

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ "ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ"
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

РАТІНСЬКА ОЛЕНА МИКОЛАЇВНА

УДК 159.922.7:37.015.3:004.738.5

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
ПСИХОЛОГІЧНОГО ІМУНІТЕТУ ДО КІБЕРБУЛІНГУ У ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Спеціальність 053 "Психологія"

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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



О. М. Ратінська

Науковий керівник:

Гандзілевська Галина Борисівна
доктор психологічних наук, професор

Острог – 2026

АНОТАЦІЯ

Ратінська О. М. Психолого-педагогічні умови формування психологічного імунітету до кібербулінгу у дітей молодшого шкільного віку. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 "Психологія". – Національний університет "Острозька академія", Острог, 2026.

Дисертація присвячена теоретико-експериментальному дослідженню психолого-педагогічних умов формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів у вимірі їх інформаційно-психологічної безпеки.

У дисертації здійснено теоретичний аналіз поняття психологічного імунітету у вітчизняній та зарубіжній літературі, проаналізовано особливості його функціонування в молодшому шкільному віці. Визначено його співвідношення із суміжними поняттями "стресостійкість", "життєстійкість", "копінг-стратегії", "резилієнс", які пов'язані з ефективними стратегіями адаптації до стресових умов. З'ясовано, що змістова наповненість психологічного імунітету молодших школярів залежить від особливостей стресора та відображає їхні особистісні якості, здібності, поведінкові стратегії та компетентності, які сприяють збереженню психологічної безпеки під час взаємодії з ним.

Проаналізовано рольову структуру, характер та форми комунікації молодших школярів у ситуації кібербулінгу, охарактеризовано його особливості порівняно з булінгом. Запропоновано класифікацію психологічних ресурсів, які забезпечують реалізацію функцій психологічного імунітету молодших школярів на етапах запобігання та протидії кібербулінгу, а також стабілізації після взаємодії з ним. Уточнено та доповнено зміст *поняття психологічного імунітету* в ситуації кібербулінгу молодших школярів як акумулятивної системи взаємодії емоційно-вольових, когнітивно-рефлексивних та

нормативно-поведінкових ресурсів, які забезпечують розпізнавання ризиків і загроз кібернасильства, збереження рівноваги в цифровому середовищі, відновлення після стресу та засвоєння нового досвіду.

З'ясовано, що *психолого-педагогічні умови* формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів передбачають педагогічне партнерство школи та сім'ї, наявність у вчителів та батьків учнів початкових класів розвинених певних індивідуально-психологічних характеристик (критичне мислення, рефлексивність, емоційний інтелект), поведінкових стратегій та компетентностей, які ґрунтуються на знаннях, уміннях і навичках ефективної взаємодії та добору змісту, форм і методів організації ними безпечного середовища, що включає просвіту у сфері медіаграмотності, нормативної поведінки в цифровому просторі.

Обґрунтовано критерії та показники психологічного імунітету в ситуації кібербулінгу молодших школярів. За критерієм емоційної рівноваги його емоційно-вольові ресурси характеризуються вищим за середній рівнем емоційного інтелекту (регулятивний компонент) та впевненості в собі, нижчим за середній рівнем відчуття незахищеності та недовіри, тривожності та страхів самовираження, невідповідності очікуванням інших, відносин із учителем. За критерієм *вольового контролю* ці ресурси вирізняються вищим за середній рівнем прояву рішучості, наполегливості, урівноваженості, опірності стресу. У межах критеріїв *когнітивної та метакогнітивної активності* когнітивно-рефлексивні ресурси представлені вищим за середній рівнем інтелекту, когнітивного компоненту емоційного інтелекту та рефлексивності. Відповідно до критерію *соціально-комунікативної адаптивності* нормативно-поведінкові ресурси визначаються використанням адаптивних копінг-стратегій та нижчим за середній рівнем труднощів спілкування. За критерієм *моральної нормативності* означені ресурси характеризуються вищим за середній рівнем нормативності поведінки, розсудливості, добросовісності.

У результаті констатувального етапу дослідження виявлено, що найменш розвиненими в більшості молодших школярів є емоційно-вольові ресурси,

зокрема за критерієм емоційної рівноваги, та нормативно-поведінкові відповідно до критерію соціально-комунікативної адаптивності. Досліджено, що низький, середній та нижчий за середній рівень управління власними емоціями продемонстрували 74 % респондентів. 60 % молодших школярів використовують дезадаптивні копінг-стратегії. З'ясовано, що *когнітивно-рефлексивні* ресурси є розвиненими на середньому рівні.

Емпірично обґрунтовано п'ятифакторну модель психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів, що включає фактори: "Емоційна стійкість", "Саморегуляція", "Самооцінка", "Соціальна компетентність" та "Старанність". Найбільшу частку дисперсії в моделі пояснює фактор "Емоційна стійкість" (32,22 %), який, як і фактор "Самооцінка" (7,14 %), переважно відображає *емоційно-вольові ресурси* функціонування психологічного імунітету в ситуації кібербулінгу молодших школярів. Фактор "Саморегуляція" (23,62 %) інтегрує його *емоційно-вольові, когнітивно-рефлексивні та нормативно-поведінкові ресурси*. Останні найбільшою мірою представлені у факторах "Соціальна компетентність" (5,51 %) та "Старанність" (4,45 %). Охарактеризовано значущість факторів відповідно до протидії різновидам кібербулінгу (флеймінгу, кіберхарасменту, наклепу, самозванства, аутингу, остракізму, хейтингу, тролінгу, сталкінгу).

Кореляційний аналіз за критерієм Спірмена дозволив виявити взаємозв'язок показників психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів з показниками індивідуально-психологічних характеристик та стратегій взаємодії вчителів та батьків дітей початкових класів. Найсильніші взаємозв'язки виявлено між *критичним мисленням батьків* та управлінням власними емоціями ($r = 0,656^{**}$) й рівнем рефлексивності ($r = 0,542^{**}$) молодших школярів; між усвідомленням власних емоцій та контролем експресії дітей молодшого шкільного віку з відповідними показниками емоційного інтелекту їхніх батьків (відповідно $r = 0,929^{**}$; $r = 0,908^{**}$); рівня тривожності та інтелекту молодших школярів з копінг-стратегією "Вирішення проблем" їхніх батьків ($r = -0,523^{**}$; $r = 0,577^{**}$ відповідно). Установлено статистично

значущі зв'язки між рівнем *емоційного вигорання вчителів* і рівнем тривожності ($r = 0,205^{**}$) та страхами перевірки знань ($r = 0,393^{**}$) й взаємодії з учителем ($r = 0,258^{**}$) молодших школярів. Водночас взаємозв'язку між емоційним інтелектом молодших школярів та емоційним інтелектом і критичним мисленням вчителів не встановлено.

За допомогою кластерного аналізу виокремлено групу молодших школярів із вищим за середній рівнем показників психологічного імунітету. Ієрархічний множинний регресійний аналіз засвідчив провідну роль індивідуально-психологічних характеристик, копінг-стратегій, стилів спілкування батьків у поясненні варіативності п'ятифакторної моделі психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів порівняно з показниками вчителів початкових класів. Виявлено, що предикторами фактора “Емоційна стійкість” ($R^2 = ,823$), який має обернений напрям інтерпретації, є *критичне мислення батьків* ($B = -,107$), *їхня здатність управляти чужими емоціями* ($B = -,039$) та *стиль спілкування “Ставлення до невдач”* ($B = -,077$), а також *здатність учителів управляти власними емоціями* ($B = -,136$). 44,6 % дисперсії Фактора “Саморегуляція” прогнозується *критичним мисленням* ($B = ,018$), *здатністю розуміти власні емоції батьків* ($B = ,040$) та *здатністю контролювати експресію вчителів* ($B = ,027$). 87 % дисперсії фактора «Самооцінка» пояснюється стилем спілкування батьків «Кооперація» ($B = 0,286$), рівнем їхнього критичного мислення ($B = -,157$), а також рівнем рефлексивності вчителів ($B = ,011$). *Критичне мислення батьків* ($B = -,189$) та *їхня здатність розуміти емоції інших* ($B = ,183$), а також *уміння вчителів управляти чужими емоціями* ($B = ,059$) є предикторами фактора “Соціальна компетентність” ($R^2 = ,798$), тоді як *здатність вчителів розуміти власні емоції* ($B = ,060$) – фактора “Старанність” ($R^2 = ,176$). У зв'язку з цим психологічною умовою формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів визначено розвиток рефлексивності та емоційного інтелекту вчителів і батьків, а педагогічною – використання батьками стилів спілкування «Кооперація» та «Ставлення до невдач дитини». Підвищення рівня критичного

мислення батьків має позитивний прогноз у підкріпленні ресурсів емоційної стійкості й саморегуляції молодших школярів та негативний – у формуванні їхньої самооцінки та соціальної компетентності.

Запропоновано та апробовано тренінгову програму формування психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку. Результати контрольного етапу статистично засвідчили зміни в показниках ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу в учасників експериментальної групи порівняно з контрольною відповідно до визначених критеріїв. Статистично значущі зміни в учасників контрольної групи виявлено лише в показнику рівня інтелекту, що відповідає критерію когнітивної активності та може бути пояснено їхнім природним розвитком. Не зафіксовано статистично значущих змін у показниках наполегливості та врівноваженості, а також здатності управляти емоціями інших людей респондентами експериментальної групи, які характеризують критерії вольового контролю та емоційної регуляції відповідно. Не виявлено статистично значущих змін і в показнику їхньої розсудливості за критерієм моральної нормативності. Розроблено практичні рекомендації батькам та вчителям учнів початкових класів щодо зміцнення власних психологічних ресурсів (розвитку рефлексивності, емоційного інтелекту, критичного мислення, ефективних стилів спілкування) та формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів.

