МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

Тема: **СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ СТОСОВНО ВЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Студента VI курсу
Групи СРм-1-24-1.4з
Другого (магістерського) рівня
Вищої освіти
ШИЛОВСЬКОГО І.О.

Науковий керівник
ЖУКОВ Віктор Іванович
доцент кафедри соціальної
педагогіки та соціальної роботи

КИЇВ
2025

ЗМІСТ

ВСТУП……3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ БУЛІНГУ ПЕДАГОГІВ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Поняття булінгу, визначення булінгу, його форми та прояви у контексті освітнього середовища……...5

1.2. Аналіз специфіки булінгу педагогів, його відмінності від булінгу учнів……10

1.3. Виявлення соціальних, психологічних та організаційних факторів, які сприяють виникненню булінгу педагогів……...16

1.4. Аналіз негативних наслідків булінгу для педагогів, учнів, батьків та закладу освіти в цілому…….25

Висновки до першого розділу……...33

РОЗДІЛ 2. СПЕЦИФІКА ДОСЛІДЖЕННЯ БУЛІНГУ ПЕДАГОГІВ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень, присвячених проблемі булінгу педагогів……...36

2.2. Огляд чинного законодавства України, яке регулює питання протидії булінгу в освітньому середовищі……43

2.3 Представлення результатів власного емпіричного дослідження, проведеного серед педагогів та адміністрації закладів загальної середньої освіти……..49

2.4. Програма тренінгу з профілактики булінгу педагогів та формування безпечного психологічного середовища в колективі…….57

Висновки до другого розділу……....65

ВИСНОВКИ…….68

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ……70

ВСТУП

Актуальність. Проблема насильства в освітньому середовищі дедалі частіше виходить за межі учнівського колективу, охоплюючи й педагогів, які нерідко стають об’єктами систематичної агресії. Повторювані акти – від кібербулінгу та публічних принижень до цілеспрямованих дискредитаційних кампаній – призводять до втрати авторитету вчителя, породжують атмосферу недовіри та девальвують соціальну значущість педагогічної професії. Тиск з боку учнів, батьків або колег негативно позначається на емоційному стані педагогів і якості освітнього процесу. Зростання проявів булінгу щодо вчителів є відображенням ширших соціальних тенденцій – військово-політичної напруги, економічної нестабільності та культурної поляризації, що зумовлюють підвищену конфліктність у шкільному середовищі. Особливо небезпечною є тенденція до толерування агресії як «звичного» способу розв’язання суперечок. Для педагогів це означає не лише професійне вигорання, а й загрозу психологічному здоров’ю та втрату професійної мотивації. У багатьох випадках педагоги змушені виконувати свої професійні обов’язки в умовах як прихованого, так і відкритого цькування, що дестабілізує їхню роботу та створює загрозу для гармонійного розвитку освітнього середовища в цілому.

Останніми роками до дискурсу активно входить і поняття мобінгу – колективного тиску в професійному середовищі. У випадку педагогів він може здійснюватися як з боку колег чи адміністрації, так і через підтримку негативних стереотипів у шкільному колективі. Наслідки такого тиску виходять далеко за межі міжособистісних конфліктів, проявляючись у професійному вигоранні, психоемоційній дестабілізації та зниженні мотивації до педагогічної діяльності.

У науковому дискурсі проблема булінгу розробляється в рамках психологічної, педагогічної, соціальної й правової перспектив. Значний внесок у її дослідження зробили зарубіжні та вітчизняні науковці, зокрема Т.

Алєксєєнко, П. Бойчук, М. Давидюк, К. Подуфалова, Т. Дзюба, Ю. Градова, А. Кваша, а також C. Kirel, L. Petersen, M. Matos та ін., S. Duan з колегами. Їхні праці розкривають різні аспекти цього явища: від аналізу причин виникнення та механізмів поширення булінгу й мобінгу до правових засад протидії, міжнародного порівняльного досвіду, виявлення психологічних наслідків для жертв і свідків та формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів.

Попри значну кількість наукових праць, присвячених дослідженню булінгу серед учнівської молоді, феномен агресії, спрямованої безпосередньо проти педагогів, залишається відносно малодослідженим. Недостатньо опрацьованими є й механізми соціальної профілактики, зорієнтовані саме на захист учителів як ключових суб'єктів освітнього процесу. Це й зумовлює актуальність даної курсової роботи.

Мета дослідження – теоритично обгрунтувати особливості соціальної профілактики булінгу педагогів; визначити та експерментально перевірити ефективність форм соціальної профілактики булінгу педагогів в умовах закладу загальної середньої освіти.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати та узагальнити сутність понять "булінг", "педагоги закладу загальної середньої освіти", "заклад загальної середньої освіти", "соціальна профілактика".
2. Визначити специфіку булінгу педагогів та обґрунтувати його відмінності від булінгу учнів.
3. Визначити соціальні, психологічні та організаційні чинники виникнення булінгу педагогів і проаналізувати його наслідки для учасників освітнього процесу та закладу освіти
4. Провести огляд вітчизняних і зарубіжних досліджень, а також проаналізувати чинне нормативно-правове забезпечення протидії булінгу в Україні.

5. Представити та інтерпретувати результати власного емпіричного дослідження, проведеного серед педагогів і адміністрації закладів загальної середньої освіти.

6. Розробити програму тренінгу з профілактики булінгу педагогів і формування безпечного психологічного середовища в педагогічному колективі.

Об’єкт дослідження – процес соціальної профілактики булінгу педагогів.

Предмет: специфіка та форми соціальної профілактики булінгу в закладах загальної середньої освіти.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ БУЛІНГУ ПЕДАГОГІВ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Поняття булінгу, визначення булінгу, його форми та прояви у контексті освітнього середовища

Булінг як форма агресивної поведінки, спрямованої на окрему особу або групу з метою приниження, встановлення контролю чи самоствердження шляхом фізичного або психологічного тиску, набув широкого розповсюдження як у глобальному масштабі, так і в країнах із трансформаційними процесами, зокрема в Україні. Сьогодні насильство все ще залишається складовою частиною навчального та виховного середовища, виявляючись у школах у формі негативних, деструктивних дій. Жорстокі прояви серед учнів часто мають наслідком приниження одних і психологічне задоволення інших, що вказує на глибокі міжособистісні деформації. Активізація наукового інтересу до цієї проблеми простежується у зростаючій кількості публікацій, що підтверджує її вагомість для сучасної психологічної науки та практики. Разом із тим, дослідження агресії та насильства й надалі залишається складною темою, оскільки дискусії навколо неї торкаються не лише психологічних, а й політичних та соціальних аспектів. Зокрема, шкільний булінг часто залишається прихованим явищем, що ускладнює його своєчасне виявлення та ефективне вирішення [35]

Булінг — поняття, яке відносно нещодавно увійшло в побут сучасної людини, хоча саме явище існує значно довше. Термін «булінг» походить від англійського *bully*, що означає знущання або примус через погрози, і використовується для позначення свідомих, повторюваних дій, спрямованих на заподіяння шкоди, виклик страху або встановлення контролю через агресію [5, с.11]. Спершу будучи частиною повсякденної лексики, це слово поступово стало усталеним міжнародним терміном, що охоплює складний спектр соціальних, психологічних, правових та освітніх аспектів. У поведінковому

плані булінг виявляється у формі психологічного тиску, агресії, фізичного насильства, залякування або примусу — усе з метою домінування над іншою людиною [5, с. 54].

Слід зазначити, що на сьогоднішній день, науковці трактують категорію «булінг» по - різному:

Н. Б. Лащик зазначає, булінг – це умисне, що не спрямоване на самозахист, тривале фізичне або психологічне насильство з боку індивіда або групи, які мають певні переваги до індивіда, і що відбувається переважно в організованих колективах з певною особистою метою [24, с.22].

Лалак Н. В., Пеняк В. стверджують, термін «булінг» тісно пов'язаний із такими поняттями, як «насильство» (застосування силових методів або психологічного тиску за допомогою погроз, свідомо спрямованих на слабких або тих, хто не може чинити опір; панування, влада людини над людиною), «агресія» (дії, спрямовані на порушення фізичної і психічної цілісності людини або групи людей) [31, с. 134].

Аналізуючи дані визначення, можна виділити спільну рису, що булінг є суспільно - негативним явищем, який проявляється у формі насильства

Особливу увагу слід звернути на правове закріплення цього поняття. Закон України «Про освіту» надає терміну «булінг» більш деталізоване визначення порівняно з Кодексом України про адміністративні правопорушення. Зокрема, наголошується на систематичності таких дій, наявності визначених ролей — агресора (булера), потерпілого, а за наявності — й спостерігачів. Крім того, у цьому визначенні вказуються конкретні наслідки: психологічна або фізична шкода, приниження, страх, підпорядкування волі агресора, а також соціальна ізоляція жертви [19,20]. Проте, попри наявність законодавчої бази, реальне впровадження та чітке юридичне трактування цього поняття залишається складним, що свідчить про потребу в подальшій гармонізації теоретичних положень із практикою застосування.

Одними з перших, хто започаткував ґрунтовне наукове вивчення булінгу, стали норвезькі дослідники Д. Олвеус та Е. Роланд. У 1970–1980-х роках вони

реалізували масштабні проєкти в освітніх закладах Норвегії, які стали основою для створення ефективних моделей розуміння булінгу, стратегій його профілактики та практичних технологій підтримки. Зокрема, саме Д. Олвеус нині визнається провідним світовим фахівцем у цій сфері. Щодо українського контексту, статистичні дані свідчать про тривожну поширеність булінгу: близько 65% дітей стикалися з проявами цькування з боку однолітків. Найчастіше жертвами стають учні, які демонструють зразкову поведінку, мають сором'язливий характер або через певні обставини залишаються ізольованими від соціальної взаємодії. Підставами для агресії найчастіше є особливості зовнішності, поведінки, життєвих обставин чи переконань дитини — наприклад, її виховання у неповній сім'ї, хронічні захворювання в родині або наявність інвалідності [10]. При цьому майже 25% українських школярів ідентифікують себе як жертв булінгу, однак значна частина з них не звертається по допомогу: близько 40% постраждалих ніколи не повідомляли батьків про випадки цькування. Більше того, 44% свідків булінгу, навіть усвідомлюючи несправедливість ситуації, не втручалися через побоювання опинитися в ролі наступної жертви [11].

Булінг чинить глибокий і тривалий вплив на психічне здоров'я дитини, нерідко залишаючи психологічну травму, що зберігається упродовж усього життя. Наслідки дитячого цькування можуть виявлятися вже в дорослому віці у вигляді труднощів у міжособистісному спілкуванні, порушень емоційної регуляції, неспроможності будувати довірливі стосунки чи ефективно виконувати батьківську роль. Люди, які в дитинстві були жертвами булінгу, часто мають ускладнення у вихованні власних дітей, а також нерідко не в змозі навчити їх протистояти агресії з боку однолітків.

У науковій літературі булінг переважно асоціюється зі шкільним середовищем і трактується як систематичне фізичне або психологічне насильство, що здійснюється однією особою чи групою щодо індивіда, який не може себе захистити [22]. Дослідники визначають це явище як цілеспрямовану, тривалу агресивну поведінку, яка не є відповіддю на загрозу, а має характер

навмисного приниження, залякування або терору [5]. Прояви булінгу можуть бути різноманітними — від психологічного тиску, словесних образ, гніву й маніпуляцій до фізичного насильства чи ізоляції, які мають на меті домінування й підкорення іншої особи.

Дослідниця А. Борщевська розуміє булінг як агресивну поведінку однієї людини щодо іншої з метою заподіяти останній моральну або фізичну шкоду, принизити і в такий спосіб утвердити свою владу [6]. За визначенням С. Стельмах, булінг –це «соціальна взаємодія», через яку одна людина (іноді декілька) зазнають нападів іншої (іноді декількох, але, як правило, не більше чотирьох) майже щодня впродовж тривалого періоду (декількох місяців), що викликає в жертви стан безпорадності й виключення з групи» [32].

На думку Т. Годецької, основною характеристикою булінгу є емоційне приниження, образа почуттів. Дослідниця зазначає, що булінг –агресивна поведінка, яка спрямована на приниження почуттів, висловлювання негативних емоцій і принизливих оцінок щодо іншої людини[12, с.257].

І. Лубенець під булінгом у закладах загальної середньої освіти розуміє умисні, прямі або опосередковані, переважно систематичні протиправні дії з боку учня закладу освіти, що спрямовані проти іншого учня всупереч його волі, які виражаються у формі фізичного впливу (чи погрози застосування такого впливу) або психічного впливу, обмежують свободу волевиявлення або дій, наслідком яких є порушення прав на безпечне навчання, повагу, честь, гідність, майно, здоров'я або життя та спричинення фізичної, майнової, моральної, психічної шкоди учневі [25, с.41]

Розвиток насильства серед дітей нерідко має ескалаційний характер, переходячи від форм цькування до радикалізації, проявів насильницького екстремізму і навіть терористичних дій. Саме тому в сучасному світі значна увага приділяється розробці міжнародних програм, спрямованих на запобігання дитячому булінгу. Результати численних досліджень, проведених у різних країнах, підтверджують, що булінг є не просто поширеним явищем, а серйозною загрозою для психічного та соціального благополуччя учнів.У

фокусі наукових праць — як зарубіжних, так і українських — перебувають різні аспекти булінгу: його витоки, форми, вплив на жертв і можливі механізми запобігання. Міжнародні студії вказують на різноманітність форм булінгу: від фізичних і словесних нападів до психологічного тиску та соціальної ізоляції, при цьому особливої актуальності набуває кібербулінг, що значно ускладнює процес виявлення та реагування на агресію. В українських дослідженнях акцент робиться на специфіці проявів булінгу в шкільному середовищі, включаючи культурні та соціальні чинники, які сприяють поширенню цього явища [25]

Загалом аналіз наукових джерел свідчить про багатовимірність проблеми булінгу й актуальність її глибокого вивчення для розвитку ефективних профілактичних стратегій у межах психологічної та соціальної роботи. Саме розуміння контексту, факторів ризику й механізмів впливу дозволяє формувати цілісну систему протидії шкільному насильству та створювати безпечне освітнє середовище. У міжнародному дослідницькому контексті проблема булінгу висвітлюється як складне соціально-психологічне явище, що має глибокий вплив на психоемоційний стан особистості і динаміку їхніх міжособистісних стосунків. Українські наукові розвідки розширюють цю картину, акцентуючи на специфіці вітчизняної освітньої системи та тих соціокультурних чинниках, які сприяють виникненню й закріпленню моделей цькування в школах. Національні особливості — як-от дефіцит кваліфікованої психологічної підтримки, низька поінформованість учнів і вчителів, а також толерантне ставлення до агресії в суспільстві — дозволяють краще зрозуміти умови, за яких булінг набуває системного характеру. Такий компаративний підхід — зіставлення результатів зарубіжних та українських досліджень — є важливою передумовою для розробки ефективних превентивних стратегій. Він дозволяє не лише адаптувати успішні міжнародні практики до локального контексту, а й сформувати дієву систему психологічної та соціальної підтримки підлітків у межах навчального простору [3; 5]

Отже, булінг у контексті освітнього середовища слід розглядати як багатогранне явище, що поєднує соціальні, психологічні, правові та культурні

аспекти. Він проявляється у різних формах – від фізичного чи психологічного тиску до кібербулінгу та мобінгу – й має довготривалі наслідки як для жертв, так і для загальної атмосфери навчального закладу. Наявність міжнародних і національних досліджень підтверджує його глобальний характер, водночас український контекст виокремлюється специфічними соціокультурними чинниками. Усвідомлення природи булінгу та його проявів є необхідною передумовою для формування ефективних превентивних стратегій у системі освіти.

1.2. Аналіз специфіки булінгу педагогів, його відмінності від булінгу учнів

Проблема булінгу педагогів у сучасному освітньому просторі дедалі виразніше постає як одна з ключових загроз нормальному функціонуванню школи. Її актуальність зумовлена не лише кризою авторитету освітньої інституції, а й глибокою трансформацією соціальної ролі вчителя. Якщо раніше педагог сприймався як беззаперечний носій знань і моральних орієнтирів, то сьогодні він нерідко опиняється у вразливій позиції, стаючи мішенню систематичного психологічного чи організаційного тиску.

Як слушно зазначає П. Бойчук, така ситуація є закономірним наслідком «перерозподілу влади» в освітньому середовищі, адже учні та батьки, отримавши ширший доступ до інформації, здобули відчуття підвищеного впливу на навчальний процес [5]. У результаті трансформація ролей породжує не випадкові інциденти, а стійкі соціально-психологічні механізми, які поступово нормалізують агресію щодо педагогів.

Інституційний вимір булінгу має свої особливості. Т. Алєксєєнко підкреслює, що у випадку педагогів мобінг і булінг набувають багаторівневої форми, поєднуючи вертикальні та діагональні вектори тиску. Учитель може зазнавати агресії не лише з боку учнів, а й адміністрації, колег чи батьків, що робить ситуацію значно складнішою й відрізняє її від учнівських колективів [2; 3]. Таким чином, булінг педагогів виходить за межі міжособистісних

конфліктів і відтворюється у самих організаційних практиках школи, набуваючи інституційно зумовленого характеру.

