у додатках В–Г.

Для узагальнення сили та напрямку виявлених зв'язків між віктимністю і шкалами самоствавлення побудовано рис. 2.4.

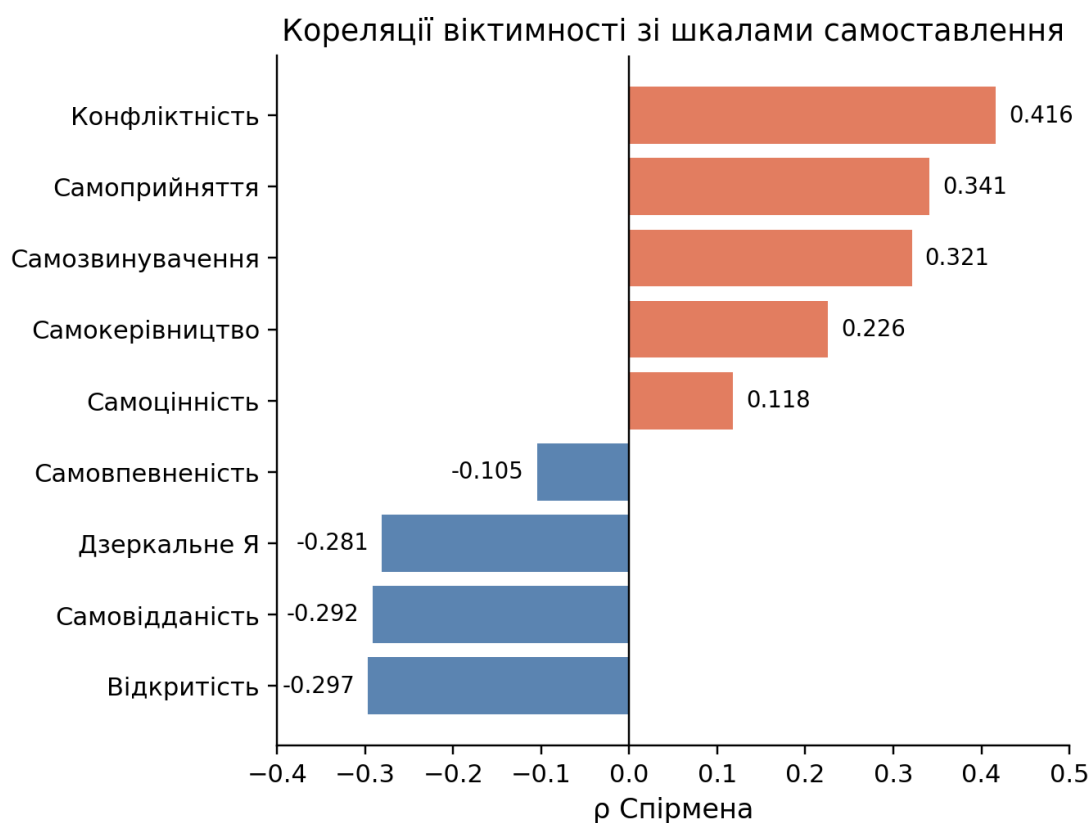


Рис. 2.4. Кореляції віктимності зі шкалами самоствавлення

Для уточнення ролі окремих змінних у поясненні віктимності було застосовано лінійну регресійну модель. Модель виявилася статистично значущою загалом: $R = 0,704$; $R^2 = 0,496$; Adjusted $R^2 = 0,381$; $F(19,83) = 4,30$; $p < 0,001$, що свідчить про достатньо вагомий сумарний внесок включених предикторів у пояснення варіативності віктимності. В омнібус-аналізі статистично значущими виявилися такі змінні: відкритість ($F = 7,369$; $p = 0,008$), самовпевненість ($F = 19,262$; $p < 0,001$), самовідданість ($F = 8,423$; $p = 0,005$), конфліктність ($F = 18,948$; $p < 0,001$), самозвинувачення ($F = 7,121$; $p = 0,009$), а також стать ($F = 5,730$; $p = 0,019$), порядок народження ($F = 9,667$; $p < 0,001$), місце проживання ($F = 3,798$; $p = 0,026$) і кількість друзів ($F = 5,991$; $p = 0,004$). Для частини предикторів у доступному фрагменті наведено і модельні коефіцієнти: зокрема, для відкритості коефіцієнт склав $B = 3,767$; $p = 0,008$, для самовпевненості – $B = 8,184$; $p < 0,001$, а для самокерівництва – $B = -1,515$; $p = 0,097$. Водночас напрям окремих коефіцієнтів у багатофакторній моделі частково відрізнявся від напрямку біваріантних

кореляцій, що свідчить про взаємопов'язаність шкал самоствавлення й потребує обережного тлумачення результатів.

Отже, опис результатів емпіричного дослідження показав, що хоча загальний рівень віктимності в досліджуваній вибірці є невисоким, він виявляє змістовні статистичні зв'язки з низкою характеристик самоствавлення. Найбільш чутливими виявилися відкритість, дзеркальне Я, самовідданість, самоприйняття, конфліктність і самозвинувачення, а серед контекстуальних параметрів – порядок народження, місце проживання й кількість друзів. Ці результати створюють підстави для більш глибокого психологічного тлумачення отриманих закономірностей.

Інтерпретація результатів дослідження.

Отримані результати дають змогу стверджувати, що проблема булінгової віктимізації у досліджуваній вибірці не набуває масового характеру, однак не може розглядатися як психологічно незначуща. Формально більшість респондентів потрапили до категорії відсутності віктимності, але широкий розкид індивідуальних значень і наявність статистично значущих зв'язків із показниками самоствавлення свідчать про те, що навіть за відсутності високої поширеності виражених форм цькування у вибірці існує психологічно вразлива група підлітків, для яких досвід булінгу або схильність до віктимної позиції є реальною проблемою. Це важливий висновок для профілактичної роботи: орієнтуватися слід не лише на очевидні, різко виражені випадки булінгу, а й на ранні психологічні ознаки вразливості до нього.

Загальний профіль самоствавлення в досліджуваній вибірці можна охарактеризувати як переважно середній, тобто відносно стабільний і не різко поляризований. Водночас наявність помітної частки підлітків із високим самозвинуваченням, низьким самоприйняттям і низьким рівнем дзеркального Я вказує, що саме ці аспекти можуть бути найбільш чутливими зонами внутрішньої вразливості. Якщо підліток схильний приписувати собі провину, сумніватися у власній прийнятності для інших або переживати

недостатню узгодженість із соціальним оточенням, це створює психологічне тло, на якому зовнішній тиск однолітків може переживатися болючіше й довше закріплюватися у Я-образі. Таким чином, уже сам по собі описовий рівень результатів частково підтверджує теоретичне положення першого розділу про те, що самоствавлення є значущим психологічним ресурсом або, навпаки, фактором вразливості в ситуаціях булінгу.

Важливим є той факт, що стаття у цьому дослідженні не виявилася фактором, який прямо диференціює віктимність. Це означає, що сам по собі ризик опинитися у позиції жертви булінгу не був суттєво пов'язаний із належністю до жіночої чи чоловічої статі. Водночас хлопці демонстрували вищу відкритість і самовпевненість, тоді як дівчата – вищу самоцінність. Така картина свідчить, що гендерні відмінності в досліджуваній вибірці стосуються не стільки самого факту віктимізації, скільки способів ставлення до себе. Практично це означає, що профілактичні програми не варто будувати на спрощеній логіці «хто частіше стає жертвою», натомість доцільніше враховувати тонші статеві відмінності в структурі самоствавлення й психологічного реагування на груповий тиск.

Неоднозначними виявилися результати, пов'язані з проживанням із батьками. З одного боку, підлітки, які проживають з обома батьками, продемонстрували вищі самокерівництво й самоприйняття, що можна розглядати як ресурсні показники. З іншого боку, саме в цій групі були вищими конфліктність і самозвинувачення. Така комбінація не дозволяє робити лінійного висновку про безумовно сприятливий або несприятливий вплив певної структури проживання. Імовірно, сімейний контекст у цьому разі пов'язаний не лише з наявністю підтримки, а й із вищим рівнем внутрішніх вимог до себе, більшою рефлексивністю або складнішою емоційною динамікою у стосунках із дорослими. Саме тому отримані результати доцільно тлумачити не як прямий вплив типу сім'ї на булінг, а як індикатор того, що сімейне середовище може по-різному пов'язуватися з окремими аспектами самоствавлення.

Різниця за форматом навчання виявилася більш вузькою: очне навчання пов'язувалося лише з вищим самоприйняттям, але не з вищою чи нижчою віктимністю. Імовірно, це може свідчити про те, що систематичне включення в безпосередню шкільну взаємодію саме по собі не робить підлітка більш вразливим до цькування, проте може бути пов'язаним із кращим переживанням себе як суб'єкта соціальної взаємодії. Водночас цей висновок слід робити обережно, оскільки сам формат навчання не вичерпує ані особливостей шкільного клімату, ані якості міжособистісних стосунків у класі.

Особливо показовими є результати, пов'язані з порядком народження. Найвищі середні значення віктимності були виявлені у середніх і наймолодших дітей, а найнижчі – в єдиних і найстарших. Психологічно це можна пояснити тим, що позиція дитини в сімейній ієрархії може відбиватися на її стилі соціальної взаємодії, рівні суб'єктності, очікуванні підтримки й способах відстоювання себе. Наймолодші й середні діти можуть частіше мати досвід конкуренції, поступання ініціативою або потреби адаптуватися до вже сформованої ієрархії, що переноситься й на взаємодію з однолітками. Водночас найстарші та єдині діти можуть частіше мати досвід самостійності, відносно більшої визначеності своєї позиції або вищої персональної значущості в сім'ї. Звичайно, такий зв'язок не є універсальним, але в контексті отриманих даних він виглядає достатньо змістовним.

Результати за місцем проживання також виявилися важливими. Підлітки з невеликих міст продемонстрували вищий рівень віктимності, ніж підлітки із селищ і сіл. Це може пояснюватися тим, що в умовах невеликого міста соціальні зв'язки є достатньо щільними, але водночас конкуренція за статус, видимість у шкільному колективі та репутаційний контроль можуть бути більш жорсткими, ніж у сільському чи ще менш урбанізованому середовищі. Разом із тим підгрупи селища та села були малочисельними, тому ці результати слід розглядати як тенденцію, що потребує додаткової перевірки на більш збалансованих вибірках.

Окремої уваги заслуговує параметр кількості друзів. Хоча загальний непараметричний критерій не показав значущої різниці у віктимності, описово та в багатфакторній моделі найнижча віктимність спостерігалася в підлітків, які мають чотири й більше друзів, тоді як у групі з двома-трьома друзями вона була вищою. Це дозволяє припустити, що не сама формальна наявність хоча б одного друга є головним захисним ресурсом, а ширше коло підтримувальних контактів. Ширша мережа одноліткової підтримки може зменшувати ізоляваність, підвищувати почуття соціальної включеності та знижувати ймовірність закріплення за підлітком ролі «зручної мішені». У цьому сенсі результати дослідження добре узгоджуються з теоретичною логікою профілактики булінгу як процесу, що має працювати не лише з окремою особистістю, а й із системою її реальних соціальних зв'язків.