Наукова новизна дисертації полягає в тому, що:

вперше: запропоновано класифікацію психологічних ресурсів, актуальних для функціонування психологічного імунітету в ситуації кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку; побудовано емпіричну п'ятифакторну модель психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів, яка демонструє фактори “Емоційна стійкість”, “Саморегуляція”, “Самооцінка”, “Соціальна компетентність”, “Старанність”, що ґрунтуються на взаємодії емоційно-вольових, когнітивно-рефлексивних та нормативно-поведінкових ресурсів; виявлено предиктори зазначених факторів,

на основі яких охарактеризовано психолого-педагогічні умови формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів; розроблено та апробовано тренінгову програму для молодших школярів та запропоновано практичні рекомендації для батьків і вчителів, спрямовані на формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів;

уточнено та доповнено зміст поняття психологічного імунітету в ситуації кібербулінгу молодших школярів;

набули подальшого розвитку науково-практичні підходи до організації психолого-педагогічного супроводу молодших школярів у цифровому середовищі.

Практичне значення полягає в тому, що теоретичні та емпіричні результати дослідження особливостей формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів увійшли до змісту навчальних дисциплін "Психопрофілактика та протидія насильству", "Комп'ютерна грамотність та кібербезпека дітей", "Методика організації інтерперсональної комунікації, запобігання булінгу в початковій освіті". Пропоновану програму формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів можуть використовувати шкільні психологи та вчителі під час розроблення профілактичних заходів щодо організації безпечної поведінки дітей в цифровому просторі.

Ключові слова: психологічний імунітет, кібербулінг, молодші школярі, молодший шкільний вік, батьки, вчителі початкових класів, інтернет, цифрове середовище, стрес, стресостійкість, емоційний інтелект, резилієнс, саморегуляція, метакогнітивні процеси, копінг-стратегії, рефлексивність.

ABSTRACT

Ratinska O.M. Psychological and Pedagogical Conditions for the Formation of Psychological Immunity to Cyberbullying in Primary School Children. Manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in specialty 053 "Psychology". – National University "Ostroh Academy", Ostroh, 2026.

The dissertation is devoted to a theoretical and experimental study of the psychological and pedagogical conditions for the formation of psychological immunity to cyberbullying of primary school children in the dimension of their informational and psychological security.

The dissertation provides a theoretical analysis of the concept of psychological immunity in domestic and foreign literature, analyzes the features of its functioning in primary school age. Its correlation with the related concepts of “stress resistance”, “resilience”, “coping strategies”, “resilience”, which are associated with effective strategies for adapting to stressful conditions, is determined. It is found that the content of psychological immunity of primary school children depends on the characteristics of the stressor and reflects their personal qualities, abilities, behavioral strategies, and competencies that contribute to maintaining psychological safety during interaction with it.

The role structure, nature and forms of interaction of junior schoolchildren in a situation of cyberbullying are analyzed, its features are characterized in comparison with bullying. The classification of psychological resources is carried out in terms of their relevance for the functioning of psychological immunity in the conditions of cyberbullying of junior schoolchildren. The content of *the concept of psychological immunity* in a situation of cyberbullying of junior schoolchildren as an accumulative system of interaction of emotional-volitional, cognitive-reflexive and normative-behavioral resources that ensure recognition of risks and threats of cyberbullying, maintaining balance in the digital environment, recovery from stress and assimilation of new experience is clarified and supplemented.

The criteria and indicators of psychological immunity in the situation of cyberbullying of primary school children are substantiated. According to the criterion of emotional balance, his emotional-volitional resources are characterized by a higher than average level of emotional intelligence (regulatory component) and self-confidence, lower than average levels of feelings of insecurity and distrust, anxiety and fears of self-expression, inconsistency with the expectations of others, relationships with the teacher. According to the criterion of *volitional control*, these resources are distinguished by a higher than average level of determination, perseverance, balance, and stress resistance. Within the criteria of *cognitive and metacognitive activity*, cognitive-reflexive resources are represented by a higher than average level of intelligence, the cognitive component of emotional intelligence, and reflexivity. According to the criterion of *social-communicative adaptability*, normative-behavioral resources are determined using adaptive coping strategies and a lower than average level of communication difficulties. According to the criterion of *moral normativity*, the indicated resources are characterized by a higher than average level of normativity of behavior, prudence, and conscientiousness.

It was found that *the psychological and pedagogical conditions* for the formation of psychological immunity to cyberbullying in primary school children. They provide for a pedagogical partnership between school and family, the presence of teachers and parents of primary school children with certain developed individual psychological characteristics (critical thinking, reflexivity, emotional intelligence), behavioral strategies and competencies that are based on knowledge, skills and abilities of effective interaction and selection of content, forms and methods for organizing a safe environment, which includes education in the field of media literacy, normative behavior in the digital space.

As a result of the ascertaining stage of the study, it was found that the least developed in the majority of primary school children are emotional-volitional resources, in particular according to the criterion of emotional balance, and normative-behavioral resources according to the criterion of social-communicative adaptability. It was found that 74% of respondents demonstrated a low, average and

below-average level of managing their own emotions. 60% of primary school children use maladaptive coping strategies. It was found that *cognitive-reflexive* resources are developed at an average level.

A five-factor model of psychological immunity to cyberbullying of primary school children has been empirically substantiated, which includes “Emotional Resilience”, “Self-Regulation”, “Self-Esteem”, “Social Competence” and “Conscientiousness”. The largest share of the variance in the model is explained by the factor “Emotional Resilience” (32.22%), which, like the factor “Self-Esteem” (7.14%), mainly reflects *the emotional and volitional resources* of the functioning of psychological immunity. in the situation of cyberbullying of primary school children. The factor "Self-regulation" (23.62%) integrates *emotional-volitional, cognitive-reflexive and normative-behavioral resources*. The latter are most represented in the factors “Social competence” (5.51%) and “Conscientiousness” (4.45%). The significance of factors is characterized according to the counteraction to types of cyberbullying (flaming, cyberharassment, slander, impostor, outing, ostracism, hating, trolling, stalking).

Correlation analysis using Spearman's test allowed us to identify the relationship between the indicators of psychological immunity to cyberbullying of primary school children with indicators of individual psychological characteristics and interaction strategies of teachers and parents of primary school children. The strongest relationships were found between critical *thinking of parents* and management of one's own emotions ($r = 0.656^{**}$) and the level of reflexivity ($r = 0.542^{**}$) of primary school children; between awareness of one's own emotions and control of expression of primary school children with the corresponding indicators of emotional intelligence of their parents ($r = 0.929^{**}$; $r = 0.908^{**}$, respectively); the level of anxiety and intelligence of primary school children with the coping strategy "Problem solving" of their parents ($r = -0.523^{**}$; $r = 0.577^{**}$, respectively). Statistically significant relationships were established between the level of *emotional burnout of teachers* and the level of anxiety ($r = 0.205^{**}$) and fears of knowledge testing ($r = 0.393^{**}$) and interaction with the teacher ($r = 0.258^{**}$) of primary school

children. At the same time, no relationship has been established between the emotional intelligence of younger students and the emotional intelligence and critical thinking of teachers.

Using cluster analysis, a group of primary school children with higher than average levels of psychological immunity indicators was identified. Hierarchical multiple regression analysis demonstrated the leading role of individual psychological characteristics, coping strategies, and parents' communication styles in explaining the variability of the five-factor model of psychological immunity to cyberbullying of primary school children compared to the indicators of primary school teachers. It was found that the predictors of the factor "Emotional resilience" ($R^2 = .823$), which has a reverse direction of interpretation, are *parents' critical thinking* ($B = -.107$), *their ability to manage other people's emotions* ($B = -.039$) and *the communication style "Attitude to failure"* ($B = -.077$), as well as *teachers' ability to manage their own emotions* ($B = -.136$). 44.6% of the variance of the Factor "Self-regulation" is predicted by *critical thinking* ($B = .018$), *the ability to understand parents' own emotions* ($B = .040$), and *the ability to control teachers' expression* ($B = .027$). 87% of the variance of the Factor "Self-esteem" is explained by the parents' communication style "Cooperation" ($B = .286$), the level of their critical thinking ($B = -.157$), and the level of teachers' reflexivity ($B = .011$). *Critical thinking* of parents ($B = -.189$) and *their ability to understand the emotions of others* ($B = .183$), as well as *teachers' ability to manage other people's emotions* ($B = .059$) are predictors of the factor "Social competence" ($R^2 = .798$), while *the ability of teachers to understand their own emotions* ($B = .060$) – factor "Conscientiousness" ($R^2 = .176$). In this regard, the psychological condition for the formation of psychological immunity to cyberbullying of primary school children is the development of reflexivity and emotional intelligence of teachers and parents, and the pedagogical condition is the use of communication styles "Cooperation" and "Attitude towards the child's failures" by parents. Increasing the level of critical thinking of parents has a positive prognosis in strengthening the resources of emotional stability and

self-regulation of primary school children and a negative one in the formation of their self-esteem and social competence.

A training program for the formation of psychological immunity to cyberbullying in primary school children was proposed and tested. The results of the control stage statistically confirmed changes in the indicators of psychological immunity resources to cyberbullying in the participants of the experimental group compared to the control group according to the specified criteria. Statistically significant changes in the participants of the control group were found only in the indicator of the level of intelligence, which corresponds to the criterion of cognitive activity and can be explained by their natural development. No statistically significant changes were recorded in the indicators of perseverance and balance, as well as the ability to manage the emotions of other people by the respondents of the experimental group, which characterize the criteria of volitional control and emotional regulation, respectively. No statistically significant changes were found in the indicator of their prudence according to the criterion of moral normativity. Practical recommendations have been developed for parents and teachers of primary school children on strengthening their own psychological resources (development of reflexivity, emotional intelligence, critical thinking, effective communication styles) and forming psychological immunity to cyberbullying of primary school children.