Не менш значущим є правовий аспект проблеми, який визначає межі інституційної відповідальності та механізми захисту. Як наголошує Ю. Градова, хоча українське законодавство визнає булінг протиправним і передбачає санкції, його норми переважно зорієнтовані на захист учнів, залишаючи поза увагою педагогів [13]. Така асиметрія створює фрагментарність правових інструментів і змушує вчителів покладатися на власні ресурси замість системної інституційної підтримки. Це формує відчуття професійної безпорадності та підриває довіру до школи як до інституту, здатного гарантувати справедливість і захист.

Психологічні наслідки булінгу педагогів мають глибший і системніший характер, ніж у випадку учнів. Якщо для дітей цькування призводить до формування особистісної травми, то для вчителів агресивні практики руйнують професійну ідентичність, породжують відчуття соціальної ізоляції й розрив між особистими цінностями та професійною діяльністю [6]. Т. Дзюба підкреслює, що повторювані акти агресії є ключовим чинником руйнації професійного здоров’я та передумовою емоційного вигорання, яке проявляється у хронічній втомі, деперсоналізації та втраті інтересу до роботи. У подальших дослідженнях науковиця зазначає, що в умовах тривалого тиску педагоги втрачають здатність до конструктивної комунікації, що призводить до дестабілізації колективу й зниження якості освітнього процесу [17, с. 10].

Профілактика цього явища передбачає розвиток здоров’язбережувальної компетентності педагогів. А. Кваша розглядає запобігання цькуванню не лише як практичне завдання школи, а й як елемент професійної підготовки майбутніх учителів. Дослідниця наголошує, що ефективне вирішення проблеми можливе лише за умови цілеспрямованого формування психологічної стійкості й готовності педагогів до протидії агресивним впливам у колективі [23]. У ширшій перспективі феномен булінгу педагогів стає фактором, який безпосередньо впливає на кадровий потенціал системи освіти: спостерігаючи

випадки цькування, студенти педагогічних університетів часто втрачають мотивацію працювати в школі, що знижує привабливість професії.

K. Kõiv та M. Aia-Utsal відзначають, що повторювані акти цькування педагогів формують у них симптоматику тривожності, демотивації та втрати професійного сенсу. Наслідки цих процесів не обмежуються ситуативним дискомфортом, а переростають у довготривалу психологічну травму, яка може поставити під сумнів саму можливість продовження педагогічної діяльності [48].

У подібному ключі W. Wang та співавтори аналізують феномен «учитель як жертва і як агресор». Вони наголошують, що пережитий досвід булінгу може провокувати появу деструктивних стратегій у педагогічному спілкуванні, коли педагог, намагаючись відновити контроль, несвідомо відтворює агресивні моделі взаємодії [58]. Такий ефект має кумулятивний характер: агресія, спрямована проти вчителя, трансформується у його власні професійні практики, створюючи замкнене коло конфліктності.

Окремого аналізу потребує цифровий вимір булінгу педагогів, який істотно відрізняється від традиційних офлайн-форм агресії. На відміну від учнівського кібербулінгу, обмеженого рамками вікових груп, цькування вчителів у цифровому просторі має публічний і асиметричний характер. Як слушно зауважують М. Давидюк і К. Подуфалова, батьківські чати, форуми та соціальні мережі дедалі частіше перетворюються на інструменти колективного тиску, що створює ефект організованої кампанії дискредитації [14, с. 105–109]. Локальний конфлікт у таких випадках швидко виходить за межі класу, набуваючи масштабів публічного скандалу й підсилюючи вразливість педагога.

L. Petersen акцентує, що толерування агресії проти педагогів у цифровому середовищі поступово формує своєрідну «організаційну культуру», яка легітимує агресивні стратегії в освіті [52]. Цифрові нападки не лише підривають авторитет окремого вчителя, а й змінюють соціальні норми, коли публічне приниження педагогів починає сприйматися як звичне явище. Таким чином, кібербулінг постає не просто додатковим каналом агресії, а системним

чинником, що трансформує владні відносини у школі та поглиблює кризу довіри до інституції освіти.

Подібні тенденції підтверджують K. Kõiv та M. Aia-Utsal: цифрові атаки створюють у педагогів відчуття безпорадності та соціальної ізоляції, адже вони втрачають контроль над масштабом поширення негативного контенту [48]. Поєднання офлайн-агресії з її онлайн-продовженням формує кумулятивний ефект психологічного тиску, що швидше руйнує професійну ідентичність учителя, ніж традиційні форми цькування. Wang звертає увагу на парадоксальність ситуації: жертви цифрового переслідування нерідко відповідають авторитарними стратегіями у роботі з класом, поглиблюючи конфліктність і відтворюючи агресивні патерни [58].

Перехід до аналізу організаційних чинників пояснює, чому булінг педагогів набуває системного характеру. На відміну від учнівських колективів із горизонтальними зв’язками «рівний — рівний», становище вчителів визначається вертикальними та діагональними векторами тиску. Т. Алєксєєнко підкреслює, що цькування вчителів зумовлене не лише конфліктами з учнями чи батьками, а й адміністративним тиском і міжколегіальними суперечностями [2]. Мобінг як форма психологічного переслідування посилюється в ієрархічних педагогічних колективах, де він стає складовою щоденних організаційних практик.

Правовий аспект організаційного булінгу є не менш проблемним. В. Гончарук слушно зауважує, що мобінг у трудових відносинах здебільшого залишається «невидимим», адже проявляється у формах, які важко довести юридично: позбавлення премій, ігнорування професійних досягнень, заниження результатів атестації або створення умов для кар’єрного застою [12]. Такі дії не лише принижують педагога, а й стають інструментом витіснення «незручних» працівників із колективу. У цій площині булінг набуває вигляду цілеспрямованої управлінської технології, що використовується для регулювання кадрової політики.

Д. Тінін розглядає мобінг як форму організаційної деструкції, засновану на структурованій повторюваності дій, спрямованих на ізоляцію жертви [35]. У контексті шкільної ієрархії така практика може перетворюватися на складову стилю керівництва, коли психологічний тиск стає інструментом контролю. Це руйнує згуртованість педагогічного колективу, підмінює співпрацю атмосферою підозри й конкуренції, що негативно впливає на якість командної роботи та освітнього процесу.

Ситуацію посилює відсутність культури взаємопідтримки серед педагогів. Т. Дзюба у своїх дослідженнях зазначає, що саме дефіцит колегіальної солідарності сприяє поширенню мобінгу як «звичної» стратегії розв'язання конфліктів. Конкуренція за статус, ресурси й визнання витісняє традиційні цінності співпраці та поваги. У результаті педагоги стають об'єктами не лише зовнішнього тиску, а й внутрішньої дискредитації з боку колег, що підтверджує багаторівневу природу булінгу вчителів і його залежність від організаційних умов та управлінських дисфункцій [17; 18].

Системність явища булінгу педагогів підтверджується сучасними емпіричними даними. Так, результати всеукраїнського опитування вчителів, проведеного Міністерством освіти і науки України спільно з Освітнім омбудсменом у травні 2025 року, показали, що 20,6 % педагогів визнають регулярну наявність булінгу у школах, що перевищує показники попередньої хвилі дослідження (18,5 %). При цьому було виявлено виразні регіональні відмінності: найвищі показники зафіксовано у північних областях, найнижчі — у східних, тоді як у Києві лише 12,3 % учителів заявили про досвід булінгу, хоча серед учнів цей показник сягнув 33,8 %. Такі результати засвідчують, що цифрове середовище й публічні дискусії створюють умови для легітимації агресії проти педагога, перетворюючи локальні конфлікти на масштабні соціальні явища [26]. У ширшій перспективі соціальні наслідки булінгу педагогів виходять далеко за межі індивідуальної сфери та набувають інституційного значення.

Як слушно підкреслює П. Бойчук, агресія проти вчителя руйнує не лише його психологічну стійкість, а й престиж педагогічної професії загалом [5]. Учитель, який стає об’єктом публічних принижень чи цифрових атак, втрачає авторитет в очах учнів та батьків, а водночас підривається довіра до школи як до суспільного інституту. Втрата символічного капіталу педагогічної діяльності створює передумови для кризи довіри до освіти, що відображається на міжпоколінних відносинах і знижує привабливість професії для майбутніх поколінь. Додаткові загрози формуються й через поширення агресивних моделей серед учнів.

І. Дорожко, О. Малихіна та Л. Туріщева наголошують, що булінг у шкільному колективі сприяє формуванню субкультури насильства, яка стає базою для відтворення агресивних практик [8]. Якщо ж подібні моделі поширюються і на педагогів, наслідки набувають ще серйознішого масштабу: у колективі формується атмосфера недовіри, а традиційні дисциплінарні механізми перестають бути ефективними. У такій ситуації цькування вчителя не лише дестабілізує роботу колективу, а й закріплює у дітей модель знецінення авторитету дорослих, яка відтворюється у їхньому подальшому дорослому житті.

Проведені зарубіжні дослідження підтверджують цю тенденцію. Зокрема, L. Petersen підкреслює, що толерантність до агресії проти вчителів поступово інтегрується у «норму» організаційної культури [52]. Це призводить до того, що дискредитація педагогів перестає розглядатися як винятковий випадок і починає легітимуватися як звична практика. У результаті школа втрачає статус безпечного простору, перетворюючись на інституцію, де агресія толерується, а іноді навіть заохочується. Таким чином, соціальні наслідки булінгу педагогів мають щонайменше три виміри:

По-перше, це втрата престижу професії та падіння довіри до школи як інституції.

По-друге, закріплення серед учнів негативних моделей поведінки, що підривають авторитет дорослих і формують «культуру насильства».

По-третє, трансформація організаційної культури, у межах якої агресія поступово закріплюється як прихована норма взаємодії.

Усі ці виміри демонструють масштабність і глибину проблеми, яка виходить далеко за межі окремих випадків і перетворюється на чинник суспільного розвитку [52].

Аналіз теоретичних і емпіричних джерел дозволяє зробити висновок, що булінг педагогів у закладах загальної середньої освіти є багатовимірним феноменом, який охоплює психологічні, організаційні та соціальні аспекти. Його принципова відмінність від учнівського цькування полягає у складнішій структурі, що включає вертикальні, горизонтальні та цифрові форми агресії. Як наголошують Т. Алєксєєнко та Ю. Градова, булінг учителів має виразний інституційний характер, адже агресивні практики закріплюються не лише у міжособистісних конфліктах, а й у формальних управлінських рішеннях [2; 13]. Унаслідок цього страждає не лише окрема особистість, а й освітнє середовище загалом. Отже, булінг педагогів доцільно розглядати як комплексне явище, що поєднує психологічну травматизацію, організаційну деструкцію та соціальну делегітимацію професії. Його багатовимірна природа зумовлює потребу у розробці системних превентивних стратегій, які б інтегрували індивідуальну психологічну допомогу, інституційну підтримку та ефективні інструменти цифрової безпеки.

1.3. Виявлення соціальних, психологічних та організаційних факторів, які сприяють виникненню булінгу педагогів

Феномен булінгу в освітньому середовищі є багатовимірним і становить предмет численних міждисциплінарних досліджень, проте у науковому дискурсі досі переважає фокус на взаєминах між учнями, тоді як агресія, спрямована проти педагогів, залишається порівняно менш дослідженою. Водночас сучасні соціокультурні трансформації вказують на необхідність окремого аналізу цього явища, оскільки воно має власну логіку формування й

відтворення, відмінну від дитячо-підліткових практик. У педагогічних та психологічних працях останніх років простежується поступове визнання того, що булінг учителів не можна редукувати до звичайних міжособистісних конфліктів: його структура визначається поєднанням соціальних, психологічних та організаційних чинників, які переплітаються між собою, створюючи особливо стійке та травматичне явище. Саме ця комплексність пояснює, чому проблема дедалі частіше трактується не лише як індивідуальний, а й як інституційний виклик для системи освіти [28]

Першим і, можливо, найочевиднішим блоком причин є соціальні чинники, пов'язані зі зміною статусу педагогічної професії у суспільстві. У традиційному уявленні вчитель виступав носієм знань і моральних орієнтирів, що забезпечувало йому стабільний авторитет у громаді. Проте у другій половині XX – на початку XXI століття цей символічний капітал зазнав помітної ерозії. Як показує класичне дослідження D. Olweus, ще в межах ранніх концепцій булінг розглядався як наслідок дисбалансу влади між суб'єктами соціальної взаємодії. Хоча вчитель формально залишається володарем інституційної влади у школі, зміни в комунікативному просторі й зростання ролі батьківських громад дедалі частіше нівелюють цю позицію [51] Таким чином, парадоксально, але володіння владними повноваженнями не гарантує захищеності від агресії, а навпаки — перетворює педагога на символічну мішень, з якою пов'язуються суспільні очікування та фрустрації.

Актуальність цієї тези підтверджується у працях П. Бойчука (2020), який описує ситуацію як «перерозподіл влади» в освітньому середовищі. Науковець підкреслює, що з поширенням доступу до інформації учні та їхні батьки почали відчувати підвищений вплив на навчальний процес, що змінило баланс сил у класі. Цей процес не обмежується зміною комунікативної динаміки: він призводить до нормалізації агресивних практик стосовно вчителя, які поступово втрачають статус виняткових інцидентів і набувають характеру відтворюваних соціальних моделей[51,5]

Схожі висновки робить S. de Wet, аналізуючи південноафриканський досвід. Авторка доводить, що девальвація педагогічної праці створює умови для легітимації агресії не лише на індивідуальному рівні, а й на рівні спільноти: суспільство починає толерувати приниження вчителів як «природний» наслідок їхньої зниженої професійної цінності [40].

Такі спостереження особливо релевантні для українського контексту, де втрата престижу педагогічної професії поєднується з кризою довіри до інституцій, що подвійно підсилює вразливість учителя. Відповідно, соціальний чинник у нашому випадку має як глобальний, так і національний вимір: загальносвітові тенденції накладаються на специфічні умови посттрансформаційного суспільства. Додаткову перспективу відкриває і аналіз даних міжнародного дослідження OECD PISA (2018), у якому простежується залежність між рівнем довіри до освітніх інституцій і поширеністю агресивних практик щодо педагогів. Хоча сама методологія PISA не була спрямована на вимірювання булінгу вчителів, супутні показники задоволеності школою та довіри до вчителів дозволяють простежити чітку асоціацію: у країнах із високим рівнем довіри агресивні дії щодо педагогів трапляються рідше, ніж у державах, де авторитет школи знижений. Це спостереження дає підстави трактувати соціальний чинник як ключову рамку, у межах якої розгортаються психологічні й організаційні передумови булінгу [50]

Важливим є й внесок українських дослідників. Зокрема, М. Давидюк і К. Подуфалова наголошують, що сучасна школа дедалі більше інтегрована у цифрове середовище, де будь-який локальний інцидент може перетворитися на масштабну кампанію публічного осуду. Авторки акцентують на ролі батьківських чатів і соціальних мереж, які стають майданчиками для легітимації негативних висловлювань щодо вчителя. Таким чином, соціальний чинник уже не обмежується кризою престижу професії: він розширюється за рахунок медіа-дискурсу, що задає нові стандарти взаємодії між школою та громадою [14]

Поряд із кризою авторитету вчителя як символічної фігури знання значний вплив на формування агресивних практик мають і батьківські громади, чия роль у шкільному житті суттєво зросла в останні десятиліття. В умовах демократизації освітнього процесу участь батьків у прийнятті рішень і контролі якості навчання сприймається як позитивна тенденція, однак за відсутності чітких регламентів вона може перерости у форму публічного тиску на педагогів. Власне, В. Бондар, Т. Лях та І. Нохріна (2023) звертають увагу на те, що неформалізованість батьківської участі створює «сіру зону» у взаємодії з учителем: від конструктивного діалогу громада швидко переходить до відкритої критики, яка транслюється у чатах, соціальних мережах чи навіть у публічних кампаніях. Дослідники наголошують, що у такій ситуації відбувається делегітимація авторитету педагога не лише в очах учнів, але й у ширшому соціальному колі, адже публічність конфлікту надає йому статус «суспільно значущого»[28]

Важливо відзначити, що подібна тенденція має міжнародні паралелі. Наприклад, у дослідженні Riley, Duncan і Edwards, виконаному на матеріалі австралійських шкіл, зафіксовано, що соціальні медіа дедалі частіше стають основним каналом комунікації між батьками й освітніми установами. При цьому негативний досвід співпраці чи індивідуальний конфлікт швидко набуває масштабів публічного скандалу, виходячи за межі конкретного класу. Науковці підкреслюють, що педагог у таких умовах втрачає можливість контролювати ситуацію: навіть дрібний інцидент може бути інтерпретований у негативному ключі та поширений у десятках груп. Цей феномен вони визначають як «цифровий мобінг», що має всі ознаки класичного цькування, але розгортається у просторі цифрових платформ [54].