Найважливіші для розуміння досліджуваної проблеми результати було отримано в кореляційному аналізі. Негативний зв'язок віктимності з відкритістю, дзеркальним Я та самовідданістю свідчить про те, що зростання булінгової вразливості супроводжується меншою внутрішньою відкритістю, менш сприятливим переживанням ставлення до себе з боку інших і меншою стабільністю або цілісністю внутрішнього образу себе. Особливо показовою є шкала дзеркального Я: якщо підліток очікує меншого прийняття від інших або сприймає себе крізь призму можливого неприйняття, це цілком закономірно корелює з віктимністю. Водночас позитивний зв'язок віктимності з конфліктністю й самозвинуваченням є психологічно дуже логічним: чим вищий внутрішній конфлікт і схильність звинувачувати себе, тим більшою є ймовірність переживання себе у вразливій позиції, а також закріплення деструктивного досвіду взаємодії.

Більш складного тлумачення потребують позитивні зв'язки віктимності з самокерівництвом і самоприйняттям. На перший погляд вони можуть виглядати парадоксально, адже зазвичай очікується, що краща саморегуляція та самоприйняття знижують вразливість. Утім цей результат не слід

розглядати спрощено. По-перше, у підлітковій вибірці окремі шкали самоствавлення можуть мати неоднорідний психологічний зміст. По-друге, частина підлітків може компенсаторно посилювати внутрішній самоконтроль або декларувати прийняття себе саме у відповідь на проблемний досвід взаємодії. По-третє, зв'язки на рівні біваріантних кореляцій не тотожні причинним відношенням. Тому ці результати радше вказують на складність функціонування самоствавлення в умовах булінгу, ніж на прямолінійну позитивну чи негативну роль окремих шкал.

Регресійний аналіз підтвердив, що віктимність формується не під впливом одного ізолюваного чинника, а в ширшій системі взаємопов'язаних особистісних і контекстуальних параметрів. Майже половина дисперсії віктимності пояснювалася сукупністю включених предикторів, що є доволі вагомим результатом. Значущими виявилися не лише окремі шкали самоствавлення, а й стать, порядок народження, місце проживання та кількість друзів. При цьому багатофакторна модель показала, що напрям окремих коефіцієнтів не завжди збігається з напрямом простих кореляцій. Це означає, що шкали самоствавлення взаємодіють між собою і в багатовимірному просторі можуть працювати як система взаємного посилення, послаблення або статистичного перекриття. Отже, практичний висновок із цих результатів полягає в тому, що профілактика булінгу має бути комплексною: вона не може обмежуватися лише підвищенням якоїсь однієї «позитивної» якості, а повинна спрямовуватися на узгоджену гармонізацію самоствавлення в цілому.

Загалом результати дослідження підтверджують основну логіку роботи: самоствавлення підлітка справді пов'язане з його вразливістю до булінгової віктимізації, але цей зв'язок є багатовимірним і нелінійним. Найбільш стабільно віктимність асоціюється з внутрішньою конфліктністю, самозвинуваченням, проблемами відображеного соціального прийняття та певною зниженою внутрішньою відкритістю. Отже, гармонізацію самоствавлення можна розглядати як психологічно обґрунтований напрям

профілактики булінгу, особливо якщо вона поєднується з роботою над соціальною підтримкою та комунікативною включеністю підлітка.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було обґрунтовано методологію емпіричного дослідження профілактики булінгу з підлітками через гармонізацію їх самоставлення. Дослідження побудовано як кількісне кореляційно-порівняльне вивчення зв'язку між віктимністю щодо підліткового булінгу та показниками самоставлення. Методичну основу становили реєстраційний соціально-демографічний блок, Методика дослідження самоставлення та адаптована методика віктимності щодо підліткового булінгу на базі ROBVQ.

Емпірична вибірка охопила 103 підлітків віком від 10 до 17 років. Опис вибірки показав її достатню варіативність за статтю, сімейним контекстом, порядком народження, місцем проживання, кількістю друзів і форматом навчання. Це дало змогу аналізувати віктимність не лише як індивідуально-психологічний показник, а як явище, пов'язане з ширшим соціальним середовищем підлітка.

Аналіз результатів засвідчив, що загальний рівень віктимності у вибірці не є високим, однак індивідуальний розкид значень вказує на наявність психологічно вразливої групи. Найбільш змістовні зв'язки з віктимністю було виявлено для таких параметрів самоставлення, як відкритість, дзеркальне Я, самовідданість, самоприйняття, конфліктність і самозвинувачення. Найвиразнішим позитивним зв'язком стала асоціація віктимності з внутрішньою конфліктністю, що підкреслює значення внутрішнього напруження й самозвинувачення у формуванні вразливості до булінгу.

Отримані результати підтвердили основну логіку дослідження: самоставлення підлітка справді пов'язане з його вразливістю до булінгової

віктимізації. Виявлені закономірності стали підставою для переходу до формувального експерименту, у межах якого було розроблено тренінгову програму, спрямовану на гармонізацію самоствавлення, розвиток самоприйняття, зниження самозвинувачення, зміцнення асертивності та формування підтримувальної взаємодії між підлітками.

Окремо слід зазначити, що результати другого розділу не дають підстав зводити булінгову віктимність до одного чинника. Її зв'язки з самоствавленням виявилися різноспрямованими й багаторівневими, що свідчить про складність психологічного механізму віктимізації. Найбільш інформативними виявилися не окремі високі або низькі значення шкал, а їх поєднання: внутрішня конфліктність, самозвинувачення, очікування недостатнього прийняття з боку інших і обмеженість підтримувальних контактів.

Таким чином, другий розділ виконав не лише діагностичне, а й проєктувальне завдання. Отримані статистичні результати дали змогу визначити, на які психологічні мішені має бути спрямована подальша профілактична робота. До них належать розвиток більш підтримувального ставлення до себе, зниження самозвинувачення, формування навичок асертивної взаємодії, розширення досвіду прийняття з боку групи та підвищення готовності звертатися по допомогу в ситуаціях тиску.

РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ ЧЕРЕЗ ГАРМОНІЗАЦІЮ САМОСТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ

3.1. Аналіз сучасних підходів до профілактики булінгу через гармонізацію самоставлення підлітків

Профілактика булінгу в підлітковому середовищі має спиратися не лише на інформування учнів про неприпустимість цькування, а й на роботу з тими психологічними чинниками, які підвищують або знижують уразливість підлітка у взаємодії з однолітками. Булінг є груповим явищем, тому його попередження потребує поєднання індивідуальної підтримки, розвитку навичок безпечної комунікації та формування норм поваги у групі. У межах соціальної роботи профілактика булінгу не може зводитися лише до реагування на вже наявні випадки агресії. Вона має включати раннє виявлення ризиків, роботу з учнівським колективом, підтримку підлітків, які мають ознаки віктимної вразливості, а також створення умов для безпечної взаємодії між учнями.

У сучасній практиці можна виокремити кілька основних напрямів профілактики булінгу. Перший напрям пов'язаний із нормативно-організаційними заходами. Він передбачає розроблення правил поведінки в закладі освіти, визначення алгоритмів реагування на випадки цькування, залучення адміністрації, педагогів, батьків і фахівців психологічної служби. Такий підхід є необхідним, оскільки булінг потребує чіткої позиції дорослих і зрозумілої системи реагування. Якщо учні не бачать послідовної реакції з боку школи, агресивна поведінка може сприйматися як допустима або така, що не має наслідків. Водночас лише нормативні заходи не усувають психологічних передумов булінгу, тому вони мають доповнюватися психопрофілактичною та соціально-педагогічною роботою.

Другий напрям стосується просвітницької роботи з учнями. Він включає бесіди, класні години, інформаційні заняття, обговорення прав дитини, форм булінгу, наслідків агресії та способів звернення по допомогу. Просвітницький компонент є важливим, оскільки частина підлітків не завжди

чітко розрізняє конфлікт, жарт, групове неприйняття і систематичне цькування. Однак профілактична ефективність таких заходів обмежена, якщо вони не змінюють реальних способів взаємодії в групі. Підліток може знати, що булінг є неприпустимим, але водночас не мати навичок захисту власних кордонів, не вміти звертатися по підтримку або сам брати участь у пониженні інших через бажання зберегти статус у групі.

Третій напрям профілактики пов'язаний із розвитком соціально-емоційних навичок. У сучасних антибулінгових програмах значна увага приділяється емпатії, саморегуляції, умінню розпізнавати власні емоції, відповідально реагувати на конфлікт і підтримувати однолітків, які опинилися в ситуації тиску. Такий підхід є особливо важливим для підліткового віку, оскільки саме в цей період зростає залежність від групи, посилюється значущість статусу серед однолітків і формується здатність до більш усвідомленої міжособистісної взаємодії. Профілактика булінгу через розвиток соціально-емоційних навичок спрямована не лише на потенційних жертв або агресорів, а й на спостерігачів. У багатьох випадках саме реакція групи визначає, чи буде агресія підтримана, проігнорована або зупинена.

Четвертий напрям стосується психологічної підтримки підлітків, які мають підвищену віктимну вразливість. До цієї групи можуть належати учні з низькою впевненістю в собі, вираженим самозвинуваченням, труднощами у спілкуванні, переживанням соціальної ізоляції або досвідом неприйняття з боку однолітків. Робота з такими підлітками має бути спрямована не на закріплення ролі «жертви», а на посилення їхніх внутрішніх ресурсів. Саме тому важливо говорити не лише про захист від булінгу, а й про розвиток самоприйняття, впевненості, асертивності та здатності шукати підтримку.

У межах цієї роботи центральним напрямом профілактики визначено гармонізацію самоствлення. Такий вибір пов'язаний із результатами емпіричного дослідження, за якими віктимність щодо булінгу має значущі зв'язки з окремими компонентами ставлення підлітка до себе. Найбільш показовими виявилися зв'язки з внутрішньою конфліктністю,

самозвинуваченням, дзеркальним Я, самоприйняттям, відкритістю і самовідданістю. Отже, профілактична робота має бути спрямована не на абстрактне «підвищення самооцінки», а на конкретні компоненти самоствавлення, які виявилися пов'язаними з віктимною вразливістю.

Підліток із вираженим самозвинуваченням частіше пояснює агресію однолітків власною «неправильністю», зовнішністю, поведінкою або особистими недоліками. У такому випадку ситуація булінгу переживається не лише як зовнішня агресія, а як підтвердження негативного образу себе. Це може посилювати мовчазне терпіння, уникання звернення по допомогу, сором і схильність залишатися в ролі потерпілого. Тому профілактична робота має включати вправи, спрямовані на розмежування відповідальності: агресивна поведінка кривдника не є провиною жертви, а пережитий досвід не визначає цінність особистості.

Внутрішня конфліктність також є важливою мішенню профілактичної роботи. Вона може проявлятися у нестійкому ставленні до себе, поєднанні потреби у прийнятті з недовірою до інших, коливаннях між бажанням захистити себе і страхом ще більшого відторгнення. У підлітковому віці така внутрішня напруга часто посилюється через залежність від оцінок групи. Якщо підліток не має достатньо стабільного ставлення до себе, будь-яке висміювання або ігнорування з боку однолітків може сприйматися як сильне підтвердження власної меншовартості. Тому гармонізація самоствавлення передбачає формування більш стійкого образу «Я», який не руйнується повністю під впливом негативної оцінки.