The scientific novelty of the dissertation lies in the fact that:

for the first time: a classification of psychological resources relevant for the functioning of psychological immunity in a situation of cyberbullying of primary school children is proposed; an empirical five-factor model of psychological immunity to cyberbullying of primary school children was constructed, which demonstrates the factors “Emotional resilience”, “Self-regulation”, “Self-esteem”, “Social competence”, “Conscientiousness”, which are based on the interaction of emotional-volitional, cognitive-reflective and normative-behavioral resources; predictors of the specified factors were identified, on the basis of which the psychological and pedagogical conditions for the formation of psychological immunity to cyberbullying of primary school children were characterized; a training

program for primary school children was developed and tested and practical recommendations for parents and teachers were proposed, aimed at the formation of psychological immunity to cyberbullying of primary school children;

the content of the concept of psychological immunity in the situation of cyberbullying of primary school children *has been clarified and supplemented* ;

Scientific and practical approaches to organizing psychological and pedagogical support for primary school children in the digital environment *have been further developed* .

The practical significance lies in the fact that the theoretical and empirical results of the study of the features of the formation of psychological immunity to cyberbullying in primary school children were included in the content of the academic disciplines "Psychoprophylaxis and combating violence", " Computer literacy and cyber safety of children ", "Methodology of organizing interpersonal communication, preventing bullying in primary education". The proposed program for the formation of psychological immunity to cyberbullying in primary school children can be used by school psychologists and teachers when developing preventive measures to organize safe behavior of children in digital space.

Keywords: psychological immunity, cyberbullying, primary school children, primary school age, parents, primary school teachers, Internet, digital environment, stress, stress resistance, emotional intelligence, resilience, self-regulation, metacognitive processes, coping strategies, reflexivity.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації:

1. Handzilevska H., KalamazhV., Ratinska O., Khmiliar O. The role of sanogenic and critical thinking in preventing the emotional burnout of young primary school teachers. *Youth Voice Journal: Young People in Education*, 2021 Vol. 3 P.15-23 eISSN 2056-2969eISBN 2056-2969eISBN 978-1-911634-35-5. (Scopus)
2. Ратінська О. М., Костюшко І. В. Особливості формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів крізь призму психологічного аналізу казок. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія": науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень, 2021. № 12. С. 76-82
3. Гандзілевська Г. Ратінська О., Škorvagová E. Українські народні казки як засіб розвитку метакогнітивних ресурсів психологічного імунітету молодших школярів. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2025. Випуск 23. С. 23-37
4. Ратінська О. М. Факторна модель психологічного імунітету до кібербулінгу у дітей молодшого шкільного віку. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія": науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 144-150.
5. Гандзілевська Г., Ратінська О., Шкорвагова Е. Розвиток емоційно-вольових ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів засобом метафори. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія": науковий журнал*. Острог: Вид-во НаУОА, 2026. № 20. С. 4–13.

Наукові публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Ратінська О. М. Психологічний аналіз казки Г. Х. Андерсена "Гидке каченя" крізь призму протистояння булінгу. *Наративна психологія:*

- теорія, емпірика, практика. Доповіді ключових спікерів I Всеукраїнської науково-практичної конференції (29-30 листопада 2019 р., м. Кривий Ріг). Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2020. С. 43-47.*
2. Ратінська О.М Проблеми хейтерства у дітей та підлітків в умовах он-лайн навчання. *Тенденції та перспективи розвитку психології та соціальної роботи в сучасному суспільстві: Збірник матеріалів міжнародної наук.-практ. інтернет-конф., м. Одеса, ОНУ імені І. І. Мечникова, 5 листопада 2020 р. С. 219.*
 3. Ратінська О.М. Проблема формування кібер-імунітету молодших школярів в умовах пандемії. *Міжнародна інтернет-конференція "Сучасні дослідження когнітивної психології". 31 травня 2021. Острог: Видавництво Національного університету "Острозька академія". С. 39.*
 4. Гандзілевська Г. Б., Ратінська О. М., Тимощук Є. А. Психологічні умови формування дитячої обдарованості в метафоричних наративах острозьких письменників-емігрантів крізь призму психологічного імунітету та саморегуляції. *Розвиток обдарованої особистості: світовий та вітчизняний контексти: матеріали методологічного семінару (Київ, 18-20 листопада 2021 року). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. С.105-110.*
 5. Ратінська О.М., Гандзілевська Г.Б. Психологічний аналіз творів Лесі Українки крізь призму формування психологічного імунітету до кібербулінгу. *Матеріали студентського міжвузівського Е-вебінару, присвяченого 150-літтю від дня народження Лесі Українки, 25 лютого 2021 року/ укл. Романюк С.З., Мафтин Л.В., Спорняк А.В. Чернівці: Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2021. С.111-113*
 6. Науменко Н. О., Ратинська О. М. Проективні методики як засіб виявлення деструктивних патернів спілкування у дітей з гіперкінетичними розладами. *Збірник наукових матеріалів 118 міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 6 лютого 2023 року. С. 161.*

7. Гандзілевська Г., Ратінська О., Педагогічні умови формування психологічного імунітету до кібербулінгу учнів початкової школи. *Наукова колекція Навчально-наукового інституту Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: збірник наукових праць здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників (за матеріалами II Всеукраїнської науково-практичної конференції "Початкова освіта в парадигмі Нової української школи : виклики часу". м. Глухів, 25 квітня 2024 року). Випуск 1. Глухів, 2024. 168с. С.172-174*
8. Ratinska O. New challenges of war: psychological adaptation. *Training of specialists in the field of psychological and pedagogical education of children through the prism of adaptation to emergencies: resilience approach: the materials of the international round table (Ostroh town, February 15-17, 2024) / edited by Denys Havryliuk, Eduard Balashov. Ostroh: Publishing C. 5. DOI 10.25264/978-617-8041-24-3*

Наукові публікації, що додатково відображають її наукові результати:

1. Handzilevska H., Ratinska O., Škorvagová E. The role of teachers and parents in the development of the emotional and regulatory resilience resources in primary schoolchildren in the conditions of war. *Resilience: the main challenges and development of resilience competencies in the educational paradigm: Scientific monograph*. Riga, Latvia: "Baltija Publishing", 2023. 148 p. P. 1-21
2. Chernous T., Handzilevska H., Balashov E., Ratinska O. Development of Emotional Competence through Music and Movement: Comparative Analysis of the Professional Educational Programs of Prospective Primary School Teachers in Ukraine and Austria. *Journal of Education Culture and Society*, 15(2), 2024. P. 665-682. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.665.682>
3. Chernous T., Maneab L., Archerc A., Ratinska O. Creating Family Spaces Through Music: Fostering Connection and Development. This e-Journal is a

supplement to Musiktherapeutische Umschau | Journal for research and practice in music therapy 2025, Vol. 46(2), P. 148-153.

ЗМІСТ

ВСТУП	21
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ІМУНІТЕТУ ДО КІБЕРБУЛІНГУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	31
1.1. Функції та роль психологічного імунітету молодших школярів у вимірі психологічної безпеки	31
1.2. Психологічні особливості кібербулінгу в молодшому шкільному віці: аналіз теоретичних та емпіричних досліджень	46
1.3. Ресурси функціонування психологічного імунітету в умовах кібербулінгу в молодшому шкільному віці: критерії, показники, умови формування	54
Висновки до розділу 1	72
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ІМУНІТЕТУ ДО КІБЕРБУЛІНГУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	75
2.1. Обґрунтування методичного забезпечення та процедури емпіричного дослідження психолого-педагогічних умов формування психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку	75
2.2. Результати емпіричного дослідження психолого-педагогічних умов формування психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку	82
2.2.1 Аналіз результатів дослідження ресурсів функціонування психологічного імунітету до кібербулінгу у дітей молодшого шкільного віку	82
2.2.2. Емпірична модель психологічного імунітету до кібербулінгу у дітей молодшого шкільного віку	105

2.2.3. Дослідження ролі вчителів та батьків у формуванні психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів	115
2.2.3.1. Особливості взаємозв'язків показників психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів від психологічних та вікових особливостей батьків та вчителів початкових класів	115
2.2.3.2. Регресійні моделі факторів психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів у вимірі ролі батьків та вчителів початкових класів	131
Висновки до розділу 2	170
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ІМУНІТЕТУ ДО КІБЕРБУЛІНГУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
3.1. Принципи розроблення та особливості застосування тренінгової програми формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів	174
3.2. Експериментальна перевірка ефективності тренінгової програми формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів	190
3.3. Принципи розробки та особливості застосування тренінгової програми формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів	197
3.3.1. Практичні рекомендації для вчителів щодо формування психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку.....	201
3.3.2. Практичні рекомендації для батьків щодо формування психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку.....	197

Висновки до розділу 3	201
ВИСНОВКИ	204
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	210
ДОДАТКИ.....	245

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ПІ – психологічний імунітет

ЕІ – загальний емоційний інтелект

МЕІ – міжособистісний емоційний інтелект

ВЕІ – внутрішньоособистісний емоційний інтелект

МР – розуміння чужих емоцій

МУ – управління чужими емоціями

ВР – розуміння своїх емоцій

ВУ – управління своїми емоціями

ВЕ – контроль експресії

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Проблема формування психологічного імунітету до кібербулінгу у молодших школярів на сьогодні набуває значної актуальності у зв'язку зі стрімким розвитком додаткової сфери спілкування в цифровому просторі. Пандемія COVID-19, російсько-Українська війна внесли корективи в організацію освітнього процесу. Перехід на змішану форму навчання, що включає онлайн-взаємодію, активував потребу в удосконаленні вимог до компетентностей учнів початкових класів, зокрема інформаційно-комунікаційної (інформаційно-цифрової) компетентності, яка відповідно до оновленого Державного стандарту початкової освіти (Постанова КМУ № 1810, 2025) передбачає опанування ними цифровою грамотністю, здатністю доцільно і безпечно використовувати цифрові інструменти і технології для онлайн-комунікації в навчанні та життєвих ситуаціях.