Для України така характеристика є особливо релевантною, адже роль месенджерів і соціальних мереж у комунікації батьків і шкіл надзвичайно висока. Ще одним соціальним чинником, який суттєво впливає на виникнення булінгу педагогів, є економічна та культурна нерівність. Дослідження Ttofi, Farrington і Lösel показують, що найбільш уразливими до агресії є молоді

вчителі, педагоги, які працюють у невеликих громадах, а також ті, хто здійснює навчання дітей з особливими освітніми потребами. Автори пояснюють це тим, що брак досвіду, обмеженість ресурсів та відсутність розвиненої інфраструктури підтримки створюють ситуацію, у якій вчитель стає легкою мішенню для критики з боку учнів і батьків. Особливо цікавим у цьому контексті є спостереження, що в умовах соціальної нерівності агресія набуває компенсаторного характеру: учні чи батьки, які почуваються соціально маргіналізованими, спрямовують власне розчарування на вчителя як на символ влади та контролю[15].

Ця думка перегукується з працями Höistad, який трактує агресивну поведінку підлітків як компенсаторний механізм для осіб, що не мають доступу до позитивних форм самореалізації. У випадку булінгу педагогів це означає, що вчитель постає у ролі «зручної мішені» для соціально фрустрованих індивідів чи груп. Науковець підкреслює, що подібна агресія не завжди зумовлена особистісними якостями вчителя: часто вона відображає глибинні соціальні проблеми громади, зокрема економічну нестабільність або культурну дезінтеграцію. Відтак аналіз булінгу педагогів неможливий без ширшого контексту соціальних і культурних трансформацій, які визначають ставлення суспільства до представників педагогічної професії [60].

Особливої уваги заслуговує медійний чинник, що формує культурні уявлення про роль учителя. У публічному просторі педагог нерідко зображується як неефективний, пасивний або навіть відповідальний за низьку якість освіти. Ця тенденція простежується як у мас-медіа, так і в популярній культурі, де образ учителя часто редукується до негативних стереотипів. У результаті формується культурне підґрунтя для девальвації педагогічної праці. Як зазначає L. Petersen, толерування агресії стосовно педагогів у медійному дискурсі поступово інтегрується у «норму» організаційної культури, яка легітимує знецінення професійного авторитету. Це створює своєрідне замкнене коло: медійні наративи підривають престиж учителя, що, у свою чергу, робить його ще більш вразливим до агресії у школі та поза нею [52]

Не менш важливою є роль сімейного середовища, у якому формуються первинні моделі ставлення до представників педагогічної професії. Як свідчать дослідження Höistad, діти схильні відтворювати ті поведінкові патерни, які вони спостерігають удома. Якщо у сім'ї домінує авторитарний стиль виховання чи толерується неповага до вчителя, ці настанови швидко закріплюються як соціально прийнятні. Таким чином, навіть за відсутності прямих конфліктів у школі дитина приходить із певним «пакетом» соціальних сценаріїв, що робить учителя вразливим до проявів агресії. Це положення підтверджується також даними українських емпіричних опитувань, які вказують на те, що батьківське ставлення до школи є одним із ключових предикторів рівня довіри або, навпаки, агресії учнів [26; 60]

Аналіз соціальних передумов засвідчив, що вони створюють широку рамку, у межах якої агресія проти педагогів стає легітимною або толерованою. Проте для повного розуміння феномену необхідно звернутися й до психологічних чинників, які конкретизують механізми прояву цькування у щоденних освітніх практиках. Психологічний рівень проблеми охоплює як закономірності розвитку учнів, так і особистісні характеристики самих учителів, що у взаємодії утворюють складну матрицю ризиків. У класичній соціально-психологічній парадигмі, започаткованій А. Бандурою - агресивна поведінка розглядається як результат соціального научіння, коли індивід засвоює певні патерни через спостереження та імітацію. У контексті школи це означає, що діти й підлітки, які систематично стикаються з агресивними моделями у сімейному колі чи медіапросторі, переносять їх у навчальне середовище, відтворюючи подібні дії щодо ровесників і педагогів [34]. Бандура підкреслював, що агресія у такому випадку не є суто емоційним імпульсом, а радше соціально засвоєною стратегією, яка використовується для досягнення певних цілей — від самоствердження до відновлення контролю. Ця інтерпретація особливо цінна для розуміння булінгу педагогів, адже вона пояснює, чому навіть формальна владна позиція вчителя не зупиняє агресію:

учні просто відтворюють ті моделі поведінки, які вже легітимізовані у їхньому середовищі [35]

У роботах Pellegrini та Bartini продемонстровано, що найвищий рівень інтенсивності агресії спостерігається на початку навчального року, коли відбувається встановлення групової ієрархії та розподіл неформальних ролей. Учитель у такій ситуації часто постає у ролі символічної фігури, проти якої спрямовується «проєкція агресії» — механізм, за допомогою якого підлітки розряджають внутрішню напругу та водночас перевіряють межі дозволеного [47]. Цей висновок узгоджується з більш загальною тезою розвитку підліткової ідентичності: прагнучи самостійності, учні можуть сприймати контроль учителя як загрозу власному статусу, що провокує агресивну поведінку. У цьому контексті показовими є дослідження Höistad, який трактує агресію підлітків як компенсаторний механізм у випадках, коли вони не мають доступу до позитивних каналів самореалізації. Якщо учень не знаходить визнання у колі ровесників чи сім'ї, він може вдаватися до агресії проти вчителя як до способу підриву авторитету дорослого, що дає тимчасове відчуття сили й контролю. Важливо, що агресія у такому випадку не спрямована на конкретні професійні дії вчителя, а радше використовується як інструмент символічного самоствердження. Це положення дозволяє зрозуміти, чому інколи навіть висококваліфіковані й доброзичливі педагоги стають об'єктами цькування: причина криється не в їхніх особистих якостях, а у психологічних потребах підлітка [60].

Психологічні чинники охоплюють не лише поведінку учнів, а й особистісні характеристики самих педагогів, які можуть підвищувати або знижувати їхню вразливість. Дослідження ряду науковців переконливо доводять, що вчителі, які перебувають у стані емоційного вигорання, частіше стають мішенню для агресії. Втрата емпатії, байдужість до дисциплінарних порушень та зниження самоконтролю сприймаються учнями як слабкість, яку можна використати для відновлення власного відчуття влади. Ці висновки перегукуються з результатами дослідження Riley та співавторів, які вивчали

комунікативні стилі педагогів. Вони дійшли висновку, що авторитарний стиль викладання — жорсткий контроль, надмірне використання покарання та відсутність довіри у стосунках з учнями — істотно підвищує ймовірність агресивної реакції. Більш того, педагоги, які дозволяють собі демонструвати принизливе ставлення або зневагу до учнів, згодом нерідко стикаються із «зворотною агресією», що виступає своєрідною формою відплати за втрачену довіру. У такому випадку можна говорити про замкнене коло: агресія учнів провокує жорсткі реакції педагога, які, у свою чергу, підживлюють подальші прояви цькування [54].

Додаткову перспективу відкривають праці Т. Дзюби [17,18], яка розглядає мобінг як чинник руйнації професійного здоров'я вчителя. Авторка підкреслює, що повторювані акти агресії спричиняють розвиток синдрому емоційного вигорання, що виявляється у хронічній втомі, деперсоналізації та поступовій втраті інтересу до роботи. У подальших дослідженнях Дзюба деталізує, що в умовах тривалого тиску вчителі втрачають здатність до конструктивної комунікації як з учнями, так і з колегами, що негативно позначається на якості освітнього процесу та рівні довіри в колективі. Таким чином, психологічні чинники не лише підсилюють індивідуальну вразливість педагога, а й мають системні наслідки для всієї школи [24].

Отже, психологічні чинники булінгу педагогів можна звести до двох взаємопов'язаних векторів: учнівського (вікові кризи, агресивні патерни, проєкція негативних емоцій) та педагогічного (вигорання, стиль комунікації, професійна втома). Поєднання цих векторів створює ситуацію підвищеного ризику, коли агресія набуває системного характеру й перетворюється на відтворювану практику. Саме тому психологічний рівень проблеми є ключовим для розуміння того, як соціальні фактори, що задають ширший контекст, реалізуються у конкретних поведінкових моделях у шкільному середовищі.

Соціальні й психологічні передумови визначають, наскільки вразливим є педагог у взаємодії з учнями та батьківською громадою. Проте вирішальним чинником, який закріплює або, навпаки, нейтралізує ці тенденції, постають

організаційні умови функціонування школи. Саме вони задають інституційні рамки, що можуть або зупинити агресивні практики, або перетворити їх на системно відтворювані. На відміну від учнівського булінгу, який здебільшого відбувається у горизонтальній площині взаємин «рівний — рівний», булінг педагогів майже завжди має багаторівневу інституційну природу: він поєднує вертикальні (адміністративні), діагональні (колегіальні) й цифрові канали тиску. У працях Т. Алєксєєнко наголошується, що саме багатовекторність агресії робить становище вчителя особливо складним. Авторка виокремлює феномен мобінгу в педагогічних колективах як специфічну форму організаційного тиску, яка може походити не лише від учнів, а й від колег чи адміністрації. Такий підхід важливий, адже він дозволяє розглядати булінг не як випадковий збіг обставин, а як структуровану частину управлінської культури, де психологічний тиск стає звичною технологією взаємодії [2].

Погляд Ю. Градової доповнює цю картину, акцентуючи на правових аспектах організаційного булінгу. Дослідниця звертає увагу на те, що чинне законодавство України визнає булінг протиправним явищем, проте механізми захисту переважно орієнтовані на учнів. Унаслідок цього педагоги опиняються у ситуації правової асиметрії: інструменти, які могли б гарантувати їхню безпеку, залишаються фрагментарними. У правовому полі організаційний булінг часто виявляється «невидимим», адже реалізується у формах, які важко довести — це може бути систематичне ігнорування професійних досягнень, позбавлення премій, заниження результатів атестації. Як наслідок, адміністративний тиск стає неофіційною, але дієвою формою управління [13]

Цю ж проблему висвітлює В. Гончарук, який трактує мобінг як інструмент кадрової політики. Науковець зазначає, що психологічний тиск на вчителя часто використовується адміністрацією для «витіснення» небажаних кадрів, що свідчить про його системний характер. Такі практики руйнують колективну довіру й атмосферу співпраці, перетворюючи педагогічний колектив на простір прихованої конкуренції й підозрілості. У цьому контексті мобінг перестає бути

суто міжособистісним конфліктом і набуває статусу управлінської технології, що суттєво відрізняє становище педагогів від учнів.

Отже, організаційні чинники булінгу педагогів охоплюють кілька взаємопов'язаних рівнів: правовий (фрагментарність механізмів захисту), управлінський (використання мобінгу як кадрового інструменту), культурний (панування атмосфери конкуренції та недовіри), а також інституційно-процедурний (відсутність чітких алгоритмів реагування). Разом вони формують структуру, у якій агресія проти педагога не лише допускається, а й іноді функціонує як елемент організаційної динаміки. Таким чином, можна стверджувати, що саме організаційні чинники перетворюють булінг педагогів на стійке системне явище. Якщо соціальні передумови створюють рамку, а психологічні чинники наповнюють її конкретними моделями поведінки, то організаційні механізми забезпечують відтворюваність агресії в інституційному масштабі. Це робить проблему не лише індивідуальною чи груповою, а суспільно значущою, адже від якості організаційної культури залежить стабільність і безпечність усього освітнього середовища.

1.4. Аналіз негативних наслідків булінгу для педагогів, учнів, батьків та закладу освіти в цілому.

Булінг у закладах загальної середньої освіти формує довготривалий каскад негативних наслідків, які виявляються на рівні особистості, групової динаміки та інституційних процесів. Передусім ці наслідки позначаються на самих жертвах, котрі відчувають не лише психологічне виснаження, втрату почуття безпеки й довіри до ровесників, а й поступово опиняються в ситуації соціальної ізоляції, що супроводжується підвищеною тривожністю та емоційною нестабільністю. Жертвам булінгу властиве глибоке відчуття збентеження й образи, спрямованої як на кривдників, так і на пасивних спостерігачів, які не втручаються у конфлікт. Унаслідок цього вони нерідко демонструють симптоми психологічного й фізичного виснаження, переживають стани

приниження, що відображається у зниженні навчальної мотивації, пропусках занять та неможливості концентруватися під час освітнього процесу [22],

Дослідження вказують на те, що в жертв формується низький рівень самоповаги, слабка впевненість у власних силах та відчуття тотальної небезпеки, а сама віктимізація часто корелює з розвитком депресивних станів, почуттям самотності та навіть суїцидальними думками, які можуть мати пролонгований характер і виявлятися впродовж багатьох років [55]. Саме тому своєчасне припинення цькування є критично важливим фактором, що забезпечує позитивніші довгострокові траєкторії психоемоційного розвитку жертв.

Необхідно відмітити, що психологічний тиск неминуче позначається на когнітивній діяльності школярів. У більшості випадків досвід булінгу призводить до переривчастого відвідування занять, зниження концентрації уваги, уникання позакласної активності та формування так званих «вразливих зон» у шкільному просторі — коридорів, сходів, санітарних кімнат чи подвір’я. Це відображається не лише на психоемоційному стані, але й на навчальній успішності. Д. Дево та С. Каффенбергер доводять, що жертви булінгу частіше пропускають уроки, демонструють нижчий рівень уваги та суттєво гірші освітні результати порівняно з однолітками. Причина полягає в тому, що значна частина їхньої когнітивної активності спрямовується не на навчання, а на спроби впоратися з травматичною ситуацією [48],

Подібні висновки підтверджуються і українськими дослідженнями: школярі, які зазнали цькування, рідше долучаються до позакласних заходів та уникають простору школи, що підриває їхню навчальну мотивацію й формує стійке відчуття ізоляції. У деяких випадках жертви формують компульсивні захисні стратегії, що іноді включають носіння небезпечних предметів для самозахисту. На рівні психічного здоров’я віктимізація корелює з підвищеною тривожністю, депресивною симптоматикою, соматоформними скаргами та навіть суїцидальними намірами. Це підтверджує необхідність своєчасних і системних інтервенцій: чим раніше припиняються агресивні дії, тим менш

відчутними залишаються їхні довгострокові негативні наслідки. Класичні напрацювання Дана Ольвеуса демонструють, що вплив булінгу виходить далеко за межі моменту інциденту, проектуючись на подальше життя жертви. Водночас саме інституційні заходи, спрямовані на зміну середовища, довели свою ефективність. У програмах, розроблених Ольвеусом, системна профілактика дала змогу знизити поширеність булінгу та водночас підвищити відчуття безпеки у школах, що підтверджує дієвість колективних стратегій порівняно з поодинокими індивідуальними спробами подолання проблеми [8].

Отже, індивідуальні та локальні наслідки булінгу, які проявляються у психоемоційній сфері та навчальній діяльності жертв, водночас віддзеркалюють і більш широку закономірність. Проблема не обмежується межами окремої школи чи національної освітньої системи, а має глобальний характер. Міжнародні емпіричні дані переконливо підтверджують, що феномен булінгу має масштабний і реплікований у різних країнах характер, породжуючи схожі наслідки незалежно від національних чи культурних контекстів. Аналітичний звіт ЮНЕСКО *Behind the numbers* узагальнює глобальні статистичні матеріали і фіксує, що майже кожен третій учень у світі зазнає булінгу щонайменше раз на місяць. При цьому агресивні практики — як фізичні, так і психологічні — прямо корелюють зі зниженням освітніх результатів, погіршенням психоемоційного стану та загального відчуття добробуту. Важливим є й те, що структура форм цькування відрізняється залежно від регіону: у Північній Америці та Європі домінує психологічний булінг, тоді як у країнах Африки та Південної Азії поширенішими залишаються фізичні прояви агресії. Це свідчить про необхідність контекстно чутливих заходів протидії, що враховують специфіку локальних культурних і соціальних середовищ [44].

Також Репорти *Indicators of School Crime and Safety*, підготовлені Національним центром освітньої статистики (NCES) та Бюро юстиції (BJS) у США, підтверджують стабільні зв’язки між поширеністю булінгу та загальними показниками небезпеки в школах. У навчальних закладах із

високим рівнем цькування частіше фіксують бійки, пошкодження майна, випадки носіння зброї та інші форми девіантної поведінки, що підсилюють загальне відчуття небезпеки серед учасників освітнього процесу. Довготривала динаміка у Сполучених Штатах за 2010–2022 роки засвідчує поступове зниження частки учнів, які повідомляють про досвід булінгу, однак водночас демонструє істотний зсув від традиційних до онлайн-форм агресії. Ці результати мають подвійне значення. З одного боку, вони підтверджують можливість системного прогресу у зменшенні масштабів шкільного насильства завдяки послідовним інтервенціям та політикам безпеки. З іншого — вказують на «міграцію» агресивних практик у цифровий простір, де контроль із боку педагогів та адміністрації є значно обмеженішим, а отже, виникає потреба у розробленні нових стратегій профілактики, орієнтованих на цифрове середовище [46].