Особливе значення має дзеркальне Я, тобто уявлення підлітка про те, як його сприймають інші. Для старшого підліткового віку цей компонент є дуже чутливим, оскільки соціальне прийняття стає одним із провідних джерел самооцінки. Якщо підліток очікує, що інші бачать його слабким, непривабливим, небажаним або «зручним для приниження», він може поводитися більш скуто, уникати активної участі в групі або погоджуватися на несправедливе ставлення. У профілактичній роботі важливо створити

досвід безпечної групової взаємодії, у якому учасник отримує не висміювання, а підтримку, прийняття і можливість бути почутим. Саме тому груповий тренінг є доречною формою роботи: він дозволяє не лише говорити про самоставлення, а й практично проживати новий досвід взаємодії.

Гармонізація самоставлення також передбачає розвиток самоприйняття. Йдеться не про некритичне ставлення до себе, а про здатність визнавати власні особливості без постійного самознецінення. Підліток із вищим рівнем самоприйняття краще витримує критику, рідше сприймає негативну реакцію інших як повне заперечення власної цінності, легше звертається по допомогу і швидше відновлюється після стресових ситуацій. У межах профілактики булінгу самоприйняття виконує захисну функцію, оскільки знижує залежність підлітка від випадкових або агресивних оцінок з боку однолітків.

Окремим завданням є формування асертивної поведінки. Асертивність у цьому випадку розглядається як здатність захищати власні межі без агресії та без пасивного підкорення. Для підлітків, які мають досвід віктимізації, важливо навчитися розпізнавати ситуації психологічного тиску, називати неприйнятну поведінку, відмовлятися від принизливих вимог, звертатися до дорослих і шукати підтримку серед однолітків. Водночас асертивна поведінка не повинна подаватися як вимога «самостійно впоратися з булінгом», оскільки відповідальність за припинення цькування не може покладатися лише на потерпілого. Завдання профілактики полягає в тому, щоб поєднати особистісне посилення підлітка з підтримкою з боку групи та дорослих.

У соціальній роботі з підлітками профілактика булінгу має враховувати кілька рівнів впливу. На індивідуальному рівні важливо працювати з самоставленням, самоцінністю, емоційною саморегуляцією та готовністю звертатися по допомогу. На груповому рівні необхідно формувати правила безпечної взаємодії, розвивати емпатію, взаємоповагу та відповідальність спостерігачів. На рівні шкільного середовища слід забезпечити зрозумілий

порядок реагування на випадки цькування, підтримку з боку педагогів і недопущення нормалізації агресивної поведінки. Саме поєднання цих рівнів робить профілактику більш стійкою, оскільки булінг не є лише проблемою окремого учня, а виникає і підтримується в системі міжособистісних та групових відносин.

Важливим є також розмежування первинної, вторинної і третинної профілактики булінгу. Первинна профілактика спрямована на всіх учнів і має на меті попередити виникнення цькування через розвиток безпечного клімату, навичок комунікації та взаємоповаги. Вторинна профілактика орієнтована на підлітків, які вже мають ознаки підвищеної вразливості або залучення до конфліктних взаємодій. У такому випадку особливе значення має робота із самозвинуваченням, тривожністю, невпевненістю, ізоляцією та труднощами у встановленні меж. Третинна профілактика стосується ситуацій, коли булінг уже мав місце, тому завданням стає зниження його наслідків, відновлення психологічної безпеки та запобігання повторній віктимізації. У межах цієї роботи тренінгова програма поєднує елементи первинної та вторинної профілактики, оскільки спрямована і на загальний розвиток підтримувальної групової взаємодії, і на посилення тих компонентів самоставлення, які пов'язані з віктимністю.

Тренінгова форма роботи є найбільш відповідною для реалізації такого підходу. На відміну від лекції або індивідуальної бесіди, тренінг дає можливість поєднати інформаційний, емоційний і поведінковий компоненти. Учасники не лише отримують знання про булінг і самоставлення, а й виконують вправи на самоусвідомлення, взаємодію, підтримку, відпрацювання способів реагування на тиск. Це особливо важливо для підлітків, оскільки навички безпечної поведінки формуються не лише через пояснення, а через практичний досвід. У тренінговій групі можна моделювати типові ситуації шкільної взаємодії, аналізувати емоційні реакції, шукати альтернативні способи поведінки та отримувати зворотний зв'язок у безпечних умовах.

Зміст профілактичної роботи через гармонізацію самоствавлення має включати кілька взаємопов'язаних блоків. Перший блок спрямований на усвідомлення учасниками сутності булінгу, його відмінності від звичайного конфлікту та наслідків для всіх учасників ситуації. Другий блок пов'язаний із дослідженням образу «Я», самооцінки, самоприйняття та впливу думки однолітків на ставлення до себе. Третій блок має бути спрямований на зниження самозвинувачення і формування більш підтримувального внутрішнього діалогу. Четвертий блок передбачає розвиток асертивної поведінки, вміння говорити «ні», позначати межі та звертатися по допомогу. П'ятий блок має стосуватися групової підтримки, емпатії та ролі свідків булінгу, оскільки саме позиція групи часто визначає подальший розвиток ситуації.

Профілактична робота має будуватися на принципах добровільності, безпеки, конфіденційності, недопущення приниження, активної участі та поваги до досвіду кожного учасника. Особливо важливо уникати ситуацій, у яких підліток може відчувати повторне оцінювання або осуд. Якщо робота із самоствавленням проводиться формально або занадто директивно, вона може не лише не дати результату, а й посилити опір учасників. Тому завдання ведучого полягає в тому, щоб створити атмосферу прийняття, де підлітки можуть говорити про складні переживання без страху бути висміяними. У цьому полягає одна з ключових умов ефективності тренінгу.

Отже, аналіз сучасних підходів до профілактики булінгу показує, що найбільш результативною є комплексна робота, яка поєднує організаційні, просвітницькі, соціально-емоційні та психологічні засоби впливу. У межах цієї роботи особливе значення має гармонізація самоствавлення, оскільки саме ставлення підлітка до себе пов'язане з його здатністю витримувати тиск, захищати власні межі, не закріплювати роль жертви та будувати більш безпечні взаємини з однолітками. Тому подальша розробка авторської тренінгової програми ґрунтується на потребі посилити самоприйняття, зменшити самозвинувачення, стабілізувати образ «Я», сформувати навички

асертивної поведінки та розвинути підтримувальну взаємодію в групі. Саме ці напрями становлять змістову основу програми профілактики булінгу через гармонізацію самоставлення підлітків.

3.2. Розробка та апробація авторської тренінгової програми профілактики булінгу через гармонізацію самоставлення підлітків

З урахуванням результатів емпіричного дослідження було розроблено авторську тренінгову програму профілактики булінгу через гармонізацію самоставлення підлітків. Програма спрямована на учнів підліткового віку і може використовуватися шкільним психологом, соціальним педагогом або фахівцем соціальної роботи у межах групової профілактичної роботи.

Мета програми – профілактика булінгу в підлітковому середовищі через розвиток гармонійного самоставлення, зниження самозвинувачення, формування асертивної поведінки, навичок взаємопідтримки та конструктивного реагування на ситуації групового тиску.

Основні завдання програми полягають у тому, щоб сформувати в учасників розуміння відмінності між конфліктом і булінгом; розвинути навички саморефлексії та підтримувального внутрішнього діалогу; зменшити схильність пояснювати досвід образ власною меншовартістю; навчити учасників чітко позначати особисті межі; відпрацювати алгоритм безпечної дії у разі булінгу; сформувати досвід підтримувального зворотного зв'язку в групі.

Цільова група програми – підлітки шкільного віку. Оптимальна кількість учасників однієї групи становить 12–16 осіб. Програма включає 7 занять тривалістю 45–60 хвилин кожне. Форма проведення – тренінг-семінар із поєднанням міні-лекцій, практичних вправ, групових дискусій, рольового моделювання та підсумкової рефлексії. Повний зміст занять подано в додатку А, а узагальнена інформація представлена на Табл. 3.1.

Під час проведення програми тренер дотримується принципів конфіденційності, добровільності участі в обговоренні особистого досвіду, безоцінного ставлення до відповідей, поваги до меж учасників і недопущення повторного травмування. У вправах не використовуються реальні імена кривдників або однокласників, а ситуації формуються узагальнено, щоб знизити ризик стигматизації окремих учнів.

Кожне заняття має три частини. Перша частина виконує функцію налаштування групи, актуалізації теми та створення безпечної атмосфери. Друга частина містить основні вправи, спрямовані на самоставлення, межі, асертивність або взаємопідтримку. Третя частина передбачає рефлексію, фіксацію отриманого досвіду та коротке узагальнення того, як учасники можуть використати навички в реальному шкільному житті.

Таблиця 3.1

Структура авторської тренінгової програми профілактики булінгу через гармонізацію самоставлення підлітків

№ заняття	Тема заняття	Основний зміст	Що формується
1	Безпечна група і розуміння булінгу	Знайомство, правила взаємодії, відмежування булінгу від конфлікту, первинна рефлексія досвіду спілкування.	Групова безпека, довіра, базове розуміння проблеми.
2	Самоставлення і внутрішній діалог	Вправи на усвідомлення сильних сторін, робота з самокритикою, відокремлення помилки від особистісної цінності.	Самоприйняття, зниження самозвинувачення, підтримувальний внутрішній діалог.
3	Дзеркальне Я і соціальне прийняття	Обговорення зовнішньої оцінки, вправи на підтримувальний зворотний зв'язок, робота з очікуванням неприйняття.	Позитивніше соціальне відображення Я, досвід прийняття групою.
4	Емоції, межі та реакція на тиск	Розпізнавання емоцій, визначення особистих меж, тренування чітких фраз ненасильницького реагування.	Емоційна саморегуляція, асертивність, здатність захищати межі.
5	Алгоритм безпечної дії у ситуації булінгу	Аналіз ситуацій, рольове моделювання,	Подолання безпорадності, готовність

№ заняття	Тема заняття	Основний зміст	Що формується
		формування послідовності дій для постраждалого та свідка.	звертатися по допомогу.
6	Взаємопідтримка та роль однолітків	Вправи в парах і малих групах, моделювання підтримки постраждалого, робота з позицією спостерігача.	Просоціальна поведінка, взаємопідтримка, відповідальність групи.
7	Закріплення змін і підсумкова рефлексія	Узагальнення досвіду, особистий план підтримки, повторна діагностика, завершення програми.	Фіксація навичок, усвідомлення змін, готовність застосовувати їх у житті.

Зміст програми побудовано за принципом поступового ускладнення (Табл. 3.2). Спочатку учасники знайомляться з правилами безпечної взаємодії та базовими ознаками булінгу. Далі робота переходить до самоставлення: учасники аналізують внутрішній діалог, самозвинувачення, очікування оцінки з боку інших і власні сильні сторони. Наступні заняття спрямовані на поведінковий рівень: емоції, межі, асертивні відповіді, алгоритм дій і звернення по допомогу.

Окремий блок програми присвячено ролі свідків булінгу. У шкільних ситуаціях саме реакція групи часто визначає, чи буде агресивна поведінка підсилена сміхом або мовчазним схваленням, чи буде зупинена через підтримку постраждалого. Тому програма навчає не лише захищати себе, а й безпечно підтримувати іншого.

Для оцінювання результативності програми було використано логіку тесту-ретесту. Первинне вимірювання проводилося до початку тренінгових занять, повторне – після завершення програми. Увага приділялася тим показникам, які були найбільш пов'язані з віктимністю на констатувальному етапі: самозвинуваченню, конфліктності, самоприйняттю, відкритості, дзеркальному Я та загальній віктимності щодо булінгу.