Пошуки шляхів ефективного "перенесення" більшості життєвих сфер у цифровий простір супроводжує й проблема кібербулінгу, як одна з провідних інтернет-загроз [8; 99]. Слабка дитяча психологічна імунна система не завжди спроможна чинити опір деструктивному інформаційно-комунікативному впливу. Відтак завдання організації психолого-педагогічного супроводу учнів початкових класів мають передбачати формування їх життєвої стійкості, здатності підтримувати власне ментальне здоров'я, готовності мирно розв'язувати конфлікти тощо [31].

Окремі аспекти вирішення цієї проблеми пропонують дослідження особливостей життєстійкості молодших школярів (Т. Шелег, О. Петяк, А. Руденок, В. Чернобровкін та ін.), емоційного інтелекту та саморегуляції (М. Шпак, А. Руденок, М. Августюк, Є. Карпенко, І. Дорош, А. Ковальчук, Ю. Савченко, О. Дерев'янка, Т. Журавльова, В. Зарицька, Н. Котик, О. Маляр та ін.), резильєнтності (О. Чекстере, І. Ющенко, С. Дерев'янка та ін.), створення психічної безпеки (А. Руденок, О. Гнатюк, Н. Пророк, О. Чекстере, В. Горбунової, В. Климчука, З. Ковальчук, Л. Пілецької, І. Дорош та ін.) в умовах емоційної напруги (М. Шпак, О. Маляр та ін.) тощо.

Інтегровано окремі психологічні ресурси означених феноменів відображає психологічний імунітет, який зазвичай вивчається науковцями у контексті особистісних рис та поведінкових стратегій, які забезпечують стійкість до стресу (А. Олах, Ж. Бона, В. Чучом, С. Дубей, А. Шахі, Д. Гупта, А. Небхінані, Е. Мандельбаум та Д. Гілберт, С. Васьківська, І. Пасічник, Г. Гандзілевська, У. Нікітчук, І. Кислова та ін.). Переважна більшість досліджень цього феномену базується на концепції психологічної імунної системи (PIS) А. Олах, відповідно до якої психологічний імунітет надає превентивний та проактивний захист і гарантує адаптивну ефективність у боротьбі зі стресом.

На сьогодні психологічний імунітет українські науковці досліджують у контексті адаптаційних (С. Васьківська, Т. Хомуленко, І. Кислова та ін.) та життєвих (В. Хомич), творчих (Е. Мандельбаум та Д. Гілберт) ресурсів, у контексті самозахисту (І. Пасічник, Г. Гандзілевська, У. Нікітчук) та ресурсів життєвого сценарію (Г.Гандзілевська, І. Пасічник), духовно-ціннісного потенціалу (О.Матласевич, Ф. Герасімов) тощо. Базу для розвитку досліджень ресурсів психологічного імунітету у контексті ефективних стратегій адаптації до стресових умов створюють праці, присвячені вивченню психологічної стійкості (Т. Каур, Р. Сом та ін.), резильєнтності (О. Кокун, Р. Каламаж, Є. Тимошук та ін.), емоційної регуляції (М. Августюк, Є. Карпенко, Т. Черноус та ін.), копінг стратегій (С. Карвер, В. Чучом, Т. Дзюбко, І. Мельник, Т. Яновська та ін.) тощо.

Залежно від сфери вивчення та цільових респондентів відомі дослідження особистісного (В. Чучом, С. Сукаромана, Ч. Чаванованіч), соціокультурного (О. Ліщинська), педагогічного (Ш. Лі, П. Хайвер, С. Рахматі та ін.), акмеологічного (Г.Гандзілевська), інформаційного (О. Сусська, Т. Шмарьова, Е. Чайкун), медіаімунітету (Л. Найдьонова) та ін.; психологічного імунітету у дітей та підлітків (Д. Гупта, А. Небхінані, Д. Елсаєд), спортсменів (К. Бона), українських емігрантів (Г. Гандзілевська), українських військових та членів їхніх родин (О. Матласевич, Ф. Герасімов) тощо.

Водночас недостатньо вивченим залишається проблема формування психологічного імунітету до кібербулінгу, наслідки заподіяння якого вважаються небезпечнішими у порівнянні з традиційним (Д. Дигнан) [182]. Слід відмітити, що питання протидії булінгу, у тому числі кібербулінгу, врегульовано на законодавчому рівні Законом України 2657-VIII (2018) "Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)", який доповнено окремою статтею, пов'язною з безпекою в освітньому середовищі, 173-4 "Булінг (цькування) учасника освітнього процесу" [40].

Проблема міжособистісної взаємодії у цифровому просторі дітей та підлітків є в полі вітчизняного та зарубіжного наукового інтересу (А. Руденок, Р. Ковальські, С. Лімбер, І. Зич, Д. Фаррінгтон, Е. Хюбнерд, А. Максименко, Л. Чен, Ш. Хо, Мей. О. Лвін, В. Горбунова, В. Климчук, З. Ковальчук та ін.). Активно вивчається вплив кібербулінгу на психологічне здоров'я та безпеку дитини (О. Гнатюк, Н. Пророк, О. Чекстере, Л. Пілецької, І. Дорош та ін.), дезадаптивну, емоційну, деструктивну поведінку дітей (С. Хіндуджа, Дж. Патчін та ін.), зв'язку показників кібербулінгу з депресивною симптоматикою (К. Митчел, М. Убара, Д. Фінкельхор та ін.) тощо. Науковий інтерес охоплюють і чинники протидії кібербулінгу (С. Хіндуджа, Дж. Патчін, Л. Агатстон, Р. Ковальські, С. Лімбер та ін.), захисні чинників до кібербулінгу (А. Балдрі, М. Врайт, М. Патель, А. Кван-Хазе та ін.), в тому числі медіаграмотність як превенція кібербулінгу (Л. Найдьонова, О. Сусська, Е. Чайкун та ін.).

Незважаючи на значний інтерес науковців і практиків до проблеми формування психологічного імунітету, у психологічній літературі недостатньо розкрито його можливості в ситуації кібербулінгу. Потребують уточнення питання про сприятливість молодшого шкільного віку щодо ефективних умов його формування.

Таким чином, недостатнє вивчення проблеми та актуальність дослідження її у молодшому шкільному віці зумовили вибір теми дисертаційної роботи:

"Психолого-педагогічні умови формування психологічного імунітету до кібербулінгу у дітей молодшого шкільного віку".

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами та темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану наукової діяльності кафедри психології Національного університету "Острозька академія", здійснене в межах науково-дослідної теми "Розвиток суб'єктів освітньої діяльності в умовах кіберпростору" (номер державної реєстрації: 0121U112964).

Тема дисертації затверджена (протокол № 5 від 28 листопада 2019 р.) та уточнена (протокол № 11 від 26 лютого 2026 р.) на засіданні Вченої ради Національного університету "Острозька академія".

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу й емпіричного вивчення особливостей психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів визначити психолого-педагогічні умови та розробити й апробувати тренінгову програму як засіб його цілеспрямованого формування, а також сформулювати практичні рекомендації для батьків та вчителів учнів початкових класів.

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

- 1) здійснити теоретичний аналіз поняття психологічного імунітету, виокремити особливості його функціонування у дітей молодшого шкільного віку;
- 2) визначити характерні ознаки кібербулінгу, чинники його протидії, обґрунтування критеріїв та показників психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів, психолого-педагогічні умови його формування;
- 3) обґрунтувати та емпірично перевірити структурну модель психологічного імунітету дітей молодшого шкільного віку до кібербулінгу, визначити прогностичний потенціал індивідуально-психологічних характеристик та стратегій взаємодії батьків та вчителів початкових класів у формуванні її складових;

4) розробити та апробувати тренінгову програму формування психологічного імунітету до кібербулінгу у дітей молодшого шкільного віку, сформулювати практичні рекомендації для вчителів і батьків учнів початкових класів.