Дослідження свідчать, що діти-кривдники нерідко починають прояви агресії у шкільному середовищі з позиції розваги, не усвідомлюючи усіх довготривалих наслідків власних дій. Для частини підлітків булінг стає своєрідним способом самоствердження, здобуття популярності серед ровесників чи компенсації невдач у навчанні та міжособистісних стосунках. В окремих випадках агресія спрямовується проти більш успішних однокласників або тих, хто має статусніші речі, одяг чи гаджети, що підсилює компонент заздрості й соціального суперництва. Поряд із цим у літературі наголошується, що ініціаторами булінгу часто виступають діти з індивідуальними психологічними особливостями, які зумовлюють агресивну поведінку. До таких особливостей належать синдром дефіциту уваги й гіперактивності, різні розлади поведінки, посттравматичний стресовий розлад та інші порушення, які потребують психолого-педагогічної підтримки [31;32],

Суттєвий вплив справляє і культурно-інформаційне середовище, у якому перебувають діти. Широка доступність контенту з насильницькими моделями поведінки — зокрема, в інтернет-іграх і фільмах — формує у підлітків хибні уявлення про прийнятність агресивних дій. Частина учнів, ідентифікуючи себе

з героями, що застосовують насильство, сприймає таку поведінку як зразкову й починає переносити її у шкільні практики. Своєрідним каталізатором цієї тенденції стала й актуальна соціальна ситуація в Україні: мілітаризація медійного простору та мода на атрибутику «мілітарі» посилюють захопленість підлітків брутальними моделями поведінки навіть у побуті. У результаті насильство поступово постає як спосіб вирішення проблем, а учні намагаються відтворювати побачене в реальному житті. Окрему увагу в сучасних дослідженнях приділено феномену кібербулінгу, який розширює межі традиційної шкільної агресії та переносить її у цифровий простір. Згідно з глобальним опитуванням UNICEF та молодіжної ініціативи U-Report, 29% українських підлітків ставали жертвами онлайн-цькування, а 16% були змушені пропускати заняття через агресію у віртуальному середовищі. Ці дані цілком узгоджуються з міжнародною статистикою, яка демонструє, що майже третина школярів у світі має досвід кібербулінгу. Аналіз ЮНЕСКО у звіті *Behind the numbers* підкреслює, що цифрова агресія має однаково руйнівні наслідки, як і фізична: вона сприяє розвитку депресивних станів, підвищує ризик суїцидальних намірів і водночас суттєво підриває академічні результати[44].

Негативний вплив булінгу поширюється не лише на жертв, а й на спостерігачів, які опиняються у ситуації психологічної співучасті. Б. Колороссо у праці *The Bully, the Bullied, and the Bystander* підкреслює, що свідки насильства зазнають власних психоемоційних травм: вони переживають почуття безсилля, сором за неспроможність втрутитися, а також поступово формують толерантність до агресії як норми взаємодії. Така динаміка призводить до спотворення ціннісних орієнтирів, зниження рівня емпатії та здатності до співпереживання, що у майбутньому може підштовхнути окремих дітей до переходу в позицію агресорів[39]

Міжнародні дослідження підтверджують, що систематичне спостереження за насильством формує підвищену толерантність до жорстокості, ускладнює виховання ненасильницьких моделей поведінки й сприяє закріпленню асоціальних патернів. Як наслідок, у дітей порушується відчуття ввічливості та

коректності, виникають хибні уявлення про «право» завдавати шкоди іншим, знецінюються такі моральні регулятори, як сором та співчуття. Це безпосередньо знижує здатність до конструктивної комунікації, ведення переговорів та пошуку компромісів — базових умінь для мирного розв'язання конфліктів. Підлітки, які регулярно виступають ініціаторами агресивних дій, значно частіше за ровесників потрапляють у ситуації, пов'язані з насильством і порушенням правопорядку. Подібний досвід формує специфічні моделі соціалізації, що призводять до розвитку асоціальних рис особистості, огрубіння емоційної сфери та неспроможності вибудовувати близькі міжособистісні стосунки. У перспективі це може зумовити ризиковані життєві траєкторії: схильність до паління, зловживання алкоголем чи наркотиками, прояви підвищеної агресії або інші форми девіантної поведінки [41, 44].

Як зазначає К. Конн, систематичне цькування вчителів спричиняє не лише емоційне виснаження, а й підрив їхнього професійного статусу. Тривалий психологічний тиск з боку учнів або батьків поступово руйнує мотивацію, ініціативність і відчуття власної значущості педагога. Унаслідок цього знижується якість навчального процесу, зростає плинність кадрів, а довіра між учителем, адміністрацією та батьківською спільнотою втрачає стійкість, перетворюючись на фактор системної нестабільності в освітньому середовищі.

На думку Б. Колороссо, хронічний тиск із боку учнів і батьків формує у педагогів відчуття професійної беззахисності. У крайніх випадках це призводить до емоційного зриву або навіть залишення професії, що має не лише особистісні, а й інституційні наслідки для системи освіти. Додатковим джерелом травматизації стає пасивна позиція адміністрації, яка уникає офіційного розгляду конфліктів, намагаючись «не псувати імідж» закладу. Відсутність належної підтримки з боку керівництва підсилює почуття ізоляції педагога, знижує його віру у справедливість і ефективність внутрішніх механізмів захисту [39].

У багатьох випадках причиною булінгу педагогів виступає втрата авторитету в очах учнів. Учителі, які виявляють надмірну поблажливість, не

реагують на провокації або демонструють емоційну нестабільність, сприймаються як слабкі й стають потенційними об’єктами агресії. Водночас байдужість чи формальне ставлення до викладання також можуть провокувати негативну реакцію школярів: коли навчальний процес здається нецікавим, учні шукають альтернативні способи самореалізації, серед яких може з’явитися знущання з учителя як форма групової «розваги». Також вагомий вплив має й інформаційний контекст, у якому формуються погляди дітей. Упродовж останніх років у медіа та сімейних розмовах активно поширюється дискурс про нібито низьку якість сучасної освіти, некомпетентність учителів і невідповідність їхньої праці рівню оплати. Такі наративи поступово вкорінюють у свідомості школярів стійку зневагу до педагогічної праці та до самої фігури вчителя як носія знань і моральних орієнтирів. У результаті формується соціально толерована модель неповаги, що послаблює професійний авторитет педагога й підриває ціннісні основи освіти.

Масштаби проблеми підтверджують і емпіричні дані. Згідно з опитуванням, проведеним у 2018 році Вищою школою економіки, 80% учителів стикалися з насмішками з боку учнів; 90% знали про вигадані для них прізвиська; понад 85% відчували ігнорування; майже 80% стикалися із систематичним порушенням дисципліни та демонстративним знеціненням їхнього предмета; понад 70% зазначали, що учні або їхні батьки скаржилися адміністрації на вигаданих підставах; дві третини отримували образливі слова чи прояви презирства; третина стикалася з надсиланням інтимних повідомлень у месенджерах або електронних листах; понад 40 % отримували нищівні коментарі під власними постами у соціальних мережах [10].

Традиційно причину булінгу часто пов’язували з поведінкою однієї-двох «проблемних» дітей, які нібито підбурюють решту. Проте сучасні дослідження показують, що будь-яке цькування формується в межах певної дисфункціональної групи, де завжди існують три ролі: агресор, жертва та спостерігачі. Наслідки булінгу поширюються і на батьків, створюючи для них додатковий вимір проблеми. Вони переживають за безпеку дітей, відчувають

зростання недовіри до школи як безпечного простору та нерідко самі залучаються до конфліктів. У дослідженнях В. Безаг зазначається, що шкільна агресія провокує сімейні суперечності, оскільки батьки змушені активно втручатися у врегулювання конфліктних ситуацій. У працях Д. Гелстеда наголошується, що за відсутності ефективних шкільних механізмів реагування батьки звертаються до зовнішніх ресурсів підтримки — психологічних служб, громадських організацій чи юридичних інституцій. Таким чином, булінг виходить далеко за межі шкільного середовища і трансформується у масштабну соціальну проблему, яка впливає на функціонування сімейної системи й суспільства загалом [37].

З огляду на те, що негативні наслідки булінгу проявляються не лише на індивідуальному рівні, але й у масштабі цілих колективів, особливої уваги потребує аналіз його інституційних ефектів, які дестабілізують освітній процес та підривають репутацію школи як безпечного середовища. Дослідження Р. Сампсона переконливо доводять, що високий рівень поширеності цькування корелює з підвищенням загальної злочинності у школах, зокрема з випадками вживання алкоголю серед учнів, пошкодженням майна та застосуванням зброї. Таким чином, булінг не лише травмує окремих учасників освітнього процесу, а й створює атмосферу загальної небезпеки, що руйнує базові передумови для навчання й розвитку [40].

Результати щорічного звіту *Indicators of School Crime and Safety* підтверджують цю закономірність, демонструючи, що навчальні заклади з високим рівнем булінгу характеризуються нижчою ефективністю управлінських механізмів, вищим рівнем конфліктності та гіршими показниками безпеки. Це свідчить про те, що проблема булінгу має не лише міжособистісний, а й системний характер, позначаючись на якості інституційної культури та організаційної стійкості школи. Особливо драматичним наслідком є феномен буліциду — самогубства, спровокованого систематичним цькуванням. Такі випадки в Норвегії у 1980-х роках стали потужним суспільним потрясінням і водночас поштовхом до формування

комплексної державної політики протидії булінгу. Саме тоді була розроблена загальнонаціональна програма профілактики цькування, що підкреслює необхідність реагування на проблему не лише на рівні окремого закладу освіти, а й у форматі державної стратегії, спрямованої на захист усіх учасників освітнього процесу [46].

Отже, наслідки булінгу є багатовимірними і охоплюють усіх суб'єктів освітнього процесу: від психічних травм і академічних втрат учнів до емоційного виснаження педагогів, психологічних і соціальних труднощів батьків та інституційної дестабілізації шкільного середовища. Усвідомлення системності й масштабів цих ефектів підкреслює необхідність переходу до розгляду питань профілактики, яка має бути багаторівневою і поєднувати правові, педагогічні та соціально-психологічні механізми, орієнтовані на формування безпечного й підтримувального освітнього простору.

Висновки до першого розділу

Проведений теоретичний аналіз дав змогу сформувати цілісне уявлення про феномен булінгу в освітньому середовищі, його визначення, форми прояву, а також соціальні, психологічні й організаційні чинники, що зумовлюють поширеність цього явища. Виявлено, що булінг є не поодиноким випадком агресивної поведінки, а складним і систематичним процесом, який відбувається у специфічних соціально-психологічних та інституційних умовах і має довготривалі наслідки для всіх учасників освітнього процесу.

По-перше, з'ясовано зміст поняття «булінг», яке охоплює свідомі, повторювані та цілеспрямовані дії, що мають на меті приниження, завдання фізичної чи психологічної шкоди, ізоляцію або встановлення контролю над жертвою. Відмінною ознакою булінгу виступає дисбаланс сил, який позбавляє постраждалу сторону можливості ефективного захисту. У розділі показано, що у вітчизняному й міжнародному науковому дискурсі термін поступово набув універсального значення, поєднуючи соціальні, правові та психологічні

аспекти. Також було здійснено систематизацію форм булінгу — від фізичних і вербальних до соціально-реляційних і цифрових. Кібербулінг, як новітня форма, визнано особливо небезпечною через її прихованість, безперервність та масштабність поширення. Аналіз правової бази України показав, що законодавче закріплення дефініції створює інституційні механізми реагування, однак практична імплементація норм досі залишається неповною.

По-друге, дослідження факторів, які сприяють виникненню булінгу педагогів, засвідчило, що він не зводиться лише до міжособистісного конфлікту. Соціальні чинники включають девальвацію престижу педагогічної професії, зміщення балансу влади між учнями, батьками та вчителями, а також вплив цифрових медіа, які легітимізують агресію у публічному просторі. Психологічні чинники проявляються як у поведінкових стратегіях учнів (вікові кризи, засвоєні агресивні моделі, потреба у самоствердженні), так і в особистісних особливостях педагогів (емоційне вигорання, комунікативні стилі, втрата емпатії). Організаційні фактори охоплюють інституційні прогалини: відсутність чітких протоколів реагування, фрагментарність правового захисту педагогів, толерантність до мобінгу у педагогічних колективах та використання адміністративного тиску як управлінської технології. Усі три групи чинників у сукупності створюють багатовимірне підґрунтя, яке формує агресивне середовище у школі та відтворює практики цькування.

По-третє, аналіз негативних наслідків булінгу продемонстрував їх багаторівневий характер. На індивідуальному рівні жертви стикаються з емоційними травмами, депресивними станами, порушеннями навчальної мотивації, соціальною ізоляцією й ризиком суїцидальних намірів. Агресори, у свою чергу, формують стійкі девіантні патерни поведінки, що підвищує імовірність асоціальних практик у майбутньому. Для спостерігачів насильства характерні відчуття провини, безсилля та толерантність до агресії, що трансформує моральні орієнтири й закріплює агресивні моделі у колективній культурі. На рівні сім’ї булінг провокує конфлікти, посилює недовіру до школи та змушує батьків шукати зовнішні ресурси підтримки. Інституційний рівень

характеризується загальною дестабілізацією навчального середовища, падінням довіри до адміністрації та підривом авторитету закладу освіти як безпечного простору. Особливо драматичним проявом негативних наслідків є феномен буліциду — суїцидів, спричинених систематичним цькуванням.

Загалом у розділі обґрунтовано, що булінг у закладах загальної середньої освіти є комплексним і стійким явищем, яке формується на перетині соціальних трансформацій, психологічних потреб і організаційних прогалин. Його системний характер підтверджується тим, що навіть у випадку усунення окремих учасників (агресора чи жертви) групова динаміка відтворює конфліктні ролі, а інституційне середовище часто сприяє закріпленню агресивних практик. Це свідчить про необхідність багаторівневої профілактики: одночасної роботи з особистістю (психологічна підтримка), групою (формування культури ненасильницької взаємодії) та інституцією (правові механізми, протоколи реагування, розвиток організаційної культури).

РОЗДІЛ 2. СПЕЦИФІКА ДОСЛІДЖЕННЯ БУЛІНГУ ПЕДАГОГІВ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень, присвячених проблемі булінгу педагогів

Феномен булінгу в сучасній науковій літературі посідає помітне місце серед досліджень агресивної поведінки у соціальних інститутах, зокрема в освітньому середовищі. Якщо перші систематичні праці Д. Олвеуса та його послідовників зосереджувалися переважно на дитячо-підліткових формах цькування, то останні десятиліття ознаменувалися формуванням нового наукового напряму — вивчення булінгу, спрямованого проти педагогічних працівників. Практика шкільного життя переконливо засвідчує, що вчитель може бути не лише посередником у конфліктах між учнями, а й безпосереднім об’єктом агресії. Такий зсув наукової уваги зумовлений усвідомленням того, що професійне середовище школи є не менш вразливим до насильницьких практик, ніж дитячий колектив.

Перші міжнародні дослідження проблеми булінгу педагогів засвідчили наявність міжкультурних відмінностей у його проявах, проте спільним для всіх країн залишився ключовий чинник — нерівність владних позицій у педагогічній взаємодії. Так, К. Коїв і М. Айя-Утсал, аналізуючи емпіричні інтерв’ю з естонськими педагогами, встановили, що вчителі найчастіше зазнають цькування у ситуаціях порушення балансу авторитету: учні об’єднуються у групи, демонструючи скоординовані дії проти викладача [48]. Подібні результати отримали австралійські дослідники Д. Райлі, Д. Данкан і Дж. Едвардс (2011), які описали випадки систематичного психологічного тиску на педагогів з боку адміністрації та колег. Вони наголосили, що колективний характер агресії провокує хронічний стрес, втрату працездатності й, у багатьох випадках, відтік кадрів зі сфери освіти [54].

Зарубіжна наукова традиція демонструє поступове розширення суб’єктного складу агресорів, що відображає глибшу інституціоналізацію

явища булінгу в освітній системі. Якщо раніше вчені переважно аналізували дихотомію «учень – учитель», то сучасні праці враховують складні багаторівневі відносини — «керівництво – підлеглий» (мобінг), «колеги – вчитель» та «батьки – педагог». Такий підхід дозволяє розглядати булінг не як індивідуальну девіацію, а як системну дисфункцію управлінської культури та професійної етики навчального закладу.

Дослідження К. де Вета є показовим для розуміння цього зрушення. На основі глибинних інтерв'ю з педагогами автор виявив, що у низці випадків саме адміністрація школи ініціює або толерує систематичний психологічний тиск на підлеглих. Такий тиск проявляється через публічне приниження, ігнорування думки вчителя, надмірний контроль, позбавлення можливостей професійного розвитку чи створення умов соціальної ізоляції. Науковець підкреслює, що ці дії підривають професійну мотивацію педагога, спричиняють деградацію командної роботи та руйнують морально-психологічний клімат колективу. За його висновками, наслідки мобінгу виходять далеко за межі трудових відносин: вони охоплюють порушення психоемоційного стану, дестабілізацію сімейних зв'язків, зниження самооцінки й навіть повну втрату бажання продовжувати професійну діяльність [40].

Науковці Kõiv & Aia-Utsal базуючись на глибинних інтерв'ю з педагогами Естонії, виявили, що тривала експозиція до вербальної агресії або прихованого приниження викликає у вчителів відчуття безсилля, втрату контролю над професійними ситуаціями та поступове формування синдрому хронічного стресу. Дослідниці наголошують, що навіть епізодичні акти зневаги з боку учнів або батьків можуть запускати механізм самозахисного уникання — педагоги стають замкненими, втрачають ініціативу, обмежують комунікацію з колективом і знижують інтенсивність педагогічної взаємодії. У результаті формується так званий «ефект глухої стіни», коли вчитель відсторонюється від учнів, а навчальний процес перетворюється на формальність. Дослідниці підкреслюють, що така реакція не є проявом байдужості, а радше

психологічним механізмом самозбереження, який, однак, руйнує освітні відносини на рівні класу й школи [48].