Оскільки формувальний експеримент мав профілактичний, а не клінічний характер, результати тлумачаться як початкові позитивні

зрушення, а не як повна трансформація особистості. Для підліткової групи важливим є навіть помірне зменшення самозвинувачення, краща здатність називати власні межі та готовність звертатися по підтримку, оскільки саме ці навички можуть знижувати ризик пасивного перебування в ситуації булінгу.

Таблиця 3.2

**Очікувана та зафіксована динаміка показників після реалізації
тренінгової програми**

Показник	Напрямок зрушення після програми	Психологічне тлумачення
Віктимність щодо булінгу	Зниження частоти та інтенсивності повідомлень про вразливість у ситуаціях тиску.	Підлітки частіше називали доступні способи реагування і звернення по допомогу.
Відкритість	Підвищення.	Учасники легше описували власні переживання та менше уникали обговорення складних ситуацій.
Дзеркальне Я	Позитивна динаміка.	Підтримувальний зворотний зв'язок сприяв переживанню більшого прийняття з боку групи.
Самоприйняття	Підвищення.	Учасники частіше відокремлювали власну цінність від помилки, критики або негативної оцінки.
Конфліктність	Зниження.	Зменшилася напруженість у самоописах і схильність сприймати себе через внутрішні суперечності.
Самозвинувачення	Зниження.	Підлітки рідше пояснювали ситуації образ власною меншовартістю і частіше говорили про межі відповідальності.

Позитивна динаміка показників узгоджується з логікою другого розділу. Оскільки саме конфліктність і самозвинувачення мали найбільш виразні позитивні зв'язки з віктимністю, їх зниження після проходження програми можна розглядати як один із головних індикаторів профілактичного ефекту. Позитивні зміни відкритості, дзеркального Я та самоприйняття свідчать про посилення тих компонентів самоставлення, які підтримують психологічну стійкість і конструктивну взаємодію.

Якісний зворотний зв'язок учасників також підтвердив практичну значущість програми. Підлітки відзначали, що після занять їм стало легше відрізняти конфлікт від булінгу, називати власні емоції, формулювати

прохання про допомогу та використовувати чіткі фрази для захисту особистих меж. Значущими були вправи, у яких учасники отримували підтримувальний відгук від однолітків, оскільки саме вони працювали з дзеркальним Я та очікуванням неприйняття.

Разом із тим результати формувального експерименту слід тлумачити з урахуванням обмежень. Програма була реалізована в межах навчального дослідження, тому її результати потребують подальшої перевірки на більшій вибірці, з контрольною групою та віддаленим повторним вимірюванням. Однак отримані зрушення дають підстави вважати, що авторська тренінгова програма є придатною для первинної профілактики булінгу в підлітковому середовищі.

Отже, розроблена програма поєднує роботу з самоставленням, особистими межами, асертивністю, підтримкою однолітків і безпечним алгоритмом дії в ситуації булінгу. Така побудова відповідає результатам емпіричного дослідження і дозволяє розглядати гармонізацію самоставлення як практично реалізований напрям профілактичної роботи.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі було проаналізовано сучасні підходи до профілактики булінгу та обґрунтовано використання тренінгової програми як формату групової профілактичної роботи з підлітками. Показано, що профілактика булінгу має включати не лише інформування про неприпустимість цькування, а й розвиток конкретних навичок: саморефлексії, самопідтримки, асертивного захисту меж, звернення по допомогу та підтримки однолітків.

На підставі результатів емпіричного дослідження було розроблено авторську тренінгову програму профілактики булінгу через гармонізацію самоставлення підлітків. Її зміст спрямовано на ті психологічні показники,

які були пов'язані з віктимністю у другому розділі: самозвинувачення, внутрішню конфліктність, дзеркальне Я, самоприйняття, відкритість і підтримувальну взаємодію.

Програма включає 7 занять, кожне з яких має вступну частину, основний практичний блок і рефлексію. У межах занять використовуються міні-лекції, групові дискусії, парні та малі групові вправи, рольове моделювання, вправи на підтримувальний зворотний зв'язок і складання особистого плану дій у разі булінгу.

Апробація програми за логікою тесту-ретесту показала позитивну динаміку в тих напрямках, на які був спрямований формувальний вплив: зниження самозвинувачення та конфліктності, покращення самоприйняття, відкритості й позитивнішого соціального відображення Я, а також посилення готовності звертатися по підтримку.

Отже, у третьому розділі було підтверджено, що гармонізація самоставлення може виступати практично обґрунтованим напрямом профілактики булінгу. Розроблена програма може бути використана у роботі шкільного психолога, соціального педагога або фахівця соціальної роботи з урахуванням віку учнів, особливостей групи та безпечних умов проведення занять.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі теоретично узагальнено, емпірично досліджено та практично перевірено проблему профілактики булінгу з підлітками через гармонізацію їх самоставлення. Робота поєднала теоретичний аналіз феномену булінгу, кількісне вивчення зв'язку між віктимністю й самоставленням та формувальний експеримент, спрямований на розвиток внутрішніх ресурсів підлітків.

Теоретичний аналіз показав, що булінг є складним соціально-психологічним явищем, яке впливає на емоційне благополуччя, соціальну адаптацію та формування образу Я підлітка. Самоставлення виступає важливою ланкою цієї проблеми, оскільки негативне ставлення до себе, внутрішня конфліктність і самозвинувачення можуть посилювати вразливість до булінгу, тоді як самоприйняття, позитивне дзеркальне Я та здатність до підтримувальної взаємодії виконують ресурсну функцію.

Емпіричне дослідження засвідчило, що у вибірці з 103 підлітків загальний рівень віктимності не є високим, проте індивідуальна варіативність показників дозволила виявити значущі зв'язки з компонентами самоставлення. Віктимність статистично пов'язувалася з відкритістю, дзеркальним Я, самовідданістю, самоприйняттям, конфліктністю та самозвинуваченням. Найбільш виразним виявився зв'язок із внутрішньою конфліктністю, що підтверджує значення емоційно-ціннісної структури ставлення до себе у формуванні булінгової вразливості.

Результати також показали, що віктимність і самоставлення пов'язані з окремими соціально-демографічними та контекстуальними характеристиками, зокрема порядком народження, місцем проживання, кількістю друзів і форматом навчання. Це свідчить про те, що профілактика булінгу має враховувати не лише індивідуальні особливості підлітка, а й умови його реальної взаємодії з однолітками та близьким соціальним оточенням.

На підставі емпіричних результатів було розроблено й проведено тренінгову програму, спрямовану на гармонізацію самоствавлення підлітків. Формувальний експеримент включав цикл занять, під час яких учасники тренували навички саморефлексії, самоприйняття, зниження самоствинувачення, асертивного захисту меж, підтримувального спілкування й конструктивного реагування на булінг. Повний зміст програми подано в додатку.

Оцінка результатів формувального експерименту за логікою тесту-ретесту засвідчила позитивні зрушення у напрямках, на які була спрямована програма: зниження внутрішньої конфліктності й самоствинувачення, покращення відкритості, самоприйняття, дзеркального Я та готовності звертатися по підтримку. Отримані результати підтверджують, що гармонізація самоствавлення може розглядатися як практично дієвий напрям профілактики булінгу серед підлітків.

Окремо слід підкреслити, що результати роботи мають не лише діагностичне, а й формувальне значення. Виявлені зв'язки між віктимністю та показниками самоствавлення дали змогу не обмежуватися описом проблеми, а визначити конкретні психологічні мішені профілактичної роботи: внутрішню конфліктність, самоствинувачення, недостатнє самоприйняття, труднощі з переживанням підтримки з боку групи та невпевненість у захисті власних меж. Саме тому тренінгова програма була побудована як система вправ, що поєднує самоаналіз, емоційне усвідомлення, взаємну підтримку й тренування безпечних способів реагування.

Практична цінність отриманих результатів полягає в можливості використання програми у роботі шкільного психолога, соціального педагога або фахівця соціальної роботи. Її зміст може бути адаптований для групової роботи з учнями, які мають ознаки підвищеної вразливості до булінгу, а також для профілактичних занять у класах, де важливо посилити взаємоповагу, підтримувальну комунікацію та готовність звертатися по

допомогу. При цьому програма не замінює адміністративних заходів реагування на булінг, а доповнює їх психологічною роботою з внутрішніми ресурсами підлітків.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням вибірки, порівнянням експериментальної та контрольної груп, а також відстеженням віддалених результатів програми через кілька місяців після її завершення. Це дозволило б точніше оцінити стійкість позитивних змін і визначити, які компоненти самоствалення найбільшою мірою впливають на зниження віктимної вразливості в учнівському середовищі.

Важливим теоретичним результатом роботи є уточнення ролі самоствалення в системі профілактики булінгу. Самоствалення виявилось не лише фоною особистісною характеристикою, а психологічним механізмом, через який підліток осмислює досвід соціального прийняття, реагує на зовнішню оцінку, переживає власну цінність і визначає можливість захисту особистих меж. Тому робота з булінгом має включати не лише виявлення агресивних дій, а й підтримку тих внутрішніх ресурсів, які допомагають підліткови не закріплюватися в позиції жертви.

Практично значущим є те, що запропонована програма може використовуватися як гнучкий інструмент первинної профілактики. Її можна адаптувати до різних вікових груп підлітків, змінюючи складність вправ, тривалість обговорень і приклади ситуацій. Водночас базова логіка програми залишається сталою: створення безпечного простору, розвиток самоприйняття, зниження самозвинувачення, тренування асертивних відповідей, підтримка однолітків і формування готовності звертатися по допомогу.

Загалом результати роботи демонструють, що профілактика булінгу буде більш обґрунтованою тоді, коли вона спирається на дані емпіричного дослідження, а не лише на загальні уявлення про проблему. У цій роботі саме емпірично виявлені зв'язки між віктимністю та компонентами самоствалення стали підставою для розробки формувального експерименту, що забезпечило

логічний зв'язок між теоретичним аналізом, статистичними результатами й практичною програмою.