Об'єкт дослідження – психологічний імунітет до кібербулінгу молодших школярів.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні умови формування психологічного імунітету до кібербулінгу у дітей молодшого шкільного віку

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети дослідження використовувались такі **методи**:

теоретичні: аналіз, порівняння, синтез, узагальнення, абстрагування, систематизація наукових підходів щодо класифікації ресурсів функціонування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів;

емпіричні: спостереження, бесіди, анкетування; для діагностики емоційно-вольових ресурсів функціонування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів відповідно до критеріїв емоційної рівноваги та вольового контролю використано: опитувальник діагностики емоційного інтелекту ЕМІН в українській адаптації О.Верітової (шкали "Управління своїми емоціями", Управління чужими емоціями, "Контроль експресії"), Тест шкільної тривожності Б. Філіпса (шкали "Загальна тривожність у школі", "Низька фізіологічна опірність стресу", "Переживання соціального стресу", "Страх самовираження", "Страх ситуацій перевірки знань", "Страх невідповідності очікуванням інших", "Проблеми та страхи у відносинах з вчителем"), дитячий варіант особистісного тесту Р. Кеттелла в українській адаптації Т. Партико (шкали Q4 "Розслаблений – напружений", Н "Боязкий – рішучий", О "Безтурботний – тривожний", С "Невпевнений в собі – впевнений в собі", D "Неквапливий – реактивний", І "Покладається на себе – залежить від інших", А "Замкнутість – відкритість"), проективна методика Дж. Бука "Дім-Дерево-Людина" в модифікації Р. Беляускайте (шкали "Тривожність", "Почуття неповноцінності", "Недовіра"); для діагностики *когнітивно-рефлексивних* ресурсів функціонування психологічного імунітету

до кібербулінгу молодших школярів відповідно до критеріїв критеріїв когнітивної та метакогнітивної активності використано: опитувальник діагностики емоційного інтелекту ЕМІН в українській адаптації О. Верітової (шкали "Розуміння своїх емоцій"), "Розуміння чужих емоцій"), модифіковану методику діагностики рівня розвитку рефлексивності для дітей молодшого шкільного віку в адаптації М. Максимова, дитячий варіант особистісного тесту Р. Кеттелла в українській адаптації Т. Партико; для діагностики **нормативно-поведінкових** ресурсів функціонування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів відповідно до критеріїв соціально-комунікативної адаптивності та моральної нормативності використано: опитувальник копінг-стратегій шкільного віку (українська версія за Л. Процик), дитячий варіант особистісного теста Р. Кеттелла в українській адаптації Т. Партико (шкали Q3 "Низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки", F "Розсудливий – ризиковий", G "Недобросовісний – добросовісний"; E "Слухняний – Домінуючий"); проективна методика Дж. Бука "Дім-Дерево-Людина" в модифікації Р. Беляускайте (шкали "Труднощі в спілкуванні", "Відчуття незахищеності", "Ворожість", "Конфліктність"); для дослідження **ролі індивідуально-психологічних характеристик та стратегій взаємодії батьків та вчителів початкових класів** у формуванні психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів – опитувальник емоційного інтелекту "ЕМІН" в українській адаптації О. Верітової; методика діагностики рефлексивності в українській версії В. Пономарьової, Л. Маскалевої; Тест критичного мислення Л. Старки в українській адаптації О. Луценко; Методика діагностики рівня емоційного вигорання в українській версії за А. Коняхіною та ін.; Опитувальник копінг-стратегій: скорочена форма (CSI-SF) в українській адаптації А.Стаднік, Ю.Мельник; тест на виявлення батьківського стилю спілкування з дитиною за О. Мерзляковою;

методи математико-статистичної обробки емпіричних даних: для перевірки вибірки застосовано критерій Колмогорова-Смірнова; описові статистики; t-критерій Стюдента; U-критерій Манна Уїтні; χ^2 -критерій;

кореляційний аналіз (критерій Пірсона, Спірмена); метод однофакторного та двофакторного дисперсійного аналізу, критерій F Фішера; метод множинної регресії; метод факторного аналізу; метод кластерного аналізу. Математична та статистична обробка даних відбувалися за допомогою програмного забезпечення IBM SPSS Statistics v27.

Емпірична база дослідження. Вибірку дослідження склали 515 респондентів: молодших школярів шести загальноосвітніх шкіл Київської, Івано Франківської та Рівненської областей ($n=238$) їх батьків ($n=238$) та 49 вчителів початкових класів, задіяних до освітнього процесу респондентів вибірки. Формувальний та контрольний етапи експериментального дослідження було реалізовано впродовж 2023 року на вибірці учнів початкових класів загальноосвітньої школи м. Києва ($n=64$) – учнів третього ($n=29$) та четвертого ($n=35$) класів. Для перевірки ефективності тренінгової програми респонденти були розподілені на експериментальну групу (ЕГ) ($n=33$) та контрольну групу (КГ) ($n=31$).

Наукова новизна дисертації полягає в тому, що:

вперше: запропоновано класифікацію психологічних ресурсів, актуальних для функціонування психологічного імунітету в ситуації кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку; побудовано емпіричну п'ятифакторну модель психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів, яка демонструє фактори “Емоційна стійкість”, “Саморегуляція”, “Самооцінка”, “Соціальна компетентність”, “Старанність”, що ґрунтуються на взаємодії емоційно-вольових, когнітивно-рефлексивних та нормативно-поведінкових ресурсів; виявлено предиктори зазначених факторів, на основі яких охарактеризовано психолого-педагогічні умови формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів; розроблено та апробовано тренінгову програму для молодших школярів та запропоновано практичні рекомендації для батьків і вчителів, спрямовані на формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів;

уточнено та доповнено зміст поняття психологічного імунітету в ситуації кібербулінгу молодших школярів;

набули подальшого розвитку науково-практичні підходи до організації психолого-педагогічного супроводу молодших школярів у цифровому середовищі.

Практичне значення **Практичне значення** полягає в тому, що теоретичні та емпіричні результати дослідження особливостей формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів увійшли до змісту навчальних дисциплін "Психопрофілактика та протидія насильству", "Комп'ютерна грамотність та кібербезпека дітей", "Методика організації інтерперсональної комунікації, запобігання булінгу в початковій освіті". Пропоновану програму формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів можуть використовувати шкільні психологи та вчителі під час розроблення профілактичних заходів щодо організації безпечної поведінки дітей в цифровому просторі.

Результати дослідження впроваджувались в освітній процес та практичну діяльність Національного університету "Острозька академія" (довідка №__ від__ травня 2026 р.), Київського Гештальт Університету (довідка № 604 від 27 травня 2026 р.), Ліцею 215 Святошинського району м. Києва (довідка № 115 від 25 травня 2026 р.), Громадської Організації "Дівчата" (довідка № 204-05/2026 від 23 травня 2026 р.), Школи "Азбука Щастя", м. Київ (довідка № 20 від 27 травня 2026 р.).

Апробація матеріалів дисертації. Основні положення дисертаційного дослідження обговорювались на *міжнародних наукових та науково-практичних конференціях*: Міжнародній науково-практичній конференції "Актуальні проблеми психології розвитку особистості" / the International Scientific-Practical Internet Conference "Actual Problems of Developmental Personality Psychology" (14-15 травня 2020) / (May 14–15, 2020), Міжнародній науково практичній інтернет конференції "Тенденції та перспективи розвитку психології та

соціальної роботи в сучасному суспільстві" (5 листопада 2020 р), Міжнародній інтернет-конференції "Сучасні дослідження когнітивної психології" (31 травня 2021), Міжнародній практичній конференції Київського Гештальт Університету "ПРО - гештальт" (15–17 листопада 2019), Круглому столі за міжнародною участю "Інформаційно-психологічна безпека дітей в умовах інфодемії" (6 червня 2023), Круглому столі грантової програми Вишеградського фонду "Resilience approach in cross-cultural training of future teachers in Ukraine and V4 countries" (15-17 лютого 2024 р., онлайн);

Всеукраїнських науково-практичних конференціях: Всеукраїнській Науково-практичній конференції "Наративна психологія: теорія, емпірика, і практика" (29-30 листопада 2019 р.); Практичній онлайн конференції Київського Гештальт Університету та Школи гуманістичної дитячої психології та психотерапії "Humanity" 18-19 вересня 2020 р., Методологічному семінарі НАПН України "Розвиток обдарованої особистості: світовий та вітчизняний контекст" (Київ, 18-20 листопада 2021 року); *Регіональних і міжуніверситетських наукових конференціях:* Міжвузівському Е-вебінарі "Педагогічні ідеї та культурно-просвітницька діяльність Лесі Українки" , Чернівецький національний університет ім. Ю.Федьковича (Чернівці, 25 лютого 2021); XXV - XXX науковій викладацько-студентській конференції "Дні науки" Національного університету "Острозька академія" (Острог, 11.05.2021 р., 16.05.2022 року, 15.05.2023 року, 13.05.2024 року, 12.05.2025 року).

Особистий внесок здобувача. Одержані емпіричні дані та розроблені наукові положення є самостійним внеском автора у дослідження проблеми психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів. У статті "The role of sanogenic and critical thinking in preventing the emotional burnout of young primary school teachers." (Handzilevska. H., Kalamazh, V., Ratinska, O., Khmiliar, O. 2021) авторці належать збір і обробка даних емпіричного дослідження. У розділі монографії "The role of teachers and parents in the development of the emotional and regulatory resilience resources in primary schoolchildren in the conditions of war" (Handzilevska H., Ratinska O., Škorvagová E., 2023) авторка

здійснила опис процедури емпіричного дослідження, провела збір даних, зробила обробку результатів. У статті "Development of Emotional Competence through Music and Movement: Comparative Analysis of the Professional Educational Programs of Prospective Primary School Teachers in Ukraine and Austria" (Chernous, T., Handzilevska, H., Balashov, E., Ratinska, O., 2024) авторці належать обробка та інтерпретація результатів емпіричного дослідження. У статті "Особливості формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів крізь призму психологічного аналізу казок" (Ратінська О. М., Костюшко І. В., 2021) авторкою обґрунтовано роль казки у формуванні психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів. У статті "Українські народні казки як засіб розвитку метакогнітивних ресурсів психологічного імунітету молодших школярів" (Гандзілевська Г. Ратінська О. & Škorvagová E, 2025) авторка обґрунтувала алгоритм розгортання психологічного імунітету, провела збір даних, зробила обробку результатів емпіричного дослідження. У статті "Розвиток емоційно-вольових ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів засобом метафори" (Гандзілевська Г. Ратінська О. & Шкорвагова Е, 2026) провела збір даних до і після експерименту, зробила обробку отриманих результатів.