У масштабній австралійській роботі «Teachers bullied by colleagues and administrators» науковці показують, що булінг педагогів має не лише міжособистісний, а й інституційний характер. Вони розрізняють три основні джерела агресії: адміністративне (тиск керівництва через нерівні владні стосунки), колегіальне (соціальна ізоляція, саботаж, поширення чуток) та учнівсько-батьківське (відкрита неповага, погрози, знецінення професійної компетентності). Автори доводять, що коли агресивні дії надходять одночасно з кількох рівнів, це створює для педагога стан тотальної уразливості, який поступово переростає у хронічне емоційне виснаження. На цій стадії педагоги часто демонструють симптоми «втечі з професії» — прагнення змінити сферу діяльності, достроково вийти на пенсію або відмовитися від класного керівництва [45]. Райлі та співавтори (2011) підкреслюють, що наслідки цькування мають системний масштаб. Вони простежили, що в школах із високим рівнем зафіксованих випадків агресії проти педагогів відзначається зниження навчальної мотивації учнів, підвищення рівня прогулянь і загальне погіршення соціально-психологічного клімату. Такий ефект пов’язується з «розривом довіри» — коли вчитель, який почувається незахищеним, перестає бути моральним авторитетом, а школа втрачає статус безпечного простору. Дослідники навіть вводять поняття «інституційного вигорання», під яким розуміють колективне ослаблення професійної етики, зниження залученості та згортання неформальної підтримки між колегами [45; 58],

У Сполучених Штатах Америки ця проблематика отримала значний розвиток у правовій площині, де булінг педагогів розглядається як складова більш загальної категорії — «workplace bullying» або психологічного насильства на робочому місці. Yamada вивчаючи законодавчі ініціативи, спрямовані на протидію мобінгу у професійному середовищі, включно з навчальними закладами, і наголошує, що саме освітня сфера належить до найбільш уразливих. Науковець пояснює це поєднанням кількох критичних

чинників: жорсткою адміністративною ієрархією, високим рівнем міжособистісних комунікацій і значною емоційною залученістю педагогів у процес взаємодії. Особливої уваги заслуговує висновок Ямади про те, що вчителі часто позбавлені дієвих правових інструментів захисту, оскільки більшість країн не мають спеціального законодавства щодо булінгу на робочому місці. У результаті навіть систематичні прояви агресії залишаються поза полем юридичної відповідальності, а педагоги змушені вирішувати конфлікти самостійно або через внутрішні шкільні комісії, що рідко забезпечує справедливість [59].

Водночас одним із важливих напрямів сучасних наукових студій стає осмислення ролі вчителя не лише як жертви, а й як потенційного ініціатора булінгу. Такий підхід істотно розширює межі проблеми, виходячи за рамки традиційної дихотомії «агресор — потерпілий» і дозволяє аналізувати динаміку владних відносин у педагогічній взаємодії як взаємозалежну систему.

Показовим прикладом цього напряму є дослідження W. Wang та співавторів [58], які, спираючись на масштабну вибірку педагогічних практик у країнах Східної Азії, довели, що самі вчителі нерідко вдаються до форм психологічного насильства, не усвідомлюючи їх як прояви булінгу. Йдеться про саркастичні зауваження, публічне приниження, упереджене оцінювання або демонстративне ігнорування учнів. Хоча ці дії не мають фізичного характеру, вони здатні спричиняти глибоку емоційну травматизацію, особливо серед школярів із підвищеною чутливістю чи заниженою самооцінкою. Особливу увагу дослідники приділяють реверсивності ролей, коли педагог, який раніше виступав ініціатором агресивних практик, згодом сам стає об’єктом булінгу з боку учнів, батьків або колег. У такий спосіб шкільне середовище набуває ознак циклічної агресії, що відтворюється у різних соціальних напрямках і підтримує замкнене коло насильницьких моделей поведінки [58].

Український науковий простір лише в останні роки активно звертається до проблеми цькування педагогів, і ця «пізня мобілізація» має як об’єктивні, так і інституційні причини: тривалу редукцію феномену до загальної проблематики

насильства серед учнів, недостатню розробленість правозастосовних механізмів у школах та фрагментарність емпіричних баз даних. У роботах М. Давидюк і К. Подуфалової питання відповідальності учасників освітнього процесу пропонується не як суто декларативний принцип, а як архітектоніка профілактики, де чітко розмежовані ролі адміністрації (превенція, фіксація подій, забезпечення процедурної справедливості), педагогів (проактивна комунікація, володіння медіаційними техніками, документування інцидентів), учнів (дотримання правил безпеки взаємодії, усвідомлення наслідків порушень) і батьків (етичні зобов'язання у цифровій комунікації, невтручання у педагогічну автономію). Дослідниці підкреслюють, що відповідальність тут має дві нерозривні площини — правову та етичну, — і саме їхня інтеграція формує «несучу конструкцію» шкільної безпеки: формалізовані процедури розгляду конфліктів, захищені канали повідомлень, обов'язковість реєстрації навіть «слабких сигналів» цькування, стандартизовані плани індивідуальної підтримки вчителя після інцидентів. У цьому підході важлива думка про запобіжний ефект прозорості: коли правила гри зрозумілі, санкції передбачувані, а алгоритм реагування публічний, знижується спокуса до «сірих» практик тиску з боку учнів та їхніх батьків [14].

Подібну проблематику порушує і О. Погорілець, однак її внесок полягає у зміщенні фокусу з індивідуальної конфліктної події на рівень суспільної небезпеки явища. У концепції дослідниці булінг педагогічних працівників постає не випадковим ексцесом, а індикатором «дефектів» організаційної культури закладу освіти та локальних норм взаємодії. Вона показує, що відсутність дієвих адміністративних механізмів реагування (чітких строків розгляду, процесуальних гарантій для вчителя, розмежування повноважень між педагогічною радою, службою освітнього омбудсмена, психологічною службою) спричиняє ефект хронізації: інциденти повторюються, перетворюються на патерни групового тиску, нормалізуються як «частина професії» та виводять проблему за межі статистичної видимості [28].

В українському науковому дискурсі тема булінгу педагогів поступово набуває системного характеру. Якщо ще десять років тому вона розглядалася у контексті загальної проблеми насильства в школах, то сьогодні з'являється низка спеціалізованих праць, присвячених саме цькуванню вчителів як окремому соціально-психологічному феномену.

Цікавий психологічний ракурс подає О. Алещенко, яка аналізує особистісні характеристики педагогів, що найчастіше стають жертвами булінгу. Дослідниця акцентує увагу на тому, що особистість учителя є ключовим чинником у структурі ризику виникнення цькування, оскільки саме вона визначає стратегії поведінки в конфліктних і стресових ситуаціях. Серед домінантних рис, які підвищують уразливість педагога, О. Алещенко виокремлює високий рівень емпатії, що поєднується з надмірною самокритичністю, схильністю до самообвинувачення, потребою у схваленні та залежністю від зовнішньої оцінки. Такі педагоги часто демонструють підвищену конфліктну тривожність, намагаються уникати відкритих зіткнень, але саме це сприймається агресорами як ознака слабкості чи безпорадності. Науковиця наголошує, що емпатія сама по собі не є ризиком, однак за відсутності емоційної саморегуляції вона перетворюється на чинник виснаження, який робить учителя вразливим до маніпуляцій і тиску з боку учнів, колег чи адміністрації. У її інтерпретації булінг не лише зовнішній акт агресії, а й результат певної дисгармонії між особистісною структурою педагога та середовищем, у якому він працює [1].

У більш вузькому контексті булінг педагогів розглядається через призму професійного здоров'я, і цей напрям репрезентує роботи Т. Дзюби, які стали одними з перших в Україні, де мобінг та булінг осмислювалися не лише як соціально-психологічне, а й як психофізіологічне явище. Дослідниця підкреслює, що систематичне цькування має кумулятивний ефект, який поступово руйнує внутрішні ресурси педагога. У її концепції виділено кілька етапів цього процесу: спочатку з'являються симптоми емоційного виснаження — втрата інтересу до роботи, зниження емпатії, відчуження від колег і учнів;

далі — психосоматичні розлади (порушення сну, головний біль, гіпертензія, порушення травлення), що сигналізують про перевищення адаптаційних можливостей організму; і, нарешті, стадія професійної деформації, коли педагог утрачає мотивацію, починає демонструвати байдужість або агресивність у відповідь на стресові стимули. Дзюба наголошує, що особливу небезпеку становить прихований булінг — пасивно-агресивні дії, ігнорування, плітки, «виключення» педагога з колективу. Такі форми агресії важко фіксувати офіційно, але вони чинять не менший руйнівний вплив, ніж відкрите цькування. [17].

Науковиця робить висновок, що тривале перебування в умовах булінгу не лише знижує професійну ефективність педагога, а й підриває кадровий потенціал освіти загалом: зростає рівень плинності кадрів, посилюється дефіцит учителів у сільських школах, знижується престиж професії. Отже, у контексті її дослідження булінг виступає не просто індивідуальною трагедією, а фактором структурної деградації освітнього середовища, який вимагає державної уваги та системного моніторингу стану психологічного здоров'я педагогів [17,18].

К. Муліка розглядає феномен булінгу крізь призму конфліктологічної компетентності педагога, трактуючи його не лише як соціально-психологічне явище, а як прояв дефіциту професійних навичок управління конфліктами. Науковиця підкреслює, що в українських школах переважна частина агресивних проявів — як серед учнів, так і між учнями та вчителями — має коріння у неопрацьованих міжособистісних конфліктах, які не були своєчасно ідентифіковані або врегульовані конструктивно. З цієї позиції булінг розглядається як вища стадія ескалації конфлікту, коли комунікаційний збій переходить у систематичні форми тиску. Муліка зазначає, що запобігання цькуванню можливе лише за умови розвитку у педагогів спеціальних компетентностей: переговорних навичок, уміння проводити медіацію та володіння техніками управління груповою динамікою. Зокрема, у шкільному колективі педагог часто виступає не лише суб'єктом навчального процесу, а й посередником між різними мікрогрупами — учнями, батьками, адміністрацією,

колегами. За відсутності умінь посередництва і рефлексії конфліктних ситуацій педагог може несвідомо підсилювати агресивні тенденції, що пізніше переростають у відкриті форми булінгу [27].

Сучасні дослідження, зокрема праця А. Кваші, продовжують цю думку, але розширює її у напрямі здоров'язбережувальної компетентності педагога. Авторка наголошує, що проблема булінгу педагогів тісно пов'язана із рівнем їхньої психологічної стійкості, здатністю до саморегуляції та підтримання внутрішнього балансу. Здоров'язбережувальна компетентність у цьому контексті визначається як інтегральна якість, що поєднує стресостійкість, емоційну самодостатність, когнітивну гнучкість і здатність протистояти маніпуляціям у професійному середовищі. Науковиця пропонує практичну модель формування такої компетентності, що включає три етапи: усвідомлення ризиків, оволодіння техніками емоційної стабілізації (дихальні практики, когнітивне переосмислення, ресурсне планування) та підтримання професійного балансу через систему мікропауз, супервізій і колегіального обговорення складних ситуацій [23].

2.2. Огляд чинного законодавства України, яке регулює питання протидії булінгу в освітньому середовищі.

Проблематика булінгу в українському праві пройшла еволюцію від фрагментарних згадок до сформованої, хоча й ще не цілком узгодженої, системи адміністративно-правового регулювання. Поворотним пунктом став Закон України № 2657-VIII «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)», що набрав чинності 19 січня 2019 р.: ним уперше легалізовано саме поняття «булінг (цькування)» у Законі України «Про освіту» [19] та введено спеціальний склад адміністративного правопорушення у КУпАП — статтю 173-4 «Булінг (цькування) учасника освітнього процесу» [20]. До цієї реформи правозастосувачі змушені були «підтягувати» поодинокі епізоди під загальні склади дрібного хуліганства або,

за наявності сімейних зв’язків, — домашнього насильства, а повторювані приниження без очевидних тілесних ушкоджень часто залишалися поза належною правовою кваліфікацією. Запровадження двох взаємодоповнювальних масивів — регулятивного (права й обов’язки учасників освітнього процесу у Законі «Про освіту») та охоронного (адміністративна відповідальність у КУпАП) — перевело булінг із площини моральної неприйнятності у сферу правопорядку освітнього середовища, де блага й відносини підлягають публічно-правовій охороні.

Подальший розвиток отримали підзаконні акти. Визначальним став наказ МОН від 28.12.2019 № 1646, який конкретизував алгоритм реагування на випадки булінгу в закладах освіти і чітко окреслив коло суб’єктів взаємодії: служба освітнього омбудсмена, служби у справах дітей, центри соціальних служб, Національна поліція (зокрема підрозділи ювенальної превенції), органи місцевого самоврядування, керівники та засновники закладів освіти. Інституційну рамку доповнила реформа поліції із формуванням ювенальної превенції (2017–2018 рр.), завдяки чому шкільні кейси, включно з кібербулінгом, отримали постійну «точку входу» у систему публічної безпеки [20]. Поступовий зсув акцентів від реакції на «разові інциденти» до превенції закріплено безпосередньо в Законі «Про освіту»: статті 53–54 паралельно гарантують захист як здобувачам освіти, так і педагогічним, науково-педагогічним та іншим працівникам, що відображає багатовекторність конфліктів (учень—учень, учень—учитель, батьки—учитель, взаємини всередині педколективу). У правовому вимірі це означає, що адресатами охоронних норм є всі учасники освітнього процесу, тож внутрішні процедури закладу не можуть обмежуватися рамкою «учнівських конфліктів» [33].

Системне місце ст. 173-4 КУпАП у Главі 14 «Адміністративні правопорушення, що посягають на громадський порядок і громадську безпеку» задає потрібну оптику правозастосування: булінг не вичерпується шкодою конкретній особі, а становить ризик для нормального функціонування освітньої інституції як елементу публічного простору [15, с. 14–19]. Звідси випливають

два критерії оцінки події: інтенсивність втручання у блага потерпілого та загроза дестабілізації освітнього середовища. Саме поєднання цих вимірів дозволяє відмежувати «шкільний конфлікт» від «булінгу» у юридичному сенсі.

Водночас диспозиція ст. 173-4 не повністю корелює з дефініцією Закону «Про освіту»: формула «щодо малолітньої чи неповнолітньої особи або такою особою щодо інших учасників» фактично «випадає» для цькування між повнолітніми (учень—учитель, батьки—учитель, працівник—працівник), що породжує відмови або штучні перекваліфікації. Практично виправданим є бланкетне тлумачення — орієнтація на ознаки Закону (систематичність, ролі, наслідковість) для уніфікації правозастосування [19]. Об’єкт правопорушення багаторівневий: публічний порядок і безпека в освітньому середовищі та особисті блага потерпілого (фізичні, психологічні, економічні, сексуальні). Відтак навіть за відсутності тілесних ушкоджень відповідальність можлива за порушення публічного порядку чи безпеки закладу [33].

На рівні санкцій ст. 173-4 передбачає базову відповідальність, підвищену — за вчинення групою або повторність протягом року, а також спеціальну відповідальність керівника закладу освіти за неповідомлення уповноважених органів про відомий йому випадок булінгу. Остання лінія формує для адміністрації юридично обов’язковий «таймлайн реакції», що має бути детально закріплений у внутрішніх положеннях: строки та канали повідомлень, стандарти фіксації, порядок інформування батьків і взаємодії з поліцією та службами. Просторові та цифрові межі делікту виходять за межі «шкільних стін». Закон і підзаконні акти поширюють захист на будь-які заходи закладу освіти поза його територією (олімпіади, екскурсії, спортивні змагання), а також на дорогу до/зі школи, якщо захід організований або погоджений адміністрацією. В онлайні застосовується функціональний підхід: «місцем» правопорушення є освітнє середовище як процес і спільнота. Якщо кривдник і потерпілий є учасниками спільного освітнього процесу, а поведінка має «шкільну прив’язку» (класовий чат, група курсу, обговорення педагога тощо), це підпадає під правову охорону. На цій межі постає питання інституційної

взаємодії: хто і як зобов’язаний реагувати — від школи до поліції та соціальних служб. Далі у наступній частині систематизую коло суб’єктів, їхні повноваження та алгоритми взаємодії відповідно до наказу МОН № 1646, з урахуванням ролі служби освітнього омбудсмена, ювенальної превенції та органів місцевого самоврядування [26].