Отже, мету дослідження досягнуто, поставлені завдання виконано, а висунуту гіпотезу в цілому підтверджено. Булінгова віктимізація справді пов'язана з особливостями самоствавлення підлітків, а цілеспрямована робота з його гармонізації може сприяти зниженню вразливості до булінгу та формуванню більш безпечної, підтримувальної взаємодії в учнівському середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Верховна Рада України. (2017). Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Верховна Рада України. (2018). Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню): Закон України від 18.12.2018 № 2657-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text>
3. Міністерство освіти і науки України. (2019). Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти: Наказ від 28.12.2019 № 1646. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0111-20#Text>
4. Муковіз, О., & Гончарова, О. (2024). Підходи до формування соціальних навичок учнів: зарубіжний досвід. Педагогічна освіта: теорія і практика, (37), 142–158. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-142-158>
5. Психологічні основи віктимології: навч.-метод. посіб. / уклад. С. О. Гарькавець. Київ: СНУ ім. В. Даля, 2023. 170 с.
6. Шахрай, В. (2025). Протидія булінгу в освітньому середовищі: огляд основних підходів. Вісник науки та освіти, (3(33)). [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3\(33\)-1627-1637](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3(33)-1627-1637)
7. Agustiningsih, N., Yusuf, A., & Ahsan, A. (2024). Relationships Among Self-Esteem, Bullying, and Cyberbullying in Adolescents: A Systematic Review. *Journal of psychosocial nursing and mental health services*, 62(5), 11–17. <https://doi.org/10.3928/02793695-20231013-01>
8. Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.007>
9. Arseneault, L. (2018). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: Implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 405–421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>

10. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
11. Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
12. Bluth, K., & Blanton, P. W. (2015). The influence of self-compassion on emotional well-being among early and older adolescent males and females. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 219–230. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936967>
13. Boulton, M. J., & Macaulay, P. J. R. (2023). Does authentic self-esteem buffer the negative effects of bullying victimization on social anxiety and classroom concentration? Evidence from a short-term longitudinal study with early adolescents. *The British journal of educational psychology*, 93(2), 500–512. <https://doi.org/10.1111/bjep.12573>
14. Burger, C., Strohmeier, D. & Kollerová, L. Teachers Can Make a Difference in Bullying: Effects of Teacher Interventions on Students' Adoption of Bully, Victim, Bully-Victim or Defender Roles across Time. *J Youth Adolescence* 51, 2312–2327 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01674-6>
15. Choi, B., & Park, S. (2025). Does the conception of bullying differ by gender? Examining differences in factor structures, longitudinal stabilities, and victimization-perpetration overlap. *International Journal of Educational Research*, 133, 102739. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102739>
16. Christina, S., Magson, N. R., Kakar, V., & Rapee, R. M. (2021). The bidirectional relationships between peer victimization and internalizing problems in school-aged children: An updated systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology review*, 85, 101979. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.101979>
17. Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>

18. Cornell, D., & Limber, S. P. (2015). Law and policy on the concept of bullying at school. *American Psychologist*, 70(4), 333–343. <https://doi.org/10.1037/a0038558>
19. Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130(3), 392–414. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.392>
20. Cross, D., Runions, K. C., & Pearce, N. (2021). Friendly schools' bullying prevention research: Implications for school counsellors. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 31(2), 146-158. <https://doi.org/10.1017/jgc.2021.19>
21. Deniz, E., & Toseeb, U. (2023). A longitudinal study of sibling bullying and mental health in autistic adolescents: The role of self-esteem. *Autism Research*. <https://doi.org/10.1002/aur.2987>
22. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
23. Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Lawrence Erlbaum Associates.
24. Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5(1), i–148. <https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>
25. Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1, 14–31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
26. Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), Article e1143. <https://doi.org/10.1002/cl2.1143>

27. Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0. Centers for Disease Control and Prevention.
28. Harris, M. A., & Orth, U. (2020). The link between self-esteem and social relationships: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of personality and social psychology*, 119(6), 1459–1477. <https://doi.org/10.1037/pspp0000265>
29. Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
30. Harter, S. (2012). *Self-Perception Profile for Adolescents: Manual and questionnaires*. University of Denver.
31. Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
32. Hu, Y., Cai, Y., Wang, R., Gan, Y., & He, N. (2023). The relationship between self-esteem and aggressive behavior among Chinese adolescents: A moderated chain mediation model. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1191134>
33. Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293–299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
34. Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., & Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79–100. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>
35. Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159–185. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>

36. Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535–551. <https://doi.org/10.1037/a0030417>
37. Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82(1), 311–330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
38. Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
39. Lawrence, T. I., Hong, J. S., Espelage, D. L., & Voisin, D. R. (2023). Antecedents of sibling aggression and bullying victimization: The parallel and serial contributions of depressive symptoms and substance use. *Journal of affective disorders*, 333, 193–201. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.04.023>
40. Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 518–530. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.3.518>
41. Liu, C., Liu, Z., & Yuan, G. (2022). Longitudinal Associations between Cyberbullying Victimization, Mindfulness, Depression, and Anxiety: A Mediation Analysis. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 31(1), 121–132. <https://doi.org/10.1080/10926771.2021.1876197>
42. Ma, C., Ma, Y., Wang, Y., & Lan, X. (2024). Bullying Victimization and Internalizing Problems among Adolescents: A Moderated Mediation Model of Peer Autonomy Support and Self-Esteem. *The Journal of genetic psychology*, 185(1), 18–35. <https://doi.org/10.1080/00221325.2023.2252478>
43. Macaulay, P.J.R., Boulton, M.J. & Betts, L.R. Comparing Early Adolescents' Positive Bystander Responses to Cyberbullying and Traditional

- Bullying: the Impact of Severity and Gender. *J. technol. behav. sci.* 4, 253–261 (2019). <https://doi.org/10.1007/s41347-018-0082-2>
44. Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
45. Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
46. Mota, C. P., Sousa, J. R., & Relva, I. C. (2024). Sibling Violence and Bullying Behaviors in Peers: The Mediational Role of Self-Esteem. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(2), 227. <https://doi.org/10.3390/ijerph21020227>
47. Mullan, V. M. R., Golm, D., Juhl, J., Sajid, S., & Brandt, V. (2023). The relationship between peer victimisation, self-esteem, and internalizing symptoms in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *PLOS ONE*, 18(3), Article e0282224. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0282224>
48. Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223–250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
49. Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
50. Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
51. Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>

52. Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381–387. <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>
53. Orth, U., & Robins, R. W. (2022). Is high self-esteem beneficial? Revisiting a classic question. *American Psychologist*, 77(1), 5–17. <https://doi.org/10.1037/amp0000922>
54. Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087375>
55. Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244–252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
56. Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
57. Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
58. Sabah, A., Aljaberi, M. A., Lin, C.-Y., & Chen, H.-P. (2022). The Associations between Sibling Victimization, Sibling Bullying, Parental Acceptance–Rejection, and School Bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 16346. <https://doi.org/10.3390/ijerph192316346>
59. Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
60. Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)

61. Savahl, S., Adams, S. & Hoosen, P. Children's Experiences of Bullying Victimization and the Influence on Their Subjective Well-Being: a Population-Based Study. *Child Ind Res* 17, 1–29 (2024). <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10084-4>
62. Sir, E., & Lok, N. (2024). The effect of self-esteem development programme applied to secondary school students on self-esteem and peer bullying victimization: A randomized controlled trial. *Journal of pediatric nursing*, 77, e305–e312. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.04.045>
63. Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519–532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
64. Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
65. UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. UNESCO.
66. Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672–682. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.672>
67. Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879–885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
68. Zhong, M., Huang, X., Huebner, E. S., & Tian, L. (2021). Association between bullying victimization and depressive symptoms in children: The mediating role of self-esteem. *Journal of affective disorders*, 294, 322–328. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.07.016>

69. Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

ДОДАТКИ

Додаток А

Авторська тренінгова програма профілактики булінгу через гармонізацію самоствавлення підлітків

Мета програми: профілактика булінгу в підлітковому середовищі через розвиток гармонійного самоствавлення, асертивної поведінки, навичок взаємопідтримки та конструктивного реагування на ситуації групового тиску.

Цільова група: підлітки шкільного віку. Оптимальна кількість учасників групи – 12–16 осіб. Тривалість одного заняття – 45–60 хвилин. Загальна структура програми – 7 занять. Формат роботи – тренінг-семінар із поєднанням міні-лекцій, вправ, групових обговорень, рольового моделювання та рефлексії.

Основні принципи роботи: конфіденційність, добровільність висловлювання, повага до особистих меж, безоцінність, недопущення висміювання відповідей, орієнтація на безпечну підтримку, а не на примусове розкриття особистого досвіду.

Заняття 1. Безпечна група і розуміння булінгу

Мета заняття: створити безпечну атмосферу в групі, познайомити учасників, узгодити правила взаємодії та сформувані базове розуміння відмінності між конфліктом і булінгом.

Вправа 1. «Знайомство через ресурс». Час виконання: 7 хвилин. Учасники стають у коло. Ведучий пропонує кожному назвати своє ім'я та одну якість або вміння, яке допомагає у спілкуванні з іншими. Слова ведучого: «Зараз ми по черзі назвемо своє ім'я і одну свою сильну сторону. Це може бути уважність, почуття гумору, вміння слухати, спокійність або щось інше. У цій вправі ми не оцінюємо відповіді, а просто знайомимося».

Вправа 2. «Правила безпечної групи». Час виконання: 10 хвилин. Ведучий запитує, які правила допоможуть групі працювати безпечно. Учасники пропонують варіанти, після чого група погоджує спільні правила:

не перебивати, не висміювати, говорити від себе, не поширювати особисті історії за межами групи, мати право не відповідати на надто особисті питання.

Вправа 3. Міні-обговорення «Булінг чи конфлікт?». Час виконання: 15 хвилин. Ведучий коротко пояснює, що булінг відрізняється повторюваністю, наміром принизити та нерівністю сил. Після цього учасникам пропонують кілька ситуацій, а вони визначають, де конфлікт, а де булінг. Після кожної відповіді обговорюється, які ознаки допомогли зробити висновок.

Вправа 4. Підсумкова рефлексія. Час виконання: 5 хвилин. Учасники по колу завершують речення: «Сьогодні я зрозумів / зрозуміла...» або «Для безпечного спілкування мені важливо...».

Заняття 2. Самоставлення і підтримувальний внутрішній діалог

Мета заняття: допомогти підліткам усвідомити власні сильні сторони, знизити деструктивну самокритику та сформувати більш підтримувальне ставлення до себе.

Вправа 1. «Мій ресурсний портрет». Час виконання: 10 хвилин. Учасники записують три власні якості, які допомагають їм у навчанні, дружбі або подоланні труднощів. Потім за бажанням діляться однією якістю з групою.

Вправа 2. «Голос критика і голос підтримки». Час виконання: 15 хвилин. Ведучий пропонує приклади самокритичних думок: «Я нікому не цікавий», «Я завжди винен», «Зі мною щось не так». Учасники в парах переформулюють ці думки у підтримувальні й реалістичні висловлювання.

Вправа 3. «Помилка не дорівнює Я». Час виконання: 12 хвилин. Ведучий пояснює різницю між оцінкою вчинку й оцінкою особистості. Учасники на прикладах формулюють фрази, у яких відповідальність не переходить у самознецінення.

Вправа 4. Рефлексія. Час виконання: 8 хвилин. Кожен учасник записує одну підтримувальну фразу, яку може використати в ситуації сорому, критики або невдачі.

Заняття 3. Дзеркальне Я і соціальне прийняття

Мета заняття: допомогти учасникам відокремлювати власну цінність від оцінки інших і отримати досвід підтримувального зворотного зв'язку.

Вправа 1. «Як мене бачать інші?». Час виконання: 10 хвилин. Ведучий пояснює, що очікування ставлення інших людей не завжди збігається з реальністю. Учасники обговорюють, як негативний досвід може змінювати уявлення про те, як нас сприймає група.

Вправа 2. «Підтримувальні повідомлення». Час виконання: 15 хвилин. Учасники в малих групах формулюють одне доброзичливе повідомлення для кожного члена групи. Повідомлення мають бути конкретними й не стосуватися зовнішності.

Вправа 3. «Фільтр оцінок». Час виконання: 12 хвилин. Учасники аналізують приклади критичних висловлювань і визначають, які з них містять корисну інформацію, а які є образою або спробою принизити.

Вправа 4. Рефлексія. Час виконання: 8 хвилин. Учасники завершують речення: «Сьогодні я почув / почула про себе...», «Я можу не погоджуватися з образливою оцінкою, тому що...».

Заняття 4. Емоції, особисті межі та реакція на тиск

Мета заняття: навчити учасників розпізнавати власні емоції, визначати особисті межі та тренувати асертивні способи реагування на тиск або образи.