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 16 публікаціях, з них 2 статті опубліковано у науково-метричних виданнях, 4 - у фахових виданнях України, 1 - у науковому міжнародному виданні, 1 розділ у колективній монографії, а також 8 – у збірниках матеріалів конференцій

Структура дисертації. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (279 найменувань, з яких 161 іноземними мовами) та 7 додатків. Повний обсяг дисертації становить 279 сторінок, з них 190 сторінок – основний текст.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ІМУНІТЕТУ ДО КІБЕРБУЛІНГУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У першому розділі наведено результати теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми дослідження психологічного імунітету, визначено співвідношення поняття психологічного імунітету з іншими суміжними поняттями, які пов'язані з ефективними стратегіями адаптації до стресових умов. Проаналізовано функції психологічного імунітету та його роль у контексті психічного здоров'я молодших школярів, з огляду на сприятливість цього вікового періоду для його формування, запропоновано класифікацію ресурсів, які забезпечують реалізацію функцій психологічного імунітету молодших школярів на етапах запобігання та протидії кібербулінгу, а також стабілізації після взаємодії з ним, охарактеризовано критерії й показники сформованості психологічного імунітету, виокремлено психолого-педагогічні умови його формування. Результати теоретичного аналізу проблеми є основою для планування подальшого експериментального дослідження психолого-педагогічних умов формування психологічного імунітету молодших школярів до кібербулінгу.

1.1 Функції та роль психологічного імунітету молодших школярів у вимірі психологічної безпеки.

Збереження та підтримка психічного здоров'я дітей є одним із пріоритетних завдань сучасного суспільства [32]. Актуальність дослідження цієї проблеми підсилюється у зв'язку з останніми глобальними викликами, зокрема пандемією COVID-19 та повномасштабним вторгненням росії в Україну. Результати наукових досліджень 2023 року, зокрема О. Гнатюк, Н. Пророк, О.Чекстере [29, 145, 146], організацій: HIAS (міжнародної європейської

гуманітарної організації) та ГО "Дівчата" (громадська організація з надання гуманітарної та психологічної допомоги дітям, підліткам та жінкам) [1], дають підстави до сучасних стресогенних факторів віднести такі: невпевненість у завтрашньому дні та складність планування; занепокоєння про безпеку сім'ї та друзів; втрату зв'язку з родиною (включно з домашніми тваринами) й розлуку з ними тощо. Узагальнюючи психологічні проблем сучасних дітей та підлітків (таблиця 1.1), можемо констатувати, що їхнє тривале перебування в умовах невизначеності, соціальної ізоляції, інформаційного перевантаження та воєнної загрози, зумовлює зростання тривожності, емоційної нестабільності та порушень адаптації в дитячому середовищі [250].

Таблиця 1.1.

Проблеми сучасних дітей і підлітків та причини цих проблем

Проблеми	Причини
Втрата друзів та брак спілкування	Зміна місця проживання, переїзд друзів, дистанційне навчання
Складнощі у створенні нових дружніх стосунків	Діти витрачають багато сил на підтримку старих зв'язків, ізоляція, у ситуації виїзду за кордон – мовний бар'єр
Втрата комунікативних навичок загалом	Недостатня соціалізація, брак спілкування, тривала ізоляція.
Втрата довіри до світу та дорослих	Небезпека для членів сім'ї, економічна нестабільність батьків, розрив сімейних ролей, нестабільний емоційний стан батьків
Асоціальні цінності та поведінкові порушення	Відсутність відчуття справедливості, дружби та співпраці
Уникнення реальності	Вільний час діти проводять в інтернет-мережі або в іграх, що формує залежність від гаджетів
Труднощі з адаптацією до нових освітніх умов	Нові формати навчання, перервані уроки через сирену формують напруження, тривогу, злість

Нестабільна поведінка	Тривога формує сильне напруження в тілі, яке в дітей реалізується через рухливість; перешкоди у розвитку навичок самоконтролю
Низька інтеграція в суспільство	Ізоляція та замкненість всередині сімейної системи заважає інтеграції в нове суспільство при переїзді
Переживання через чужі травми. Зниження емпатії /"втома від співчуття" (Кісарчук та ін., 2020)[57]	Вплив новин, розповідей про війну, виснаження через постійний стрес
Розлади сну, харчування, психосоматичні симптоми	Тривога, напруга, емоційне виснаження; травматичний досвід, відсутність методів підтримки та самопідтримки
Невпевненість у майбутньому	Нестабільність умов життя, труднощі з плануванням, зміна в умовах вступу у ВЗОО України та за кордоном

Своєю чергою такі результати актуалізують потребу в дослідженні умов системної підтримки збереження психічного здоров'я дітей як удома, так і в школі. Так, у концепції школи, чутливої до психічного здоров'я, запропонованої В. Горбуновою та ін., наголошено на важливості центрованості школи на створенні умов для зміцнення психічного здоров'я школярів [61, 63, 146]. Ефективність цього процесу тісно пов'язана з рівнем психологічної безпеки учасників освітнього процесу [59]. У зв'язку з цим у Державному стандарті початкової освіти, оновленому 26.12.2025 [32], передбачено перелік компетентностей молодших школярів, які забезпечують здатність підтримувати їхню життєву стійкість та ментальне здоров'я. Пріоритетними в такому вимірі є вміння учнів протистояти деструктивним впливам оточення, спроможності проходити крізь життєві випробування із збереженням психічного здоров'я [122]. Забезпечити цей процес, на нашу думку, може сформованість у молодших школярів психологічного імунітету, до якого входять ресурси стійкості та адаптаційні можливості до стресових ситуацій [233]. Водночас на рівні з потребою в психологічному комфорті, дітям молодшого шкільного віку

притаманна підвищена емоційна вразливість та недостатня сформованість вольових процесів, про що свідчать праці О. Матвієнко, Л. Себало, І. Пелех [83]. Саме тому актуальності набувають дослідження психолого-педагогічних умов та чинників, які б сприяли розвитку умінь і навичок учнів початкових класів самостійно розв'язувати завдання, пов'язані із збереженням свого психічного здоров'я [35]. *У зв'язку з цим задля розуміння специфіки формування психологічного імунітету в молодшому шкільному віці в цьому параграфі охарактеризуємо змістову його наповнюваність та функціональні можливості відповідно до вікових особливостей молодших школярів та з урахуванням суміжних до нього категорій.*

Згідно з до науковими розвідками найбільший вклад у розробку концепції психологічної імунної системи (PIS) належить угорському вченому, представнику позитивної психології, А. Оллаху [234, 256]. Його модель була обрана нами, як базова у дослідженні особливостей його функціонування в молодших школярів, адже риси особистості, які входять до структурних підсистем його моделі забезпечують превентивний та проактивний захист і гарантують *адаптивну ефективність у боротьбі зі стресом*. Водночас задля повноти розуміння цього феномену ми спирались на концепції та підходи й інших закордонних та вітчизняних науковців. У цьому контексті варто виокремити *салютогенний підхід* (від латинського "salus" (здоров'я, благополуччя) та грецького "genesis" (походження)), запроваджений А. Антоновським (1979, 1987) [164; 186]. Його представники зосереджують свою увагу на походженні здоров'я, факторах його профілактики та підтримки. Узагальнені ресурси опору стресу ними вивчаються як захисно-приспосувальні механізми [226; 201]. Можемо припустити, що хоч автор і не вводить терміна психологічного імунітету, однак презентує його основні завдання – захист від стресора та адаптація до несприятливої події. Відзначимо, що концепція салютогенезу знайшла своє продовження й у працях А.Оллаха, присвячених дослідженню психологічного імунітету [234; 195].

Задля розуміння природи психологічного імунітету варто простежити його аналогію з біологічним. Як біологічна структура імунна система, згідно з працею Т. Гупти та Н. Небніхані [198] функціонує для знищення специфічних патогенів та захисту від хвороб. Вона також допомагає координувати реакцію організму на фізичні травми. Імунна система, на їхню думку, складається з двох взаємопов'язаних гілок: *вроджений* (неспецифічний) імунітет – перша лінія захисту, та *набутий* (специфічний) імунітет – друга лінія захисту. Вроджена імунна відповідь діє негайно, протягом кількох хвилин або годин, коли організм зазнає впливу. Якщо патоген уникає дії вродженої імунної відповіді, то активується набута імунна відповідь, специфічна для патогена, яка спочатку намагається його усунути на основі пам'яті про минулу інфекцію. Вроджена відповідь є швидкою, тоді як набута або адаптивна розвивається протягом тривалого часу [198]. Так, вроджений психологічний імунітет, на думку Г. Машаурі, включає здатність розуму змушувати людину "засинати" для уникнення стресових ситуацій, а набутий – включає навички спілкування, механізми копіювання, запам'ятовування тощо [53]. Продовжуючи цю думку, відзначимо дослідження Г. Гандзілевської, у якому вроджений ПІ аналізується в контексті певної генетичної програми, зокрема несвідомих зразків поведінки, глибинних цінностей тощо [23]. У зв'язку з цим вроджений ПІ в нашому розумінні включає задатки, які можуть розвиватися в онтогенезі самостійно, а набутий ПІ – це комплекс здібностей та компетентностей, що як розвиваються, так і свідомо формуються протягом усього життя. У контексті швидкості реакцій на першій лінії психологічний імунітет активізує несвідомі реакції людини та ресурси, якими володіє на момент взаємодії із стресором, тоді як на другій – свідомо мобілізує ресурси, що відповідають за захист від конкретного стресора. Таким чином, *психологічний імунітет організовує для захисту та протистояння не лише вроджені задатки особистості, а й її набуті навички, здібності та компетентності.*

У такому контексті варто згадати дослідження психологічного імунітету Е. Мандельбаума та Д. Гілберта [221], які кваліфікують його як творчі методи,

якими людина ігнорує, трансформує, реорганізує інформацію в безкінечній битві проти афективних наслідків негативних подій. Механізми психологічної імунної системи, на його думку, покликані зменшити внутрішній дисонанс, активізувати само зміцнення та самоствердження.