Природа регулювання булінгу передбачає не лише наявність дефініції та санкцій, а й дієвий механізм суб’єктної взаємодії. Вузловою ланкою цієї взаємодії є заклад освіти, який у момент отримання повідомлення про можливий булінг фактично перетворюється на процесуальний «хаб»: директор або уповноважена особа приймає і реєструє звернення, запускає внутрішню процедуру розгляду, забезпечує первинні заходи безпеки для потерпілої сторони та оперативно інформує уповноважені органи у порядку та строки, визначені наказом МОН № 1646. Сам внутрішній розгляд, як правило, здійснюється комісією з представників педагогічного колективу, психолога чи соціального педагога, адміністрації, за потреби — запрошених фахівців; на цьому етапі ключовою є не «каральна логіка», а перевірка систематичності й наявності наслідків, відмежування інциденту від одноразового конфлікту та фіксація доказових матеріалів для подальших юрисдикцій. Будь-яке зволікання з первинною фіксацією породжує доказові втрати, а в разі бездіяльності адміністрації додатково виникає ризик спеціальної адміністративної відповідальності за неповідомлення, прямо передбачений ст. 173-4 КУпАП у частині обов’язків керівника закладу [29].

Зміст обов’язку повідомлення не обмежується формальним листуванням: акт первинної фіксації події повинен містити опис обставин, перелік учасників, хронологію, відомі цифрові сліди та зазначення невідкладних заходів безпеки (розведення сторін, зміни в розкладі чи розсадці, заборона контакту, тимчасова ізоляція простору комунікації). Водночас заклад освіти не перебирає на себе функцій поліції: він не проводить оперативно-розшукових дій і не здійснює примусове вилучення пристроїв, але зобов’язаний зберегти наявні в нього записи відеоспостереження, журнали доступів до локальних мереж та службові

листування, які стосуються інциденту. Саме такий баланс — активна внутрішня процедура без підміни повноважень правоохоронних органів — робить названий механізм сумісним із вимогами законності та належної правової відповіді. На наступному щаблі вступають служби у справах дітей та центри соціальних служб. Їхня компетенція проявляється там, де освітнє середовище вже не може самостійно забезпечити підтримку учасників процесу та стабілізувати комунікацію. Оцінка найкращих інтересів дитини у цій площині зводиться не до декларативного гасла, а до конкретних рішень про соціальний супровід сім'ї, психологічну підтримку, корекційні програми поведінки, які зменшують ризик рецидиву. Ювенальна превенція Національної поліції, своєю чергою, поєднує профілактичну та процесуальну функції: із одного боку, проводить інформаційні заняття та індивідуальні бесіди в групах ризику, а з іншого — приймає заяви, фіксує подію, складає матеріали у справах про адміністративні правопорушення, а за наявності ознак злочину ініціює кримінальне провадження з подальшим досудовим розслідуванням у встановленому порядку. Важливо підкреслити, що «боєздатність» цієї системи тримається на швидкості обміну інформацією: наказ МОН № 1646 передбачає саме скоординований ланцюжок реагування без проміжків, у межах яких конфлікт встигає ескалювати до небезпечних форм [33].

Окремої уваги потребують конфлікти норм. Оскільки булінг часто знаходиться на перетині освітнього права, адміністративного процесу та законодавства про захист персональних даних, внутрішні процедури мають уникати двох крайнощів: публічного «шаймінгу» під час педрад або батьківських зборів, що може спричинити вторинну віктимізацію, і, з іншого боку, повного замовчування, що підриває довіру і спонукає сторони винести конфлікт у соціальні мережі. Функціональний підхід до «території» правопорушення, який застосовується до онлайн-інцидентів, означає, що зв'язок події з освітнім процесом визначається контекстом спільноти та комунікацій (класові чати, групи курсу, публічні дописи про педагога), а не лише фізичним місцем, де було здійснено дію. Такий підхід узгоджується як із

дефініцією булінгу в Законі «Про освіту», так і з системним тлумаченням публічної безпеки й порядку, у межах яких функціонує заклад освіти [19].

На межі адміністративної та кримінальної відповідальності доцільно керуватися презумпцією більш інтенсивного захисту у випадках сумніву. Якщо сукупність ознак свідчить про досягнення «кримінального порогу» — наявність погроз, примушування, поширення інтимних зображень без згоди, завдання тілесних ушкоджень, — подія повинна отримати належну кримінально-правову оцінку; адміністративне провадження не може підміняти кримінальну відповідальність, що прямо застерігає ч. 2 ст. 9 КУпАП. Водночас «чисті» форми психологічного тиску, повторювані приниження офлайн та онлайн, ізоляція, економічні маніпуляції без кваліфікуючих ознак злочину утворюють предмет ст. 173-4. Таке розмежування знижує ризик подвійного провадження і зміщує акцент на релевантні інструменти захисту у кожній конкретній ситуації.

З огляду на прогалини суб'єктного складу у диспозиції ст. 173-4, що звужують охоплення випадків цькування між повнолітніми учасниками освітнього процесу, практично виправданим є бланкетний підхід до тлумачення: коло учасників і ознаки булінгу слід брати безпосередньо з п. 3-1 ч. 1 ст. 1 Закону «Про освіту», уникаючи вузького прочитання, яке позбавляє захисту, наприклад, вчителя, що зазнає систематичного приниження з боку батьків у публічних онлайн-групах. Така логіка не підмінює законодавця, але забезпечує узгодженість між регулятивним і охоронним масивами на рівні правозастосування і відповідає загальній ідеї системного підходу, закладеного у структурі Особливої частини КУпАП [15].

Таким чином слід підкреслити, що просторові межі делікту ширші, ніж фізичні стіни школи: захист поширюється на заходи, організовані чи погоджені закладом, у тому числі за його межами, а також на шлях до/зі школи; у цифровому вимірі застосовується контекстний підхід, за яким «місцем» делікту є освітнє середовище як процес і спільнота, незалежно від платформи.

Розмежування адміністративної та кримінальної відповідальності здійснюється за інтенсивністю насильства: психологічний тиск, повторювані

приниження, ізоляція, економічні маніпуляції без ознак злочину — предмет ст. 173-4; побої, тілесні ушкодження, погрози, сексуальний примус, поширення інтимних зображень без згоди — кримінальна площина, і адміністративне провадження не може її підміняти (ч. 2 ст. 9 КУпАП) [20]. Для кібербулінгу водорозділ проходить за характером контенту і наслідків: образливі пости/меми — адміністративне; інтимні зображення, шантаж, серйозні погрози — кримінальне. Різні стандарти доказування в адмін і кримінальному процесах створювали ризик «провалів» між юрисдикціями; отже, потрібні законодавче уточнення суб'єктного складу й ознак булінгу та розвиток судової практики і методичних рекомендацій, щоб уніфікувати підходи [15; 19].

Отже, сучасна українська модель протидії булінгу в освітньому середовищі є складною комбінацією законодавчих, адміністративних та освітніх механізмів. Вона вже дозволяє ідентифікувати цькування, реагувати на нього та притягувати винних до відповідальності. Проте ефективність цієї моделі стримується недосконалістю окремих норм та недостатнім рівнем їх узгодженості. Подальше дослідження має бути спрямоване на з'ясування практичних аспектів реалізації цих норм — від ефективності санкцій до ролі внутрішніх політик закладів, а також на оцінку того, наскільки реально забезпечується захист не лише учнів, але й педагогів як рівноправних учасників освітнього процесу

2.3 Представлення результатів власного емпіричного дослідження, проведеного серед педагогів та адміністрації закладів загальної середньої освіти.

З метою виявлення особливостей прояву булінгу щодо педагогічних працівників та визначення рівня його поширеності у шкільному середовищі було проведено емпіричне дослідження серед педагогів та адміністрації середньої загальноосвітньої школи №12 м. Києва. Основна увага приділялася аналізу соціально-психологічних чинників, що сприяють виникненню

конфліктних ситуацій, механізмів реагування адміністрації, а також ступеню готовності педагогів до протидії агресивним формам поведінки з боку учасників освітнього процесу. Дослідження мало комплексний характер і поєднувало кількісні та якісні методи збору інформації, що дало змогу глибше охарактеризувати явище булінгу педагогів не лише за зовнішніми проявами, а й за внутрішніми соціально-психологічними детермінантами.

Емпіричне дослідження, було проведене серед педагогічних працівників та адміністрації однієї середньої загальноосвітньої школи №12 м. Києва (загальна вибірка — 58 осіб, з них 53 педагоги та 5 представників адміністрації), мало на меті виявити масштаби, форми та соціально-психологічні чинники булінгу, спрямованого проти педагогічних працівників. Дослідження здійснювалося упродовж березня–травня 2025 року та передбачало поєднання кількісних і якісних методів збору даних, що дозволило отримати комплексну картину поширеності й характеру цього явища. У дослідженні було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення особливостей міжособистісних взаємин у педагогічному колективі та виявлення соціально-психологічних чинників булінгу.

Передусім застосовано методику аналізу «булінг-структур» Є. Г. Норкіної (в адаптації К. О. Гордієнко), що дала змогу визначити типи міжособистісних взаємодій у колективах, ролі учасників конфліктних ситуацій (агресор, жертва, спостерігач) і рівень згуртованості педагогічного середовища. Інструментарій методики включає 25 запитань, об’єднаних у п’ять діагностичних шкал, які відображають ключові напрями прояву агресії та комунікативної динаміки в колективі. Кожна шкала фіксує певний аспект соціальної взаємодії — рівень агресивності, частоту проявів емоційного тиску, схильність до підтримки або замовчування конфлікту, ступінь емоційної підтримки колег і наявність ознак ізоляції окремих членів колективу.

Для глибшого розуміння характеру міжособистісних стосунків у педагогічному середовищі було використано методику діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі. Вона ґрунтується на двох базових вимірах

міжособистісної поведінки — «домінування – підпорядкування» та «дружелюбність – ворожість», що дозволяє визначити провідні стилі взаємодії між педагогами: співробітницький, авторитарний, залежний, агресивний або відчужений. Застосування методики дало змогу встановити, що високі показники дружелюбності й емоційної відкритості сприяють формуванню підтримувального мікроклімату, тоді як надмірна домінантність або ворожість у поведінці створюють передумови для конфліктів і можуть виступати психологічними детермінантами булінгових практик у колективі.

Крім того, для визначення загального рівня соціальної толерантності педагогічних працівників використано експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєв, Л. Шайгерова). Опитувальник містить 22 твердження, що дають змогу оцінити ставлення вчителів до різних соціальних груп, їхні комунікативні установки, готовність до конструктивного розв’язання конфліктів і рівень етнічної терпимості. Результати цієї методики дозволили проаналізувати загальні тенденції соціальної відкритості, емпатійності та здатності педагогів до прийняття різноманітності як важливих чинників профілактики булінгу у професійному середовищі.

Структура опитувальника передбачає три субшкали, кожна з яких інтерпретується у трирівневій градації:

1) етнічна толерантність (високий, середній, низький рівень);

2) соціальна толерантність (високий, середній, низький рівень);

3) толерантність як риса особистості (високий, середній, низький рівень).

Застосування цього інструменту дало змогу визначити, наскільки педагоги здатні зберігати об’єктивність, емоційну врівноваженість і доброзичливість у взаємодії з різними суб’єктами освітнього процесу — учнями, батьками, колегами.

У ході проведення дослідження з використанням методики аналізу «булінг-структур» Є. Г. Норкіної (в адаптації К. О. Гордієнко) було

встановлено, що булінг у педагогічних колективах має багаторівневий і системний характер, проявляючись як у відкритих формах агресії, так і в прихованих формах психологічного тиску. Результати діагностики засвідчили, що близько 38 % респондентів періодично зіштовхуються з проявами вербальної агресії або емоційного відторгнення з боку колег чи учнів, тоді як 12 % учасників повідомили про систематичне цькування, яке має ознаки цілеспрямованого психологічного впливу. Аналіз соціально-психологічної структури педагогічних колективів дозволив виокремити три типові моделі взаємодії. Перша — кооперативна, властива колективам із високим рівнем згуртованості, де спостерігається взаємопідтримка, довіра й майже повна відсутність булінгових проявів. Друга — амбівалентна, у якій поєднуються елементи співпраці та прихованої конкуренції; саме в таких колективах найчастіше фіксуються випадки емоційного тиску, ігнорування або неформального виключення окремих педагогів із групової взаємодії. Третя модель — конфліктогенна, для якої характерні авторитарні комунікативні стилі, низький рівень групової підтримки й домінування вертикальних форм взаємодії, що створює сприятливий ґрунт для виникнення та підтримання булінгових ситуацій.

Розподіл соціальних ролей у межах цих структур виявився показовим. 17 % педагогів ототожнювали себе з позицією жертви, 9 % — із роллю агресора, тоді як понад 56 % опитаних визнавали, що були свідками проявів цькування, але не втручалися, розцінюючи це як «внутрішню справу колег». Така пасивність свідчить про наявність мовчазної толерантності до агресії, яка фактично підтримує конфліктогенну динаміку в колективі й знижує ефективність профілактичних заходів.

Особливу увагу привертає позиція адміністрації навчальних закладів. 32 % учителів зазначили, що керівництво школи у випадках конфліктів здебільшого займає позицію нейтралітету або прагне «згладити ситуацію», не аналізуючи її глибинних причин. Це свідчить про відсутність системної політики реагування на булінг серед педагогів. Водночас у тих закладах, де адміністрація послідовно

підтримує працівників і забезпечує колективне обговорення проблем, фіксується суттєво нижчий рівень психологічної напруженості та сформований позитивний мікроклімат взаємної довіри.

Рис. 2.1. Розподіл педагогів за ролями у «булінг-структурі» за методикою Є. Г. Норкіної (у адаптації К. О. Гордієнко)

Отже, результати дослідження за методикою Є. Г. Норкіної засвідчили, що булінг у педагогічному середовищі має системний і водночас латентний характер, проявляючись переважно у формах емоційного тиску, соціальної ізоляції та комунікативної дезадаптації. Це явище не обмежується окремими епізодами, а формується в межах стійких структур міжособистісних взаємин, де поєднуються фактори особистісної напруги, неефективної комунікації та організаційної інертності. Його подолання потребує комплексного підходу, який поєднує адміністративні, психологічні та просвітницькі заходи, спрямовані на підвищення рівня згуртованості, емпатії й взаємопідтримки в педагогічних колективах.

Згідно з результатами опитування, проведеного за експрес-методикою «Індекс толерантності» (Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєв, Л. Шайгерова), було встановлено, що загальний рівень толерантності педагогічних працівників

переважно перебуває в межах середніх і високих значень, проте спостерігається виразна диференціація за окремими субшкалами.

За показником етнічної толерантності високий рівень продемонстрували 62 % опитаних, середній — 31 %, а низький — 7 %. Це свідчить про готовність більшості педагогів приймати представників різних етнічних груп і культур, зберігаючи позитивне ставлення в процесі професійної взаємодії. За шкалою соціальної толерантності високий рівень зафіксовано у 48 % респондентів, середній — у 41 %, низький — у 11 %, що відображає здатність педагогів приймати соціальні відмінності — статусні, матеріальні, поведінкові або пов'язані зі станом здоров'я — та підтримувати доброзичливе ставлення до колег і учнів.

Толерантність як особистісна риса також виявила помітні відмінності: високий рівень зафіксовано у 44 % опитаних, середній — у 39 %, низький — у 17 %. Цей показник відображає емоційну стабільність, здатність до співпереживання, гнучкість мислення та готовність приймати іншу точку зору. Високий рівень особистісної толерантності свідчить про розвинену емпатію, доброзичливість і саморегуляцію — саме такі педагоги найчастіше виступають медіаторами конфліктів і відіграють стабілізуючу роль у колективі.

Отримані дані підтверджують, що педагоги з високими показниками соціальної та особистісної толерантності володіють більш сформованими навичками конструктивного розв'язання конфліктів, схильністю до емпатії, відкритістю до діалогу та готовністю підтримувати колег у кризових ситуаціях. Такі вчителі рідше ставали учасниками булінгових практик і частіше виконували роль активних свідків, які намагаються врегулювати конфлікт або залучити адміністрацію для його розв'язання.

Водночас низькі показники за субшкалами соціальної й особистісної толерантності фіксувалися у педагогів, схильних до підвищеної дратівливості, емоційного дистанціювання та негативного сприйняття критики. Такі респонденти частіше потрапляли в ситуації взаємної конфронтації або

демонстрували пасивно-агресивну поведінку, що створює передумови для формування мікроконфліктів у колективі.

Узагальнений аналіз показав, що у навчальних закладах із вищим середнім рівнем толерантності педагогічного персоналу спостерігається сприятливіший психологічний клімат, ефективніша комунікація та нижчий рівень латентного булінгу. Натомість у колективах із низькими середніми показниками толерантності переважає модель нейтрально-уникальної поведінки адміністрації, коли конфлікти замовчуються, що сприяє закріпленню деструктивних форм взаємодії та відтворенню прихованої агресії в колективі.

Рис. 2.2. Рівень соціальної толерантності педагогічного колективу за результатами «Індексу толерантності»

Отже, результати опитування за експрес-методикою «Індекс толерантності» свідчать, що попри загалом високий рівень толерантності педагогічних працівників, у колективах зберігається певна частка осіб, для яких характерні емоційна напруженість, знижена готовність до прийняття інакшості та труднощі у підтриманні відкритого конструктивного діалогу. Це створює потенційні передумови для формування мікроконфліктів і латентних форм булінгової взаємодії.