Вправа 1. «Термометр емоцій». Час виконання: 8 хвилин. Ведучий пропонує назвати емоції, які можуть виникати в ситуації насмішок, і розмістити їх за інтенсивністю від слабкої до сильної. Група обговорює, як емоції впливають на поведінку.

Вправа 2. «Мої межі». Час виконання: 12 хвилин. Учасники записують приклади ситуацій, у яких їм неприємно, коли їх перебивають, торкаються без дозволу, висміюють або поширюють особисту інформацію. Ведучий підкреслює, що межі є нормальною частиною поваги до себе й інших.

Вправа 3. «Фрази асертивної відповіді». Час виконання: 18 хвилин. Учасники тренують короткі відповіді: «Мені неприємно, зупинись», «Я не погоджуюся на таке спілкування», «Не говори зі мною в такому тоні», «Я звернуся по допомогу, якщо це продовжиться». Ведучий стежить, щоб відповіді були чіткими, але не агресивними.

Вправа 4. Підсумок. Час виконання: 5 хвилин. Кожен учасник обирає одну фразу, яку готовий використати в реальній ситуації.

Заняття 5. Алгоритм безпечної дії у ситуації булінгу

Мета заняття: відпрацювати послідовність безпечних дій у ситуації булінгу та зменшити відчуття безпорадності.

Вправа 1. «Ситуація – реакція – наслідок». Час виконання: 12 хвилин. Учасники отримують короткі ситуації булінгу й у малих групах обговорюють можливі реакції. Потім визначають, які реакції безпечні, а які можуть погіршити ситуацію.

Вправа 2. «Алгоритм безпечної дії». Час виконання: 12 хвилин. Ведучий разом із групою формує послідовність: розпізнати булінг; не залишатися наодинці з проблемою; за можливості чітко позначити межу; відійти в безпечне місце; звернутися до дорослого; зберегти докази у випадку кібербулінгу; отримати підтримку.

Вправа 3. Рольове моделювання «Я можу діяти». Час виконання: 18 хвилин. Учасники в трійках розігрують ситуації: постраждалий, свідок, спостерігач. Завдання – показати безпечну й асертивну реакцію. Після кожної міні-сцени група обговорює, що було ефективним.

Вправа 4. «Мій план дії». Час виконання: 8 хвилин. Кожен записує 3 кроки, які зробить, якщо зіткнеться з булінгом або побачить його щодо іншого.

Заняття 6. Взаємопідтримка та роль однолітків

Мета заняття: сформуванню досвід підтримувальної взаємодії в групі та показати роль однолітків у зниженні булінгу.

Вправа 1. «Підтримка в парі». Час виконання: 10 хвилин. Учасники об'єднуються в пари. Один коротко описує нейтральну складну ситуацію, другий відповідає підтримувально, без порад і знецінення. Потім ролі змінюються.

Вправа 2. «Свідок булінгу: що я можу зробити?». Час виконання: 15 хвилин. Група обговорює, що може зробити свідок булінгу: не сміятися, підтримати постраждалого, покликати дорослого, сказати агресору зупинитися, залишитися поруч із тим, кого ображають. Ведучий наголошує, що безпечна допомога не означає вступати в бійку.

Вправа 3. «Коло підтримки». Час виконання: 12 хвилин. Учасники на аркуші малюють коло людей, до яких можна звернутися по допомогу: друзі, батьки, класний керівник, психолог, соціальний педагог, родичі.

Вправа 4. Рефлексія. Час виконання: 8 хвилин. Кожен учасник завершує речення: «Я можу підтримати однолітка, якщо...».

Заняття 7. Закріплення змін і підсумкова рефлексія

Мета заняття: узагальнити досвід програми, закріпити навички самопідтримки й взаємопідтримки, провести підсумкове обговорення та повторну діагностику.

Вправа 1. «Що змінилося?». Час виконання: 10 хвилин. Учасники пригадують перше заняття й відповідають на питання: що стало зрозумілішим; яку навичку вони хочуть використовувати; що змінилося у ставленні до себе.

Вправа 2. «Мій набір підтримки». Час виконання: 12 хвилин. Кожен створює короткий список особистих ресурсів: підтримувальна фраза, людина для звернення, дія для заспокоєння, фраза для захисту меж, спосіб допомогти іншому.

Вправа 3. «Позитивний зворотний зв'язок». Час виконання: 15 хвилин. Учасники по черзі отримують від групи короткі підтримувальні повідомлення. Ведучий стежить, щоб повідомлення були конкретними й доброзичливими.

Вправа 4. Повторна діагностика. Час виконання: 10–15 хвилин. Учасники повторно заповнюють обрані діагностичні шкали для оцінки змін після програми.

Вправа 5. Завершення програми. Час виконання: 5 хвилин. Кожен учасник завершує речення: «Після цієї програми я беру з собою...».

Додаток Б

Анкета емпіричного дослідження та психодіагностичний інструментарій

Шановний(а) учаснику(це)! Просимо Вас відповісти на запитання анкети. Опитування є анонімним, а його результати використовуються лише в узагальненому вигляді. У бланку немає правильних або неправильних відповідей. Важливою є Ваша особиста думка та власний досвід.

Таблиця Б.1

Соціально-демографічний блок анкети

№	Запитання	Варіанти відповіді / спосіб заповнення
1	Ваш вік	Вписати повних років
2	Ваша стать	Чоловіча; жіноча
3	З ким Ви проживаєте?	З обома батьками; з мамою; з татом; з опікунами / родичами
4	Якою дитиною Ви є у сім'ї?	Єдина дитина; найстарша; середня; наймолодша
5	Місце Вашого проживання	Велике місто; невелике місто; селище / смт; село
6	Скільки близьких друзів Ви маєте?	Немає; 1; 2–3; 4 і більше
7	У якому форматі Ви навчаєтеся?	Очний; змішаний

Таблиця Б.2

Шкала відповідей до адаптованої методики віктимності щодо підліткового булінгу

Бал	Варіант відповіді	Зміст відповіді
0	Ніколи	Такий досвід не траплявся
1	Один раз	Окремий випадок
2	2–3 рази	Поодинокі повторення
3	Приблизно раз на місяць	Періодичне повторення ситуації
4	Приблизно раз на тиждень	Регулярне повторення ситуації
5	Кілька разів на тиждень / майже щодня	Висока частота негативного досвіду

Таблиця Б.3

Перелік тверджень адаптованої методики віктимності щодо підліткового булінгу

Інструкція до блоку: прочитайте кожне твердження і позначте, як часто це траплялося з Вами протягом останніх місяців. Оцінювання здійснюється за шкалою, поданою в таблиці Б.2.

Твердження
1. Мені давали неприємні прізвиська

Твердження
2. З мене сміялися
3. Мене прикро дражили
4. Інші учні демонстративно уникають мене
5. Інші учні навмисно виключали мене з кола своїх друзів
6. Деякі знайомі повністю ігнорували мене коли я звертався
7. Мене били чи штовхали
8. Мене замикали десь
9. Інші говорили неправду про мене
10. Інші поширювали плітки про мене
11. Інші намагалися посварити мене з моїми друзями
12. Мене принижували та знімали це на телефон
13. Про мене писали образливі висловлення у соцмережах
14. Інші намагалися налаштувати моїх знайомих проти мене
15. Інші писали про мене грубощі на дошці (стінах тощо)
16. У мене відбирали гроші
17. Забирали мої речі
18. Інші псували мої речі
19. Загрожували робити те, що мені не подобається
20. Мене цькували неприємними прізвиськами
21. Мене ображали через мою національність
22. Навмисно негативно висловлювалися щодо моїх друзів, знаючи, що мені це неприємно
23. Навмисно образливо висловлювалися щодо моєї родини чи батьків
24. Навмисно негативно висловлювалися щодо моїх братів чи сестер
25. Мене обзивали неприємними прізвиськами, коментарями чи жестами із сексуальним підтекстом
26. Інші знущалися з моєї зовнішності чи зросту
27. Інші знущаються з мого навчання
28. По відношенню до мене допускають грубі жарти
29. Інші обманюють мене
30. Інші без приводу кричать на мене

Таблиця Б.4

Перелік тверджень Методики дослідження самоствавлення

Інструкція до блоку: прочитайте кожне твердження і позначте відповідь «так» або «ні» залежно від того, чи відповідає твердження Вашому ставленню до себе.

Твердження	Так	Ні
1. Мої слова досить рідко розходяться зі справою.	☐	☐
2. Випадковій людині я, швидше за все, здаюся людиною приємною.	☐	☐
3. До чужих проблем я завжди ставлюся з тим самим розумінням, що й до своїх.	☐	☐
4. У мене нерідко виникає відчуття, що те, про що я з собою подумки розмовляю, мені неприємно.	☐	☐
5. Думаю, що всі мої знайомі ставляться до мене із симпатією.	☐	☐
6. Найрозумніше, що може зробити людина у своєму житті, це не противитися своїй долі.	☐	☐

Твердження	Так	Ні
7. У мене достатньо здібностей та енергії, щоб втілити у життя усе мною задумане.	☐	☐
8. Якби і мене був двійник, то мені було б цікаво спілкуватися з ним.	☐	☐
9. Я не здатний завдавати душевного болю найріднішим та найулюбленішим мною людям.	☐	☐
10. Вважаю, що не гріх пожаліти іноді самого себе.	☐	☐
11. Здійснивши якийсь промах, я часто не можу зрозуміти, як я міг сподіватися, що з задуманого могло вийти щось успішне.	☐	☐
12. Найчастіше я схвалюю свої плани та вчинки.	☐	☐
13. У моїй особистості, напевно, є щось таке, що може викликати в інших гостру ворожість.	☐	☐
14. Коли я намагаюся оцінити себе, то, перш за все, бачу свої недоліки.	☐	☐
15. Я не можу бути для коханої людини цікавою тривалий час.	☐	☐
16. Можна сказати, що я ціную себе досить високо.	☐	☐
17. Мій внутрішній голос рідко підказує мені те, з чим би я нарешті не погодився б.	☐	☐
18. Багато моїх знайомих не приймають мене всерйоз.	☐	☐
19. Бувало й не раз, що сам гостро ненавидів себе.	☐	☐
20. Мені дуже заважає нестача енергії, волі та цілеспрямованості.	☐	☐
21. У моєму житті виникали такі обставини, коли я йшов на компроміс із власною совістю.	☐	☐
22. Іноді я сам себе погано розумію.	☐	☐
23. Часом буває болісно спілкуватися із самим собою.	☐	☐
24. Думаю, що легко зміг би знайти спільну мову з будь-якою розумною та знаючою людиною.	☐	☐
25. Якщо я і ставлюся до когось із докором, то передусім до самого себе.	☐	☐
26. Іноді я маю сумнів, чи можна любити мене по-справжньому.	☐	☐
27. Нерідко мої суперечності із самим собою обриваються думкою, що все одно вийде не так, як я вирішив.	☐	☐
28. Моє ставлення до себе можна назвати дружнім.	☐	☐
29. Навряд чи знайдуться люди, яким я не до вподоби.	☐	☐
30. Часто я не без глузування жартую над собою.	☐	☐
31. Якби мій двійник існував, то для мене це був би досить нудний партнер у спілкуванні.	☐	☐
32. Мені здається, що я сформувався як особистість і тому не витрачаю багато сил на те, щоб у чомусь себе змінити.	☐	☐
33. Загалом мене влаштовує те, яким я є.	☐	☐
34. На жаль, є досить багато людей, хто не поділяє моїх поглядів на життя.	☐	☐
35. Я впевнено можу сказати, що поважаю себе.	☐	☐
36. Я думаю, що маю розумного та надійного радника у самому собі.	☐	☐
37. Сам у себе я часто викликаю роздратування.	☐	☐
38. Я часто, але досить безуспішно, намагаюся щось змінити.	☐	☐
39. Я думаю, що моя особистість набагато цікавіша та багатша, ніж це може здатися на перший погляд.	☐	☐
40. Мої переваги значніші, аніж недоліки.	☐	☐
41. Я рідко залишаюся незрозумілим для оточуючих у найважливіших для мене питаннях.	☐	☐
42. Думаю, що інші загалом оцінюють мене досить високо.	☐	☐
43. До того, що зі мною відбувається, я сам доклав зусилля.	☐	☐
44. Якщо я сперечаюся з собою, то впевнений, що знайду єдине вірне рішення.	☐	☐
45. Коли зі мною трапляються неприємності, я кажу: «Так тобі й треба!».	☐	☐