Відзначимо й праці сучасних українських дослідників І. Пасічник, Г. Гандзілевської та У. Нікітчук [238], які емпірично засвідчили наявність взаємозв'язку між показниками ранніх дитячих рішень (сценарних установок), які в їхньому розумінню тлумачаться як психологічні механізми захисту, внутрішньо переміщених осіб та рівнем їхньої готовності до змін, яка визначена однією з ключових характеристик психологічного імунітету [26]. Відповідно до цього Г. Гандзілевська виокремлює гіперфункції психологічного імунітету, як прояв надмірного відчуття загрози та неадекватних реакцій на уявні небезпеки [21].

Здатність особистості справлятися з труднощами в психологічній літературі також описують через поняття копінг-стратегій [34; 161; 191; 243], які, згідно дослідженнями Л. Дзюбко та І. Мельник, відіграють важливу роль у процесі адаптації молодших школярів до змін в освітньому середовищі. Копінг-стратегії О. Чучом та інші кваліфікують як сукупність свідомих і несвідомих поведінкових, когнітивних та емоційних способів подолання негативного впливу стресу на психічне здоров'я. На думку цих науковців, вони відображають загальну здатність особистості справлятися зі складними життєвими ситуаціями [227]. У межах нашого дослідження психологічний імунітет і копінг-стратегії розмежовано. Ми вважаємо, що копінг – це окремий механізм реагування на стрес, а психологічний імунітет – це інтегративна система захисно-приспосувальних ресурсів. У зв'язку з цим копінг-стратегії кваліфікуємо ресурсом психологічного імунітету, що забезпечує адаптацію та підтримку психічного здоров'я дитини.

Для термінологічної чіткості варто також розрізнити поняття копінгу та *захисних механізмів психіки*. Низка авторів вважає, що захисні механізми як автоматичні несвідомі реакції в стресовій ситуації [175, 110, 112] є

інструментом адаптації та внутрішнього врівноваження особистості в ситуаціях конфлікту. Їхня ефективність виявляється в здатності знижувати рівень тривоги та відновлювати психологічну стабільність, тоді як копінг-стратегії за таких умов науковці, зокрема Т. Яновська [276], потрактовують як усвідомлені, цілеспрямовані й контрольовані суб'єктом дії, спрямовані на конструктивне подолання труднощів. Водночас, згідно з дослідженнями С. Васьківської [13], механізми психологічного захисту опосередковано створюють основу й мають суттєвий вплив на становлення функцій психологічного імунітету – розпізнавання, прогнозування та управління ситуацією.

Прирівнюючи *функції* психологічного імунітету до біологічного Т. Гупта та Н. Небхінані [198] зауважують, що обидва ці імунітети мають властивості *захисту від загроз, протистояння їм та самовідновлення* після стресу. У нашому дослідженні означені процеси вважаємо етапами розгортання психологічного імунітету.

Крім того, дослідники Т. Гупта та Н. Небхінані відзначають, що, як і біологічний, психологічний імунітет є *автоматичним* у своєму функціонуванні, має *адаптивний характер*, залежить від стресу. Обидва *невидимі та доступні, покращуються* за допомогою спеціальних втручань [198]. Таким чином, психологічний імунітет за своїми функціями подібний до *імунітету біологічного*, оскільки здійснює *моніторинг* і середовища, й актуального стану, *запам'ятовує* вплив загрози та *знижує* інтенсивність переживання при його повторному виникненні, зберігає стан психологічного благополуччя та полегшує негативні переживання [53]. Своєю чергою це допомагає індивіду протистояти дії агресивних зовнішніх чинників та зберігати при цьому внутрішню рівновагу [21].

Часто задля характеристики процесу адаптації до стресу науковці вживають інші суміжні поняття, які варто розмежовувати у вимірі функції та етапів розгортання психологічного імунітету сучасних молодших школярів. Так, досліджуючи адаптаційні особистісні характеристики молодших школярів під час війни О.Чекстере [147] на рівні зі стресостійкістю, емоційною стійкістю,

психологічною надійністю значну увагу приділяє й *життєстійкості*. Дослідник стверджує, що життєстійкість ("загартованість" , "витривалість" , "стійкість") включає всі вище перераховані характеристики та забезпечує фізичне і психічне здоров'я особистості. Головну його функцію науковець вбачає у будівництві ефективної соціальної взаємодії та знаходженні шляхів для саморозвитку. Покликаючись на праці творця цього терміна С. Мадді, учений наголошує, що життєстійка людина не боїться труднощів, а перетворює їх через певні установки та навички в можливість зростання [147]. Життєстійкість у концепції С. Мадді – це інтегральна особистісна властивість, що визначає здатність людини долати життєві труднощі та зберігати внутрішню рівновагу в умовах стресу. Вона характеризує міру психологічної витривалості, активності та ефективності особистості й виступає показником психічного здоров'я [220]. А тому порівнянні з психологічним імунітетом, який забезпечує психічне здоров'я, життєстійкість є ширшим поняттям. Водночас у вимірі збереження внутрішнього балансу індивіда ці два феномени функціонально близькі. Як і психологічний імунітет, життєстійкість відображає готовність індивіда витримувати стрес і підтримувати психологічне благополуччя [219; 253] У цьому контексті поняття життєстійкість та психологічний імунітет є близькими до понять резилієнсу та стресостійкості.

Саме такий підхід представлений у низці моделей, де стійкість розглядають на рівні з психологічним імунітетом, зокрема в моделі PIRE, розробленій Р. Джентіма та її колегами [208]. Результат адаптації чи дезадаптації до стресора відповідно до цієї моделі виявляється в чотирьох можливих адаптивних результатах (зростання, стійкість, відновлення, трансформація) або у двох неадаптивних (ригідність, вразливість). Відповідно, науковці виокремлюють три типи шляхів адаптації до стресора: психологічний імунітет, що забезпечує зростання та стійкість; психологічна еластичність, яка приводить до відновлення чи трансформації; психологічна сприйнятливність, що зумовлює ригідність і вразливість. Таким чином, модель PI-PE інтегрує когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти особистості, демонструючи тим

самим багатфакторний характер реакцій на стресову ситуацію [208]. М. Шпак стресостійкість представляє, як інтегративну властивість, яка охоплює когнітивні, адаптивні та особистісні властивості [155; 156].

Нашому дослідженню імпонує позиція Р. Каламаж та Є. Тимошук [48], які розуміють життєстійкість як захисний фактор резилієнсу, що прискорює повернення до початкового стану, а стресостійкість як механізми, які запобігають переходу від адаптивних реакцій на стрес до неадаптивних. А тому стресостійкість, яка сприяє запобіганню дезадаптації, та резилієнсу, що стимулює відновлення психосоціального функціонування після стресу [60; 251], вважаємо складником психологічного імунітету.

Досить часто стійкість вживається як синонім до поняття *резильєнтності* [81; 222] та є включеною в моделі психологічного імунітету. Резильєнтність (стійкість), як здатність зберегти або відновити психологічне здоров'я після негараздів, на рівні з майндфулнес, копінгами, оптимізмом, самоефективністю, є компонентом моделі О. Чучома [227].

Підтверджуємо цю тезу результатами дослідження В. Хомич [142], який вважає психологічний імунітет не лише здатністю людини долати стресові стани, безсилля, а й відновлювати життєві ресурси. Таке трактування цього поняття дозволяє нам зрозуміти й завдання психологічного імунітету в активній фазі, зокрема сприяти індивіду запобігти загрозі та, у разі невдачі, протистояти впливу стресора й забезпечити самовідновлення після взаємодії з ним задля стабілізації психічного здоров'я та повернення емоційної рівноваги [185].

Отже, проаналізовані вище теорії й концепції дозволяють кваліфікувати базовими в дослідженні психологічного імунітету *діалектичний підхід*, згідно з яким природа психологічного імунітету є каузальною; парадигму *системного та структурно-функційного* підходів, що дозволяють трактувати психологічний імунітет як систему взаємопов'язаних ресурсів, що виконують конкретні функції, зумовлені розвитком в онтогенезі, а також на рівні *конкретно-наукової методології* – положення *салютогенного та гуманістичного* підходів в інтеграційній залежності з прикладним, що дає змогу простежити

багатовимірність системи ресурсів та механізмів психологічного імунітету, що самостійно розвиваються та цілеспрямовано формуються.

Грунтовний аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень психологічного імунітету здійснила вітчизняна науковиця І. Кислова [53], підкреслюючи, що це поняття вивчають не тільки як властивість, здатність особистості використовувати свої психологічні ресурси для відчуття адаптивного стану, а і як когнітивно-поведінкове утворення, що розвивається в онтогенезі та забезпечує психічне здоров'я й психологічну безпеку.

І. Кислова розглядає психологічний імунітет як новоутворення, що формується в процесі набуття життєвого досвіду та забезпечує адаптивне функціонування особистості в умовах негативних впливів завдяки залученню власних психологічних ресурсів. За результатами її дослідження, проведеного в умовах пандемії, структура психологічного імунітету представлена трьома факторами: «Упевненість у собі та соціальні здібності», «Саморегуляція та синхронічність», «Самоконтроль, когерентність і саморозвиток», які пов'язані з проявами позитивного мислення [53].