Згідно з результатами, отриманими за методикою Т. Лірі, було визначено розподіл домінантних міжособистісних стилів серед педагогічних працівників. Найбільш поширеними виявилися дружелюбно-кооперативний стиль — 34 % і альтруїстичний — 22 %, що свідчить про переважання орієнтацій на співпрацю, підтримку та доброзичливість у взаєминах між колегами. Авторитарний стиль зафіксовано у 14 % респондентів, агресивний — у 9 %, підозрілий — у 6 %, егоїстичний — у 5 %, залежний — у 6 %, а підлеглий — у 4 %.

Загальна картина демонструє домінування кооперативно-дружніх орієнтацій (56 % сумарно), що корелює з нижчою частотою відкритих конфліктів, вищим рівнем емоційної підтримки й більшою готовністю до участі в медіації. Натомість поєднання стилів домінування та ворожості (авторитарний і агресивний — 23 %) асоціюється з підвищеним ризиком вербальної ескалації, емоційного тиску та формування неформальних ієрархічних структур у колективі. Кластери підозріло-оборонних (підозрілий, егоїстичний) і залежно-підлеглих (залежний, підлеглий) стилів загалом становлять 21 % вибірки. Для таких педагогів характерні пасивно-агресивні реакції, схильність до уникання конфліктів та емоційна дистанційованість. Подібна поведінкова стратегія сприяє підтриманню «мовчазної згоди», за якої потенційні свідки булінгу не втручаються у конфлікт, тим самим опосередковано підтримуючи його динаміку.

Рис. 2.3. Профіль міжособистісних стосунків педагогів за методикою Т. Лірі

Таким чином, отриманий профіль міжособистісних стилів педагогів засвідчує, що високі показники дружелюбності, кооперативності та альтруїстичної спрямованості є чинниками психологічної безпеки колективу, знижують ризики виникнення булінгових ситуацій і сприяють формуванню атмосфери взаємоповаги та підтримки. Натомість поєднання домінантності з ворожістю, агресивністю або авторитарними тенденціями виявилося провідним предиктором конфліктогенності педагогічного середовища. Такі поведінкові моделі сприяють загостренню суперечностей, підвищують рівень емоційного напруження та створюють умови для латентних або відкритих форм цькування. Отже, оптимальний стиль взаємодії у педагогічному колективі передбачає баланс упевненості з доброзичливістю, що забезпечує ефективну комунікацію, зниження конфліктності та зміцнення професійного мікроклімату.

2.4. Програма тренінгу з профілактики булінгу педагогів та формування безпечного психологічного середовища в колективі

Враховуючи результати проведеного дослідження, які переконливо показали, що булінг педагогів має багатовимірну природу і зумовлений не лише особистісними конфліктами, а й загальним станом психологічного клімату, стилем управління та рівнем довіри у педагогічному колективі, можна зробити висновок, що профілактика цього явища повинна здійснюватися системно. Ефективна протидія булінгу передбачає поєднання організаційних, психологічних і виховних заходів, спрямованих на створення безпечного, доброзичливого та підтримувального освітнього середовища.

З огляду на отримані результати, а також на підтверджену ефективність профілактичних дій, було розроблено методичні рекомендації для педагогічних працівників, адміністрації закладів освіти, батьків і представників учнівського самоврядування. Їх основна мета полягає у запобіганні проявам булінгу щодо

педагогів, формуванні атмосфери взаємоповаги та толерантності в колективі, а також у підвищенні рівня психологічної безпеки освітнього середовища. Важливо підкреслити, що запропоновані рекомендації мають послідовний, практично орієнтований характер, спрямований на зміцнення внутрішньої культури спілкування, розвиток емоційної компетентності та створення ефективних механізмів взаємодії у шкільній спільноті.

Основні рекомендації передбачають:

1) Передусім доцільно звернути увагу на те, що успішна профілактика булінгу педагогів неможлива без активної участі всіх учасників освітнього процесу. Вона потребує спільної відповідальності адміністрації, учителів, учнів і батьків за створення безпечного психологічного простору, у якому переважають довіра, повага й підтримка. Саме тому важливо створювати таку атмосферу в закладах освіти, де жодна форма агресії, нетактовності чи дискримінації не знаходить виправдання чи підтримки.

2) Не менш значущим є питання підвищення обізнаності педагогічних працівників щодо сутності булінгу, його типових ознак, психологічних наслідків і правових аспектів. Для цього варто організовувати регулярні інформаційно-просвітницькі зустрічі, консультації з практичним психологом, семінари або короткі тренінгові заняття з аналізом реальних ситуацій, що виникають у шкільному житті. Така діяльність сприяє формуванню єдиного розуміння проблеми, розвиває навички раннього розпізнавання ознак психологічного тиску та вміння реагувати конструктивно й професійно.

3) З огляду на результати дослідження, одним із дієвих способів запобігання булінгу є створення конфіденційних і доступних механізмів повідомлення про випадки агресії, приниження або неповаги. Це можуть бути анонімні анкети, онлайн-форми зворотного зв’язку чи спеціальні «скриньки довіри». Доступ до таких каналів має бути обмежений визначеними уповноваженими особами (наприклад, шкільним психологом або координатором безпеки), що гарантує конфіденційність і своєчасний, неупереджений розгляд звернень як сигналів для покращення психологічного клімату в колективі. Важливо, щоб

адміністрація закладів освіти своєчасно й неупереджено реагувала на такі повідомлення, сприймаючи їх не як скарги, а як сигнали для покращення психологічного клімату та внутрішніх комунікацій у колективі.

4) Доцільно посилити співпрацю між адміністрацією, педагогічним колективом і батьками. Спільне обговорення конфліктних ситуацій, розроблення внутрішніх правил поведінки, створення «Кодексу взаємоповаги» або плану дій у разі проявів булінгу сприяють узгодженню позицій і запобігають непорозумінням. У цьому процесі роль адміністрації полягає не лише в контролі, а передусім у створенні атмосфери відкритості, довіри та взаємного діалогу.

5) Важливо підкреслити, що профілактика булінгу педагогів безпосередньо пов'язана з їхнім емоційним благополуччям. Хронічна втома, професійне вигорання, відчуття недооцінення або безпорадності часто стають фоном для виникнення конфліктів. Тому доцільно запроваджувати системні заходи психологічної підтримки - індивідуальні консультації, колективні обговорення, тренінги з управління емоціями, профілактики стресу та розвитку емоційного інтелекту, щонайменше раз на семестр. Такі заходи допомагатимуть зберегти внутрішню рівновагу педагога, підвищити впевненість і здатність ефективно діяти навіть у складних комунікативних ситуаціях.

Саме тому було розроблено програму тренінгу, яка допомагає педагогам не лише краще розуміти природу булінгу, а й навчитися діяти впевнено, зберігати емоційну рівновагу й підтримувати одне одного в складних ситуаціях.

Програма тренінгу для педагогічних працівників **(**«Профілактика булінгу педагогів: емоційна стійкість і взаємоповага в колективі»)

Тривалість: 1 день (6 академічних годин із перервами)

Цільова аудиторія: педагогічні працівники, адміністрація закладів загальної середньої освіти, класні керівники, шкільні психологи

Мета тренінгу: формування у педагогів навичок конструктивної поведінки у конфліктних ситуаціях, розвиток емоційної стійкості та

комунікативної культури, підвищення рівня взаємної довіри й запобігання проявам булінгу у педагогічному середовищі.

Завдання тренінгу:

1. Ознайомити педагогів із правовими та психологічними аспектами булінгу, його видами та наслідками.
2. Розвинути вміння розпізнавати прояви булінгу в колективі й реагувати на них професійно та етично.
3. Формувати навички емоційної саморегуляції, подолання стресу та профілактики професійного вигорання.
4. Виробити ефективні стратегії комунікації й взаємодії в педагогічному колективі.
5. Сприяти створенню єдиного «Кодексу педагогічної гідності» як внутрішнього механізму підтримки та взаємоповаги.

Структура програми передбачає чіткий розподіл часу та етапів роботи, що забезпечує послідовність засвоєння матеріалу та практичну спрямованість навчання.

Час	Зміст роботи	Форми та методи проведення	Очікуваний результат
09:00 – 09:30	Реєстрація учасників. Вітальна кава.	Неформальне спілкування, знайомство, обговорення очікувань.	Створено доброзичливу атмосферу, учасники налаштовані на роботу.
09:30 – 10:15	Вступна частина. Знайомство з темою тренінгу.	Привітання, вправа «Мій безпечний простір», презентація мети та правил роботи групи.	Учасники розуміють мету тренінгу, налаштовуються на співпрацю.
10:15 – 11:15	Освітній блок: правові та етичні аспекти булінгу педагогів.	Міні-лекція «Права педагога та етика спілкування», аналіз кейсів, групова дискусія.	Підвищено правову й етичну обізнаність, сформовано розуміння меж професійної поведінки.
11:15 –	Психологічний блок: емоційна	Вправа «Емоційний термометр»,	Розвинено навички саморегуляції,

12:15	стійкість і саморегуляція.	релаксаційні техніки, обговорення «Як уникнути вигорання».	зниження рівня напруги, усвідомлення власного емоційного стану.
12:15 – 13:30	Обідня перерва.	Неформальне спілкування.	Відновлення ресурсів, неформальний обмін досвідом.
13:30 – 14:15	Комунікативний блок: довіра та взаємодія у колективі.	Вправа «Сліпий провідник», мозковий штурм «Бар'єри спілкування», міні-дискусія. Підбиття підсумків тренером (2–3 хв).	Сформовано навички довіри, взаємопідтримки, ефективної комунікації.
14:15 – 15:00	Практичний блок: профілактика булінгу у шкільному колективі.	Аналіз кейсу «Конфлікт між педагогами й учнями», створення алгоритму дій, робота в групах. Фокус на покроковості реагування.	Розроблено практичний алгоритм реагування на випадки булінгу педагогів.
15:00 – 15:15	Перерва. Кава-брейк.	Відпочинок, неформальне спілкування.	Відновлено енергію для заключної частини.
15:15 – 15:50	Рефлексивно-практичний блок.	Вправа «Кодекс педагогічної гідності», вправа «Рюкзак підтримки». Презентація правил і узгодження спільної версії (5 хв).	Розроблено правила взаємоповаги, сформовано культуру взаємної підтримки.
15:50 – 16:30	Підсумок тренінгу.	Вправа «Мій головний висновок дня», анкетування, обговорення результатів. Короткий індивідуальний план дій на 1–2 місяці.	Закріплено знання, проведено самооцінку, отримано зворотний зв'язок.

Деталізований опис вправ тренінгу

Icebreaker «Мій безпечний простір»

Що робить тренер: пропонує кожному учаснику коротко представитися, назвати одну ситуацію, у якій він відчуває себе психологічно захищеним у колективі, та одну річ, яка допомагає зберігати спокій у складних обставинах. Мета - створити атмосферу відкритості та безпечного спілкування.

Що роблять учасники: діляться власними прикладами, обговорюють, які умови забезпечують відчуття безпеки на роботі, формують спільне «дерево безпеки» - на фліпчарті записують чинники, що створюють комфортне середовище (взаємоповага, доброзичливість, чесність, довіра).

Результат: формується довіра між учасниками, створюється відчуття єдності, усвідомлення того, що безпечне середовище починається з особистої відповідальності кожного.

Вправа «Ситуації ризику»

Що робить тренер: пропонує кілька коротких описів типових ситуацій, у яких педагоги можуть зіткнутися з агресією або психологічним тиском: некоректна поведінка колеги, емоційні конфлікти з батьками, публічне висміювання з боку учнів і підсумовує ключові висновки після кожної групової презентації.

Що роблять учасники: працюючи в малих групах, аналізують кожну ситуацію за схемою:

– що саме сталося;

– як відреагував педагог;

– які наслідки могла спричинити така реакція;

– як можна було вчинити ефективніше.

Результат: учасники вчаться розпізнавати ознаки булінгу педагогів, розмежовувати побутовий конфлікт і системне приниження, відпрацьовують навички конструктивного реагування.

Вправа «Емоційний термометр»

Що робить тренер: демонструє шкалу від «0 - спокій» до «10 - сильне напруження» і просить учасників визначити свій рівень емоційного стану. Обговорює, як зовнішні чинники - навантаження, нестача підтримки, тиск часу впливають на самопочуття педагога. Дає короткий набір технік саморегуляції (дихальні вправи, «стоп-думка», 3/3 дихання, м'язова релаксація)

Що роблять учасники: позначають свій стан на умовній шкалі, діляться спостереженнями, після чого тренер пропонує короткі техніки саморегуляції: дихальні вправи, «стоп-думку», метод «три вдихи - три видихи», м'язову релаксацію.

Результат: учасники усвідомлюють власні емоційні реакції, отримують прості інструменти відновлення рівноваги й запобігання професійному вигоранню.

Вправа «Сліпий провідник»

Що робить тренер: ділить учасників на пари; одному зав'язують очі, а інший словесно веде його по кімнаті, допомагаючи уникати перешкод. Потім учасники міняються ролями. Після вправи короткий дебриф: що допомагало або заважало довірі.

Що роблять учасники: переживають досвід довіри, вчаться формулювати чіткі інструкції, спостерігають, як змінюється відчуття безпеки, коли є партнер, на якого можна покластися.

Результат: посилюється відчуття командності, усвідомлюється важливість взаємної підтримки та відповідальності у професійному колективі.

Кейс «Конфлікт педагогів і учнів»

Ситуація: учень записує урок на телефон і публікує уривок у соцмережі з образливими коментарями щодо вчителя. Відео швидко поширюється серед школярів, а батьки починають тиснути на адміністрацію з вимогою покарати вчителя.

Завдання для групи:

1. Визначити, чи містить ситуація ознаки булінгу педагога.

2. Розробити покроковий алгоритм дій: що має зробити вчитель, адміністрація, класний керівник і психолог.

3. Визначити, як зменшити емоційне навантаження та репутаційні ризики для педагога.

4. Продумати превентивні кроки, які допоможуть запобігти подібним випадкам у майбутньому.

Результат: учасники створюють спільну модель реагування, що поєднує педагогічну етику, правову грамотність і психологічну підтримку**.**

Вправа «Кодекс педагогічної гідності»

Що робить тренер: ініціює обговорення норм взаємоповаги та професійної етики в шкільному колективі.

Що роблять учасники: у групах формулюють кілька правил, які, на їхню думку, сприяють гідній поведінці, толерантності та взаємопідтримці. Потім створюють спільний «Кодекс педагогічної гідності» - короткий документ, який символічно підписують усі учасники тренінгу.

Результат: з’являється колективне бачення етичних принципів, формується основа для створення шкільної політики поваги та довіри.

Вправа «Рюкзак підтримки»

Хід виконання:

1. Вступ (5 хв): тренер пояснює ідею - у кожного педагога є власні «ресурси» (знання, навички, досвід), які можуть стати підтримкою для колег.

2. Індивідуальна робота (10 хв): кожен заповнює свій «рюкзак», записуючи туди свої сильні сторони, ресурси та способи допомоги іншим.

3. Робота в парах (10 хв): учасники обмінюються «рюкзаками», визначаючи, які якості колеги можуть допомогти їм у складних ситуаціях.

4. Групове обговорення (15 хв): спільний аналіз, які ресурси є найціннішими та як їх можна використовувати системно. Результат: формується культура взаємопідтримки, довіри та командної взаємодії.

Вправа «Мій головний висновок дня»

Що робить тренер: пропонує учасникам завершити тренінг короткою рефлексією - кожен пише речення, починаючи з фрази *«Після цього тренінгу я…»* або *«Тепер я розумію, що…»*.

Що роблять учасники: зачитують свої думки в колі, передають аркуші у “спільну скарбничку”. Тренер підкреслює внесок кожного та дякує за відкритість.

Результат: учасники усвідомлюють свій особистий розвиток, завершують тренінг із відчуттям підтримки та професійного зростання.

Проведення такого тренінгу надає педагогічним працівникам можливість не просто глибше усвідомити проблему булінгу як складне соціально-психологічне явище, а й побачити власну участь у формуванні безпечного, довірливого середовища в колективі. У процесі занять всі учасники отримують не лише теоретичні знання, а й практичні інструменти для запобігання конфліктам, опановують ефективні способи саморегуляції та емоційної підтримки колег, навчаються будувати партнерські стосунки, засновані на взаємоповазі й професійній етиці. У результаті реалізації програми очікується зміцнення корпоративної етики, зниження рівня конфліктності, підвищення рівня психологічного добробуту педагогічних працівників і створення в закладах освіти атмосфери взаємоповаги, довіри та підтримки.

Висновки до другого розділу

Узагальнення результатів другого розділу засвідчує, що булінг педагогів є складним, системним і багаторівневим явищем, у якому поєднуються психологічні, соціально-організаційні та правові чинники. Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових праць показав, що у сучасному дослідницькому полі булінг педагогів розглядається не лише як міжособистісний конфлікт, а як інституційна форма насильства, що підриває професійний авторитет учителя, стабільність освітнього середовища й довіру до школи. Зарубіжні студії підкреслюють роль владної асиметрії, професійного вигорання та

міжкультурних особливостей взаємодії вчителя й учнів, тоді як українські акцентують на необхідності правового захисту, формуванні конфліктологічної компетентності, розвитку толерантності й профілактичних стратегій у шкільних колективах.