Твердження	Так	Ні
46. Я не вважаю себе настільки цікавим духовно, щоб бути привабливим для багатьох людей.	☐	☐
47. У мене нерідко виникає сумнів: чи я насправді такий, яким собі здаюся.	☐	☐
48. Я не здатний на зраду навіть у думках.	☐	☐
49. Найчастіше я думаю про себе із дружньою іронією.	☐	☐
50. Мені здається, що мало хто може подумати про мене погано.	☐	☐
51. Впевнений, що на мене можна покластися у найвідповідальніших справах.	☐	☐
52. Я можу сказати, що у цілому контролюю свою долю.	☐	☐
53. Я ніколи не видаю чужих думок за свої.	☐	☐
54. Яким би я не здавався оточуючим, я то знаю, що в глибині душі я кращий за більшість з них.	☐	☐
55. Я хотів би залишатися таким, яким є.	☐	☐
56. Я завжди радий критиці на свою адресу, якщо вона обґрунтована та справедлива.	☐	☐
57. Мені здається, що якби таких людей, як я було більше, то життя змінилося б на краще.	☐	☐
58. Моя думка має достатню вагу в очах оточуючих.	☐	☐
59. Щось заважає мені зрозуміти себе по-справжньому.	☐	☐
60. В мене, нажаль, є чимало такого, що навряд чи викликає симпатію.	☐	☐
61. У складних обставинах я, зазвичай, не чекаю, поки проблеми вирішаться самі собою.	☐	☐
62. Іноді я намагаюся вдавати себе не за того, ким є.	☐	☐
63. Бути поблажливим до своїх слабкостей цілком природньо.	☐	☐
64. Я переконався, що глибоке занурення в себе є малоприємним та досить ризикованим заняттям.	☐	☐
65. Я ніколи не дратуюсь і не злюся без особливих на те причин.	☐	☐
66. У мене бували такі моменти, коли я розумів, що й самого мене є за що зневажати.	☐	☐
67. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.	☐	☐
68. Саме багатство та глибина мого внутрішнього світу й визначають мою цінність як особистості.	☐	☐
69. Довгі суперечки із собою найчастіше залишають гіркий осад у моїй душі, аніж приносять полегшення.	☐	☐
70. Думаю, що спілкування зі мною приносить людям задоволення.	☐	☐
71. Якщо говорити відверто, іноді я буваю дуже неприємним.	☐	☐
72. Можна сказати, що я собі подобаюсь.	☐	☐
73. Об'єктивно кажучи, я людина ненадійна.	☐	☐
74. Здійснення моїх бажань мало залежить від везіння.	☐	☐
75. Мій внутрішній світ завжди для мене цікавий.	☐	☐
76. Мені дуже просто переконати себе не засмучуватися через дрібниці.	☐	☐
77. Близьким людям властиво недооцінювати мене.	☐	☐
78. У мене в житті нерідко бувають хвилини, коли я сам собі неприємний.	☐	☐
79. Мені здається, що я не вмію злитися на себе по-справжньому.	☐	☐
80. Я переконався, що у серйозних справах на мене краще не розраховувати.	☐	☐
81. Деколи мені здається, що я якийсь дивний.	☐	☐
82. Я не схильний здаватися перед труднощами.	☐	☐
83. Моє власне Я не видається мені чимось вартим глибокої уваги.	☐	☐
84. Мені здається, що глибоко обмірковуючи свої внутрішні проблеми, я навчився набагато краще розуміти себе.	☐	☐

Твердження	Так	Ні
85. Сумніваюсь, що викликаю симпатію у більшості оточуючих.	☐	☐
86. Мені траплялося робити такі вчинки, яким навряд чи можна знайти виправдання.	☐	☐
87. Десь у глибині душі я вважаю себе слабаком.	☐	☐
88. Якщо я щиро звинувачую себе у чомусь, то зазвичай викривального запалу вистачає ненадовго.	☐	☐
89. Мій характер, хоч би яким він був, цілком мене влаштовує.	☐	☐
90. Я цілком уявляю собі, що на мене чекає у майбутньому.	☐	☐
91. Іноді мені буває важко знайти порозуміння із внутрішнім голосом.	☐	☐
92. Мої думки про себе переважно зводяться до звинувачень на свою адресу.	☐	☐
93. Я не хотів би сильно змінюватися навіть на краще, тому що кожна зміна є втратою якоїсь частки самого себе.	☐	☐
94. В результаті моїх дій дуже часто виходить зовсім не те, на що я розраховував.	☐	☐
95. Навряд чи в мені є щось таке, чого б я не знав.	☐	☐
96. Мені ще багато не вистачає, щоб з упевненістю сказати про себе: «Так, я цілком зріла сформована особистість».	☐	☐
97. У мене цілком мирно уживаються як мої переваги, так і мої недоліки.	☐	☐
98. Іноді я надаю людям «безкорисливу» допомогу тільки для того, щоб краще виглядати у власних очах.	☐	☐
99. Мені дуже часто й безуспішно доводиться виправдовуватися перед самим собою.	☐	☐
100. Ті люди, кому я не подобаюся, просто не знають, яка я людина насправді.	☐	☐
101. Переконати себе у чомусь не створює для мене значних складнощів.	☐	☐
102. Я не відчуваю нестачі у близьких людях, які мене розуміють.	☐	☐
103. Мені здається, що мало хто поважає мене по-справжньому.	☐	☐
104. Якщо не занурюватися у дрібниці, то у цілому мені себе дорікати нема у чому.	☐	☐
105. Я сам себе створив таким, яким я є.	☐	☐
106. Думка інших про мене цілком збігається з моєю власною.	☐	☐
107. Мені б дуже хотілося багато у чому себе змінити.	☐	☐
108. До мене ставляться так, як я на те заслуговую.	☐	☐
109. Думаю, що моя доля у майбутньому все одно складеться не так, як мені хотілося б зараз.	☐	☐
110. Впевнений, що у житті я на своєму місці.	☐	☐

Таблиця Б.5

**Структура показників Методики дослідження самоствавлення,
використаних у статистичній обробці**

№ шкали	Назва шкали	Що відображає показник
1	Відкритість	Готовність до відвертого саморозкриття та менш захисного ставлення до власного Я.
2	Самовпевненість	Відчуття сили Я, упевненості у власних можливостях і здатності діяти.
3	Самокерівництво	Переживання себе як суб'єкта власних дій, рішень і саморегуляції.
4	Дзеркальне Я	Очікуване ставлення інших людей до респондента та

№ шкали	Назва шкали	Що відображає показник
		переживання соціального прийняття.
5	Самоцінність	Відчуття власної значущості, гідності та позитивної цінності Я.
6	Самоприйняття	Здатність приймати себе разом із сильними й слабкими сторонами.
7	Самовідданість	Ступінь прихильності до власного Я, цілісність і сталість ставлення до себе.
8	Конфліктність	Наявність внутрішнього напруження, суперечливості та незадоволеності собою.
9	Самозвинувачення	Схильність приписувати собі провину, фіксуватися на помилках і самокритичних оцінках.

Зведені описові таблиці емпіричної бази дослідження

Таблиця В.1

Частотний розподіл соціально-демографічних характеристик вибірки

Показник	Категорія	n	%
Вік	16	46	44,7 %
	17	24	23,3 %
	15	21	20,4 %
	14	9	8,7 %
	10	3	2,9 %
Стать	Жіноча	69	67,0 %
	Чоловіча	34	33,0 %
Проживання з батьками	З обома батьками	76	73,8 %
	З мамою	22	21,4 %
	З татом	3	2,9 %
	З опікунами/родичами	2	1,9 %
Порядок народження	Наймолодший/а	48	46,6 %
	Єдина дитина	25	24,3 %
	Найстарший/а	23	22,3 %
	Середній/я	7	6,8 %
Місце проживання	Невелике місто	78	75,7 %
	Селище/СМТ	12	11,7 %
	Село	10	9,7 %
	Велике місто	3	2,9 %
Кількість друзів	4 і більше	53	51,5 %
	2-3	45	43,7 %
	1	3	2,9 %
	Немає	2	1,9 %
Формат навчання	Очний	75	72,8 %
	Змішаний	28	27,2 %

Таблиця В.2

Описова статистика основних кількісних показників

Показник	N	Min	Max	M	SD
Віктимність	103	0	46	5,76	9,95
Відкритість	103	3	9	5,99	1,11
Самовпевненість	103	4	7	4,96	0,96
Самокерівництво	103	3	8	5,60	1,67
Дзеркальне Я	103	3	8	4,91	1,25
Самоцінність	103	2	10	6,41	1,82
Самоприйняття	103	1	9	5,62	2,03
Самовідданість	103	2	7	4,86	1,75
Конфліктність	103	1	9	5,31	1,98
Самозвинувачення	103	1	9	5,17	2,39

Рівневий розподіл показників віктимності та самоствавлення

Показник	Рівень	n	%
Віктимність - рівень	Відсутня віктимність	98	95,1 %
	Низький рівень	5	4,9 %
Відкритість - рівень	Середній рівень	93	90,3 %
	Високий рівень	8	7,8 %
	Низький рівень	2	1,9 %
Самовпевненість - рівень	Середній рівень	103	100,0 %
Самокерівництво - рівень	Середній рівень	76	73,8 %
	Високий рівень	19	18,4 %
	Низький рівень	8	7,8 %
Дзеркальне Я - рівень	Середній рівень	89	86,4 %
	Низький рівень	12	11,7 %
	Високий рівень	2	1,9 %
Самоцінність - рівень	Середній рівень	74	71,8 %
	Високий рівень	24	23,3 %
	Низький рівень	5	4,9 %
Самоприйняття - рівень	Середній рівень	67	65,0 %
	Високий рівень	20	19,4 %
	Низький рівень	16	15,5 %
Самовідданість - рівень	Середній рівень	74	71,8 %
	Низький рівень	29	28,2 %
Конфліктність - рівень	Середній рівень	77	74,8 %
	Низький рівень	18	17,5 %
	Високий рівень	8	7,8 %
Самозвинувачення - рівень	Середній рівень	57	55,3 %
	Низький рівень	25	24,3 %
	Високий рівень	21	20,4 %