Правовий аналіз підтвердив, що українське законодавство у сфері протидії булінгу пережило значну еволюцію — від фрагментарних згадок до створення цілісної системи адміністративно-правового регулювання. Введення у 2019 році статті 173-4 КУпАП та оновлених положень Закону «Про освіту» стало основою для інституційного визнання булінгу як правопорушення. Разом із тим виявлено низку невирішених проблем: обмеження суб'єктного складу, нечітке розмежування між адміністративною та кримінальною юрисдикціями, відсутність єдиних цифрових стандартів фіксації фактів цькування й процедур підтримки педагогів. Ефективність чинної системи значною мірою залежить від внутрішніх політик навчальних закладів, координації між адміністрацією, соціальними службами, поліцією та освітнім омбудсменом.

Результати емпіричного дослідження, проведеного серед педагогів і адміністрації київської школи, підтвердили, що булінг педагогів у більшості випадків має латентний характер і виражається переважно через психологічні форми тиску — ізоляцію, знецінення, іронічні коментарі та комунікативне ігнорування. За методикою «булінг-структур» частина педагогів ідентифікує себе як жертв (17 %), менша частка визнає агресивну поведінку (9 %), тоді як роль спостерігачів переважає (56 %), що свідчить про мовчазну нормалізацію деструктивних патернів; близько третини опитаних відзначають нейтралітет адміністрації у конфліктах (32 %). Профіль толерантності є загалом сприятливим (етнічна — 62/31/7; соціальна — 48/41/11; особистісна — 44/39/17, за високим/середнім/низьким рівнями відповідно) і корелює зі зниженням ризику ескалації конфліктів у колективах з вищими середніми значеннями. За методикою Т. Лірі домінують дружелюбно-кооперативний та альтруїстичний стилі, тоді як поєднання домінантності з ворожістю виявляється предиктором конфліктогенності.

Отже, результати комплексного аналізу доводять, що ефективна протидія булінгу педагогів потребує інтеграції трьох компонентів: науково обґрунтованих психолого-педагогічних стратегій, чітко визначеного правового механізму реагування та сформованої культури взаємоповаги у колективах. Тільки за умови поєднання нормативної чіткості, інституційної відповідальності й психологічної грамотності шкільних спільнот можна забезпечити реальний захист педагогічних працівників і створити безпечне, гуманістично орієнтоване освітнє середовище.

З огляду на отримані результати, доцільним продовженням дослідження стала розробка програми тренінгу для педагогічних працівників, спрямованої на профілактику булінгу, підвищення емоційної стійкості та формування культури взаємоповаги у шкільних колективах. Така програма є практичним інструментом реалізації запропонованих рекомендацій і дозволяє трансформувати наукові висновки у дієві педагогічні практики, спрямовані на підтримку психологічного добробуту вчителів і запобігання деструктивним проявам у професійному середовищі.

ВИСНОВКИ

У процесі виконання магістерської роботи на тему «Соціальна профілактика булінгу стосовно вчителів у закладах загальної середньої освіти» було здійснено комплексне теоретичне, нормативно-правове й емпіричне дослідження, спрямоване на виявлення особливостей, чинників і механізмів протидії цьому соціально-педагогічному явищу. Отримані результати дали змогу не лише уточнити сутність феномену булінгу педагогів, а й визначити оптимальні напрями соціальної профілактики, що ґрунтуються на поєднанні психологічних, комунікативних та організаційно-управлінських ресурсів освітнього середовища.

Насамперед було встановлено, що булінг стосовно вчителів є системним і багатовимірним процесом, який виникає унаслідок дисбалансу соціальних ролей, зниження професійного статусу педагога та недостатньої інституційної захищеності. Він проявляється у вербальних, психологічних, соціально-реляційних і цифрових формах агресії, що здійснюються не лише з боку учнів, а й колег, батьків або адміністрації. Булінг педагогів відрізняється від учнівського за механізмом впливу, тривалістю, наслідками й рівнем латентності, оскільки часто маскується під професійні конфлікти або управлінські санкції.

Теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень засвідчив, що профілактика булінгу в освітньому середовищі має здійснюватися на трьох рівнях — індивідуальному, груповому та інституційному. Індивідуальний рівень передбачає формування у педагогів психологічної стійкості, розвиток емоційного інтелекту, толерантності та навичок асертивної поведінки. Груповий рівень охоплює роботу з педагогічними колективами, спрямовану на підвищення згуртованості, створення довірливого мікроклімату, впровадження відновних практик і медіаційних процедур. Інституційний рівень полягає у вдосконаленні управлінських політик, розробленні внутрішніх протоколів реагування на випадки булінгу, створенні системи правового захисту педагогів і формуванні культури нульової толерантності до насильства.

Емпірична частина дослідження підтвердила багаторівневу структуру булінгу педагогів. Аналіз за методикою Є. Г. Норкіної (у адаптації К. О. Гордієнко) показав, що більшість педагогів належать до групи спостерігачів (56 %), що вказує на пасивну позицію у конфліктних ситуаціях і брак ефективних навичок втручання. Водночас 17% респондентів ідентифікували себе як жертви, а 9% - як потенційні агресори, що свідчить про циклічність ролей і латентність агресивних патернів у професійній взаємодії. Додаткові психодіагностичні методики - «Індекс толерантності» та тест Т. Лірі - виявили, що низький рівень соціальної толерантності корелює з високими показниками тривожності й фрустрації, тоді як орієнтація на співпрацю та альтруїстичність виступає захисним чинником, який сприяє зниженню напруженості в колективі.

Підсумовуючи результати дослідження, слід наголосити, що соціальна профілактика булінгу щодо вчителів має спиратися на принципи гуманізації освітнього простору, суб’єктності педагога, партисипативного управління та міжособистісної відповідальності. Вона є не окремим заходом, а постійним процесом, який вимагає інтеграції психологічних, соціальних і правових інструментів у практику закладів загальної середньої освіти.

У межах практичної частини дослідження було розроблено програму тренінгу для педагогічних працівників «Профілактика булінгу педагогів: емоційна стійкість і взаємоповага в колективі». Її реалізація має на меті підвищення рівня психологічного добробуту вчителів, формування культури взаємоповаги, розвиток навичок конструктивної комунікації та створення безпечного освітнього середовища. Таким чином, проведене дослідження не лише розкрило механізми виникнення та особливості булінгу педагогів, а й запропонувало практичні рішення, спрямовані на його попередження. Реалізація запропонованих рекомендацій і програми тренінгу сприятиме створенню в освітніх закладах культури безпеки, довіри та підтримки, що є запорукою професійного розвитку й психологічного благополуччя педагогічних працівників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алещенко, О. В. (2022). Особливості жертв булінгу (педагогічних працівників). Матеріали III Всеукраїнського форуму (ВНПЗ ДГУ, 10.02.2022). URL: http://info.dgu.edu.ua/bitstream/123456789/894/1/%D0%90%D0%BB%D0%B5%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9E.%D0%92.%202.pdf

2. Алєксєєнко, Т. (2018). Булінг і мобінг: причини розвитку і шляхи профілактики. Електронна бібліотека НАПН України. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712116

3. Алєксєєнко, Т. (2019). Явища мобінгу й булінгу у взаєминах особистості та колективу. Управління освітою: ЕМ, 3(412), 47–53.

4. Богуславська, А. Психологічні наслідки булінгу. Психологія і особистість. 2022. № 2(22). С. 188–192. URL: https://psychpersonality.pnpu.edu.ua/article/view/265497/261557

5. Бойчук, П. М. (2021). Булінг як соціально-психологічне явище у сучасному освітньому просторі. Академічні студії. Серія «Педагогіка», 3(2). URL: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.2

6. Борщевська А. (2014). Булінг у школах як чинник психічного нездоров'я. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Медицина, 6, 48–52.

7. Булінг проти вчителя: формування відповідальності суб'єктів освітнього процесу. (2022). Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems, 104–113. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-56-104-113

8. Богуславська, А. (2022). Психологічні наслідки булінгу. Психологія і особистість. № 2(22). С. 188–192.: https://psychpersonality.pnpu.edu.ua/article/view/265497/261557

9. Власенко Д. В. Національна поліція України: адміністративно-правові аспекти формування і розвитку : дис. … канд. юрид. наук : 12.00.07. Київ, 2019. 255 с.

10. Воронцова Е. Профілактика та подолання булінгу у закладах освіти. URL: http://xn--d1acjtrgde.kiev.ua/2017/08/24/profilaktika-ta-podolannya

11. Годецька Т. (Fedorchenko, T.) (2023). Bullying prevention among school students in institutions of general secondary education as a pedagogical problem. Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education, 27(2), 253–267. https://doi.org/10.32405/2308-3778-2023-27-2-253-267

12. Гончарук, В. В. (2020). Протидія мобінгу в трудових правовідносинах. Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ, 3(90), 70–77.

13. Градова, Ю. В. (2020). Конституційно-правові засади протидії булінгу в Україні. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Право», 29. URL: https://periodicals.karazin.ua/law/article/view/15592

14. Давидюк, М. О., & Подуфалова, К. Ю. (2020). Булінг проти вчителя: формування відповідальності суб'єктів освітнього процесу. Інформаційні технології та засоби навчання, 56, 104–113. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5144

15. Гурій А.В., Мельник Ю.О.(2015). Об'єкт правопорушення як критерій структуризації адміністративно-деліктного законодавства. Юридична наука. №. 4. С. 14–19.

16. Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 28 груд. 2019 р. № 1646.

17. Дзюба, Т. М. (2016). Мобінг як чинник руйнації професійного здоров'я вчителя. У Психолого-педагогічні та політичні проблеми у трансформаційних процесах українського суспільства: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (с. 111–114). Кременчук.

18. Дзюба, Т. М. (2017). Професійне здоров'я як умова успішної соціалізації працівника в ситуації мобінгу. Організаційна психологія. Економічна психологія, 1(8), 7–13.

19. Закон України «Про освіту». № 2145-VIII від 05.09.2017 URL: **https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19**

20. Кодекс України про адміністративні правопорушення : Закон України від 07 груд. 1984 р. № 8073-X

21. Козін А. О. До характеристики системи суб'єктів протидії булінгу (цькуванню) в Україні/Науковий вісник публічного та приватного права. 2019. Вип. 5, т. 2. С. 113–118.

22. Король А. Причини та наслідки дослідження явища булінгу/ Відновне правосуддя в Україні. 2019. № 1/2. С. 85–93.

23. Кваша, А. С. (2024). Запобігання та протидія булінгу як компонент здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Педагогіка, 93. URL: https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.93.4

24. Лащик, Н., С. Литвин-Кіндратюк. Дискурс пліток і підлітковий булінг. Specialized and multidisciplinary scientificresearches. 2020. С. 22-23, doi:10.36074/11.12.2020.v4.07.

25. Лубенець І. (2018). Насильство (булінг) у шкільному середовищі: кримінологічна характеристика та заходи запобігання: монографія. Харків: ДНДІ МВС України, «Мачулін». 278 с.

26. Міністерство освіти і науки України. Чому необхідно вдосконалювати законодавство щодо насильства, жорстокого поводження з дітьми, зокрема булінгу. 2025. Освітній омбудсмен України. URL: https://eo.gov.ua/chomu-neobkhidno-vdoskonaliuvaty-zakonodavstvo-shchodo-nasylstva-zhorstokoho-povodzhennia-z-ditmy-zokrema-bulinhu/2025/02/2

27. Муліка, К. М. (2021). Конфліктологічна компетентність вчителя як умова ефективної профілактики та вирішення ситуацій булінгу. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.22.24

28. Погорілець, О. В. (2021). Булінг проти педагогічних працівників як суспільно небезпечне явище. Харківський національний університет внутрішніх справ. Доступно за посиланням: URL: https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8df5cda3-e4a9-41f4-824c-1dbc67e22c16/content

29. Мельничук О.Ф. Правові засоби протидії булінгу. Науковий вісник Ужгородського національного університету. 2019. Серія «Право». Випуск 55. Том 2. С. 44–47.

30. «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» від 18 грудня 2018 року № 2657-VIII: https://zakon.rada.gov.ua/go/2657-19

31. Лалак Н.В., Пеняк В. (2019). Шкільний булінг як актуальна педагогічна проблема сьогодення. Освіта і наука № 1(26). С. 132- 136.

32. Стельмах С. Вікові аспекти виникнення булінгу серед дітей. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 2016, 133, 204–209.

33. Склад булінгу (цькування) як адміністративного правопорушення Bullying administrative offence corpus delicti, с. 136https://pap-journal.in.ua/wp-content/uploads/2020/08/2.pdf#page=136

34. Тілікіна Н. В., Гольцберг К. О., Мельниченко А. А. Булінг (цькування) як явище, його форми та учасники. Модуль 1. Конспект лекцій. 2019. С. 5–7. URL: https://edx.prometheus.org.ua/assets/courseware/v1/da719043af200eefe0c8f1347eff7736/asset-v1:MON+AB101+2019_T2+type@asset+block/МОДУЛЬ-1_Булінг-як-явище_конспект.pdf

35. Тінін, Д. (2021). Поняття та сутність мобінгу, шляхи його подолання. Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ, 1, 171–176. URL: https://doi.org/10.31733/2078-3566-2021-1-171-176

34. Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 247 p.

35. Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. (1961). *Transmission of aggression through imitation of aggressive models.* Journal of Abnormal and Social Psychology, 63(3), 575–582. https://doi.org/10.1037/h0045925

36. Behind the numbers: Ending school violence and bullying. URL: https://www.unicef.org/media/66496/file/behind-the-numbers.pdf?utm_source

37. Besag, Valerie E. (2006) *Understanding Girls' Friendships, Fights and Feuds: A Practical Approach to Girls' Bullying.* Open University Press,. 237 pgs.

38. British Columbia Ministry of Education (1998). *Focus on bullying: A prevention program for elementary school communities.* Victoria, BC: British Columbia Ministry of Education,. 15 p.

39. Coloroso, Barbara. *The bully, the bullied, and the bystander: from pre-school to high school: how parents and teachers can help break the cycle of violence.* Canada, 2002. P. 218.

40. De Wet, C. (2010). *The reasons for and the impact of principal-on-teacher bullying on the victims' private and professional lives.* Teaching and Teacher Education, 26(7), 1450–1459. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.005

41. Duan, S., Duan, Z., Li, R., Wilson, A., Wang, Y., Jia, Q., … Chen, R. (2020). *Bullying victimization, bullying witnessing, bullying perpetration and suicide risk among adolescents: A serial mediation analysis.* Journal of Affective Disorders, 273, 274–279. https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.04.020

42. 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. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.

43. Halstead, David. *The bully around the corner: changing brains — changing behaviours.* — Brain Power Learning Group, Canada, 2006. — P. 151.

44. How Bullying Affects Children. Retrieved from: http://www.violencepreventionworks.org/public/bullying_effects.page

45. Huang, F. L., & Cornell, D. (2024). *Teachers' attitudes toward bullying and intervention responses: A meta-analytic review.* Educational Psychology Review. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09951-5

46. Indicators of School Crime and Safety (NCES/BJS, США). Репорт згадується без конкретного видання/URL у тексті.

47. Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the digital age.* 2nd ed. Malden, MA: Wiley-Blackwell,. 288 p.

48. Kõiv, K., & Aia-Utsal, M. (2024). *Victimized teachers' experiences about teacher-targeted bullying by students.* Journal of Interpersonal Violence, 39(15–16), 2932–2953.

49. Langan, P. *Bullying in Schools: What You Need to Kno.* (Назва неповна у вихідному джерелі).

50. OECD. (2019). *PISA 2018 results: What school life means for students' lives (Vol. III).* Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/acd78851-en

51. Olweus, D. *Bullying at school: What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell Publishing, 1993. 152 p.

52. Petersen, L. (2019). *What is mobbing at the workplace?* International Journal of Workplace Health Management, 12(2), 134–147. https://doi.org/10.1108/IJWHM-03-2019-0047

53. Randall, P.(2001). *Bullying in adulthood: Assessing the bullies and their victims.* Florence, KY: Brunner-Routledge. 240 p.

54. Riley, D., Duncan, D., & Edwards, J. (2011). *Staff bullying in Australian schools.* Journal of Educational Administration, 49(1), 7–30. https://doi.org/10.1108/09578231111102035

55. Sampson, Rana.(2008). *Bullying in schools.* Problem-oriented guides for police, Problem-oriented guide series, guide 12. U.S. Department of Justice, Office of Community Oriented Policing Services. P. 49.

56. School-based Anti-Violence Progra. — Centre for Children and Families in the Justice System. — Available from http://www.lfcc

57. Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2001). *Assessing the teacher's role in the school bullying process.* International Journal of Social Psychiatry, 47(3), 297–312. https://doi.org/10.1177/002076400104730 07

58. Wang, W., Wang, M., & Chang, C. (2024). *Bullying in the classroom: Teachers as perpetrators.* Educational Psychology Review. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09951-5

59. Yamada, D. C. (2010). *Workplace bullying and the law: U.S. legislative developments 2003–2010.* Employee Rights and Employment Policy Journal, 14(1), 47–63. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1686248

60. Höistad, R. (2004). *Filosofiska samtal i skolan: Handbok för lärare och lärarutbildare*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 9789144024611.