Зведені статистичні таблиці емпіричного дослідження

Таблиця Г.1

Перевірка нормальності розподілу за критерієм Шапіро–Вілка

Показник	W	p	Висновок
Віктимність	0,607	< 0,001	Розподіл істотно відхиляється від нормального
Відкритість	0,906	< 0,001	Розподіл істотно відхиляється від нормального
Самовпевненість	0,826	< 0,001	Розподіл істотно відхиляється від нормального
Самокерівництво	0,886	< 0,001	Розподіл істотно відхиляється від нормального
Дзеркальне Я	0,918	< 0,001	Розподіл істотно відхиляється від нормального
Самоцінність	0,948	< 0,001	Розподіл істотно відхиляється від нормального
Самоприйняття	0,949	< 0,001	Розподіл істотно відхиляється від нормального
Самовідданість	0,884	< 0,001	Розподіл істотно відхиляється від нормального
Конфліктність	0,912	< 0,001	Розподіл істотно відхиляється від нормального
Самозвинувачення	0,945	< 0,001	Розподіл істотно відхиляється від нормального

Таблиця Г.2

Кореляційні зв'язки віктимності зі шкалами самоставлення

Шкала самоставлення	ρ Спірмена	p	Статистичний висновок
Відкритість	-0,297	0,002	Статистично значущий негативний зв'язок
Самовпевненість	-0,105	0,289	Статистично значущого зв'язку не виявлено
Самокерівництво	0,226	0,022	Статистично значущий позитивний зв'язок
Дзеркальне Я	-0,281	0,004	Статистично значущий негативний зв'язок
Самоцінність	0,118	0,234	Статистично значущого зв'язку не виявлено
Самоприйняття	0,341	< 0,001	Статистично значущий позитивний зв'язок
Самовідданість	-0,292	0,003	Статистично значущий негативний зв'язок
Конфліктність	0,416	< 0,001	Статистично значущий позитивний зв'язок
Самозвинувачення	0,321	< 0,001	Статистично значущий позитивний зв'язок

Таблиця Г.3

Зведені результати лінійної регресії для пояснення віктимності

Показник моделі	Значення	Інтерпретація
R	0,704	Достатньо сильний сумарний зв'язок предикторів із

Показник моделі	Значення	Інтерпретація
		віктимністю
R ²	0,496	Модель пояснює 49,6 % дисперсії віктимності
Adjusted R ²	0,381	Скоригована частка поясненої дисперсії становить 38,1 %
F(19,83)	4,30	Модель є статистично значущою загалом
p	< 0,001	Ймовірність випадкового отримання такого результату є дуже низькою

Таблиця Г.4

**Предиктори, що мали статистично значущий внесок в омнібус-аналізі
регресійної моделі**

Предиктор	F	p	Висновок
Відкритість	7,369	0,008	Статистично значущий внесок
Самовпевненість	19,262	< 0,001	Статистично значущий внесок
Самовідданість	8,423	0,005	Статистично значущий внесок
Конфліктність	18,948	< 0,001	Статистично значущий внесок
Самозвинувачення	13,941	< 0,001	Статистично значущий внесок

Примітка. У таблицях Г.3–Г.4 наведено зведені показники регресійної моделі, описані в основному тексті роботи. Таблиці Г.1–Г.2 перераховано на основі наданої електронної бази дослідження.

Додаток Д

Зведена таблиця первинних результатів за ключовими показниками

У таблиці подано ключові кількісні показники, які використовувалися для описової статистики, кореляційного аналізу та побудови регресійної моделі. Скорочення: ВКТ – віктимність; ВІД – відкритість; СВП – самовпевненість; СКР – самокерівництво; ДЯ – дзеркальне Я; СЦ – самоцінність; СПР – самоприйняття; СВД – самовідданість; КНФ – конфліктність; СЗВ – самозвинувачення.

№	Вік	Стать	ВКТ	ВІД	СВП	СКР	ДЯ	СЦ	СПР	СВД	КНФ	СЗВ
1	16	Жіноча	26	5	7	8	4	9	6	4	7	8
2	17	Чоловіча	1	8	7	7	7	8	9	7	5	6
3	14	Жіноча	11	5	5	7	4	7	6	2	5	4
4	16	Жіноча	2	6	6	7	5	7	4	7	5	4
5	10	Жіноча	3	6	4	4	5	5	8	2	6	8
6	17	Жіноча	0	6	4	3	4	5	3	5	4	1
7	17	Жіноча	0	5	5	6	4	7	6	7	7	7
8	16	Жіноча	0	6	5	4	5	7	4	6	4	3
9	16	Жіноча	2	5	4	4	6	5	4	4	5	6
10	17	Жіноча	0	7	5	6	7	7	6	7	3	2
11	17	Жіноча	4	7	5	8	5	6	9	7	7	6
12	17	Чоловіча	0	5	6	7	3	5	4	5	5	6
13	16	Жіноча	1	6	4	8	6	6	7	7	9	9
14	17	Жіноча	0	6	4	4	4	3	3	3	8	9
15	16	Жіноча	0	7	6	6	7	10	7	7	5	5
16	17	Жіноча	1	5	5	5	7	8	5	4	7	6
17	15	Жіноча	0	7	6	3	5	6	3	5	1	2
18	16	Жіноча	0	7	5	4	5	7	4	3	2	1
19	16	Чоловіча	3	9	5	4	5	5	4	7	1	1
20	16	Жіноча	3	5	4	7	4	5	8	7	7	6
21	16	Жіноча	5	6	4	5	5	8	5	3	5	4
22	16	Чоловіча	0	6	7	8	6	8	7	6	3	4
23	15	Чоловіча	46	7	5	5	4	4	7	5	6	5
24	16	Чоловіча	4	7	4	5	4	5	6	3	6	7
25	15	Чоловіча	5	5	5	8	3	5	5	6	7	8
26	16	Чоловіча	0	6	4	4	4	4	1	3	1	2
27	16	Жіноча	6	5	4	4	4	6	4	5	6	6
28	15	Чоловіча	0	8	4	6	5	2	7	6	7	7
29	15	Чоловіча	2	6	4	6	5	5	3	4	5	5
30	16	Чоловіча	2	6	6	4	5	7	9	2	5	3
31	15	Жіноча	14	5	4	4	3	10	8	2	6	4
32	15	Чоловіча	19	6	5	8	3	6	8	5	8	8
33	16	Жіноча	12	5	6	8	6	10	9	5	5	6
34	14	Чоловіча	3	4	6	5	8	10	6	5	6	3
35	14	Жіноча	10	6	4	4	5	7	3	4	7	9
36	14	Жіноча	3	6	5	7	6	7	7	7	6	4
37	15	Жіноча	34	3	5	7	6	7	5	3	7	9
38	15	Жіноча	13	6	4	3	3	7	7	2	6	4
39	16	Жіноча	26	5	7	8	4	9	6	4	7	8
40	17	Чоловіча	1	8	7	7	7	8	9	7	5	6
41	14	Жіноча	11	5	5	7	4	7	6	2	5	4
42	16	Жіноча	2	6	6	7	5	7	4	7	5	4
43	10	Жіноча	3	6	4	4	5	5	8	2	6	8
44	17	Жіноча	0	6	4	3	4	5	3	5	4	1
45	17	Жіноча	0	5	5	6	4	7	6	7	7	7
46	16	Жіноча	0	6	5	4	5	7	4	6	4	3
47	16	Жіноча	2	5	4	4	6	5	4	4	5	6
48	17	Жіноча	0	7	5	6	7	7	6	7	3	2
49	17	Жіноча	4	7	5	8	5	6	9	7	7	6
50	17	Чоловіча	0	5	6	7	3	5	4	5	5	6
51	16	Жіноча	1	6	4	8	6	6	7	7	9	9
52	17	Жіноча	0	6	4	4	4	3	3	3	8	9
53	16	Жіноча	0	7	6	6	7	10	7	7	5	5
54	17	Жіноча	1	5	5	5	7	8	5	4	7	6
55	15	Жіноча	0	7	6	3	5	6	3	5	1	2

№	Вік	Стать	ВКТ	ВІД	СВП	СКР	ДЯ	СП	СПР	СВД	КНФ	СЗВ
56	16	Жіноча	0	7	5	4	5	7	4	3	2	1
57	16	Чоловіча	3	9	5	4	5	5	4	7	1	1
58	16	Жіноча	3	5	4	7	4	5	8	7	7	6
59	16	Жіноча	5	6	4	5	5	8	5	3	5	4
60	16	Чоловіча	0	6	7	8	6	8	7	6	3	4
61	15	Чоловіча	46	7	5	5	4	4	7	5	6	5
62	16	Чоловіча	4	7	4	5	4	5	6	3	6	7
63	15	Чоловіча	5	5	5	8	3	5	5	6	7	8
64	16	Чоловіча	0	6	4	4	4	4	1	3	1	2
65	16	Жіноча	6	5	4	4	4	6	4	5	6	6
66	16	Жіноча	26	5	7	8	4	9	6	4	7	8
67	17	Чоловіча	1	8	7	7	7	8	9	7	5	6
68	14	Жіноча	11	5	5	7	4	7	6	2	5	4
69	16	Жіноча	2	6	6	7	5	7	4	7	5	4
70	10	Жіноча	3	6	4	4	5	5	8	2	6	8
71	17	Жіноча	0	6	4	3	4	5	3	5	4	1
72	17	Жіноча	0	5	5	6	4	7	6	7	7	7
73	16	Жіноча	0	6	5	4	5	7	4	6	4	3
74	16	Жіноча	2	5	4	4	6	5	4	4	5	6
75	17	Жіноча	0	7	5	6	7	7	6	7	3	2
76	17	Жіноча	4	7	5	8	5	6	9	7	7	6
77	17	Чоловіча	0	5	6	7	3	5	4	5	5	6
78	16	Жіноча	1	6	4	8	6	6	7	7	9	9
79	17	Жіноча	0	6	4	4	4	3	3	3	8	9
80	16	Жіноча	0	7	6	6	7	10	7	7	5	5
81	17	Жіноча	1	5	5	5	7	8	5	4	7	6
82	15	Жіноча	0	7	6	3	5	6	3	5	1	2
83	16	Жіноча	0	7	5	4	5	7	4	3	2	1
84	16	Чоловіча	3	9	5	4	5	5	4	7	1	1
85	16	Жіноча	3	5	4	7	4	5	8	7	7	6
86	16	Жіноча	5	6	4	5	5	8	5	3	5	4
87	16	Чоловіча	0	6	7	8	6	8	7	6	3	4
88	15	Чоловіча	46	7	5	5	4	4	7	5	6	5
89	16	Чоловіча	4	7	4	5	4	5	6	3	6	7
90	15	Чоловіча	5	5	5	8	3	5	5	6	7	8
91	16	Чоловіча	0	6	4	4	4	4	1	3	1	2
92	16	Жіноча	6	5	4	4	4	6	4	5	6	6
93	15	Чоловіча	0	8	4	6	5	2	7	6	7	7
94	15	Чоловіча	2	6	4	6	5	5	3	4	5	5
95	16	Чоловіча	2	6	6	4	5	7	9	2	5	3
96	15	Жіноча	14	5	4	4	3	10	8	2	6	4
97	15	Чоловіча	19	6	5	8	3	6	8	5	8	8
98	16	Жіноча	12	5	6	8	6	10	9	5	5	6
99	14	Чоловіча	3	4	6	5	8	10	6	5	6	3
100	14	Жіноча	10	6	4	4	5	7	3	4	7	9
101	14	Жіноча	3	6	5	7	6	7	7	7	6	4
102	15	Жіноча	34	3	5	7	6	7	5	3	7	9
103	15	Жіноча	13	6	4	3	3	7	7	2	6	4