Позитивне мислення, наполегливість та самоконтроль, згідно з результатами дослідження А. Олаха, гарантують психологічний імунітет підлітків та їхніх батьків [235]. Слід зазначити, що завдання рис особистості, які входять до структурних підсистем його моделі, – налаштувати когнітивний апарат на передбачення позитивних наслідків, посилити відчуття власної ефективності в процесі подолання труднощів, зміцнити намір досягти цілей та ефективність саморегуляції навіть у складних умовах адаптації.

Для глибшого розуміння пріоритетних характеристик молодших школярів, які забезпечують їхній психологічний імунітет, проаналізуємо ресурси підсистем моделі PIS [167] відповідно до трьох його основних функцій: моніторинг, створення-виконання та саморегуляція [167].

Так, з метою моніторингу середовища ресурси *Підсистеми підходу-переконання (ABS)* орієнтують організм індивіда в середовищі щодо позитивних, значущих та прийнятних стимулів [184]. Цьому сприяє *позитивне*

мислення, оптимізм та надія, які підсилюють віру в те, що відповідна ситуація є найкращим із того, що може статися [210]. Вивчаючи особливості формування психологічного імунітету в дітей та підлітків, Т. Гупта та Н. Небхінані зауважують, що діти з високим рівнем оптимізму очікують позитивні результати, навіть у ситуаціях, які не є під їхнім контролем [198]. Посилює віру передбачуваності навколишнього середовища й *відчуття узгодженості*, що забезпечує гармонізацію думок, емоцій, поведінки та способу життя. Формування цього відчуття в дітей та підлітків сприяє їхній здатності вирішувати ситуацію в спокійному стані, а досвід *безперервного розвитку (самозростання)* заохочує їхню відкритість до нового досвіду [198]. Ресурсом цієї підсистеми є й *відчуття контролю*. Діти з високим рівнем відчуття контролю вірять у свої здібності змінювати своє повсякденне середовище й не бути під контролем подій [198]. Узагальнюючи сказане, відзначимо, що в контексті функціональності вище означені ресурси цієї підсистеми є близькими до функцій *саногенного мислення* [103; 159; 254; 255; 265], яке згідно із дослідженнями А. Гільман проявляється в осмисленні травмуючих емоціогенних факторів та усвідомленні й набуття навичок застосування адекватних способів реагування на стресор [28]. Своєю чергою, розуміння ресурсів цієї підсистеми в такому контексті підкреслює їхню взаємопов'язаність та взаємопроникність із ресурсами двох інших підсистем, зокрема "створення-виконання" та "саморегуляції".

Наступна підсистема моделі PIS – *Підсистема моніторингу - створення - виконання (MCES)* – не лише ініціює пошук та усвідомлення інформації, досліджує середовище щодо фізичних, соціальних можливостей для викликів та нового досвіду, а й запроваджує їх також у дію [184]. Ресурси цієї підсистеми (особистісні та соціальні), зокрема *креативна Я-концепція, самоефективність, орієнтація на ціль, здатність вирішувати проблеми, орієнтація на зміни та виклики, соціальний моніторинг, здатність соціальної мобілізації, здатність соціального творення*, передбачають здатність генерувати нові ідеї та альтернативні можливості, які є важливими для особистісної й соціальної

адаптації. Наприклад, здатність до *соціального моніторингу* дозволяє дітям та підліткам використовувати із соціального оточення підказки та інформацію, краще розуміти соціальну поведінку інших; *здатність соціальної мобілізації* сприяє встановленню зв'язків, досягненню консенсусу з іншими; *здатність соціального творення* – створювати й організовувати команду та співпрацю [210]. Своєю чергою, ці ресурси сприяють розвитку соціальних компетентностей дітей та підлітків, установленню ними реалістичних стосунків, у яких можна подолати почуття самотності та ізоляції [198].

Моніторинг, мобілізація та створення особистісних ресурсів сприяє відкритості до нових явищ, винахідливості й креативності в розвитку, управлінню та перебудові життєвих планів, зміцнює віру в досягнення цілей та сприяє вибору відповідної поведінки. Своєю чергою, ці ресурси можуть підвищити в дітей та підлітків рівень позитивної та реалістичної самооцінки й самоповаги [210], здатність виконувати завдання, незважаючи на перешкоди, з високою толерантністю до фрустрації та бажанням ставити перед собою вищі цілі. Узагальнюючи сказане вище, домінуючими ресурсами цієї підсистеми у вимірі функції творення-виконання в молодшому шкільному віці можемо вважати впевненість у собі та розвинений соціальний інтелект як соціально комунікативну компетентність, що забезпечує емоційно-вольову регуляцію, розуміння інших та прогнозування міжособистісних подій. Також ця система включає й ефективні навички копінг-стратегій, які становлять сукупність свідомих і несвідомих поведінкових, когнітивних та емоційних способів подолання негативного впливу стресу на психічне здоров'я та відображають загальну здатність особистості справлятися зі складними життєвими ситуаціями [235].

Зміна провідної діяльності дітей у молодшому шкільному віці, характеру взаємодії із соціальним оточенням та відповідно адаптація до освітнього середовища створює сприятливі умови для розвитку їхнього соціального інтелекту, а також копінг-стратегій. Натомість відсутність цих ресурсів у молодшому шкільному віці ускладнює сприйняття ними адаптивних рішень у

ситуації невизначеності [49], які є важливими для реалізації функції цієї підсистеми ПІ.

Щодо ресурсів *Підсистеми ПІ – саморегулювання (SPS)*, то вони, підстраховуючи попередні дві, забезпечують стабілізацію емоційного життя особистості [184]. Зокрема, здатність *контролювати свої емоції* (емоційний контроль) важлива в регулюванні емоцій, викликаних стресовою ситуацією, й конструктивній трансформації негативних емоцій. Діти та підлітки з високим рівнем емоційного контролю можуть швидко відновлювати свої сили після розчарування. Здатність *контролювати дратівливість* та гнів сприяє конструктивному їх застосуванню, а *контроль імпульсивності* – обирати поведінку відповідно до контексту. Високий рівень *синхронізації (синхронності)* допомагає людині бути присутньою в моменті "тут і тепер" з максимальним рівнем концентрації [196], сприймати зміни середовища під час виконання завдань [210; 9].

У процесах саморегуляції активізуються довільні психічні механізми, розвиток яких розпочинається з початком шкільного навчання [38]. Домінуючим ресурсом цієї підсистеми у вимірі функції саморегуляції ПІ визначаємо емоційну регуляцію, яка, згідно з працями М. Августюк [2], включає обізнаність, розуміння, сприймання емоцій, здатності контролювати імпульсивну поведінку тощо, а також і гнучкість у використанні стратегій для керування інтенсивністю та тривалістю емоційних відповідей. Українська дослідниця молодшого шкільного віку М. Шпак [156; 38] наголошує, що довільність емоційної регуляції в цьому віці проявляється в здатності дитини свідомо спрямовувати свої дії відповідно до поставлених цілей і мотивів, контролювати прояви емоцій та регулювати поведінку під час їх досягнення. Очевидно, що вагому роль у цьому відіграє емоційний інтелект. Досліджуючи психологію емоційного інтелекту, Є. Карпенко [52] зауважує, що більшість українських науковців розуміє цей феномен як здатність особистості до свідомого інтелектуального контролю над власними афектами, а також підпорядкування емоцій для конструктивної міжособистісної взаємодії. М.

Августюк, узагальнюючи теорії емоційного інтелекту, виявляє наявність здатності людини до ідентифікації, розуміння та управління емоціями [3]. У зв'язку з цим емоційний інтелект забезпечує реалізацію внутрішньоособистісних та міжособистісних здібностей [148], а тому здібності емоційного інтелекту в цьому дослідженні вивчають як провідні ресурси ПІ молодшого шкільного віку [140].

Таким чином, ресурси психологічного імунітету можуть надати можливість молодшим школярам ефективно застосовувати стратегії подолання задля керування різними ситуаціями, адаптації до стресу [188]. Динамічно взаємодіючі підсистеми ПІ дозволяють розпізнати середовище, зокрема загрозу в ньому, забезпечують пошук та моніторинг необхідних ресурсів для конструктивної його взаємодії з ним. Цим самим вони створюють умови для прогнозування їхнього використання та реалізації задля стабілізації психічного здоров'я через управління задіяними ресурсами. Цей процес включає підтримку емоційної стійкості, полегшує адаптацію та забезпечує збереження психічного здоров'я [170; 79]. Так, когнітивні, поведінкові та мотиваційні сили психологічного імунітету сприяють здатності дітей переносити стрес, справлятися із загрозами, що своєю чергою сприяє їхньому здоровому психосоціальному розвитку [198].

У цьому контексті доцільно проаналізувати дослідження, що розкривають ресурси ПІ молодшого школяра для забезпечення його психологічної безпеки. Ю. Бондарчук наголошує, що ресурси психологічного імунітету можуть відігравати важливу роль у підтримці психологічної безпеки молодших школярів, яка, як і інші психічні стани, є нестійкою в цьому віці [10]. Для цього, на думку дослідниці, важливо сформувати ресурси протистояння факторам ризику. У її розумінні результат "перетворення" зовнішніх впливів (зовнішніх факторів ризику, ресурсів та супроводу) через внутрішні умови (внутрішні фактори ризику та ресурси) й забезпечує стан психологічної безпеки молодших школярів. Серед основних ресурсів цього процесу Ю. Бондарчук виокремлює адаптаційні можливості, а також внутрішні та зовнішні змінні, що сприяють

психологічній стійкості в стресогенних ситуаціях [10]. Очевидно, що мова йде про захисно-пристосувальні ресурси психологічного імунітету молодших школярів.

Враховуючи психологічні особливості молодших школярів, зокрема активність розвитку довільності психічних процесів, внутрішнього плану дій, базових навичок самоконтролю та організації навчальної діяльності, рефлексії та саморегуляції [126; 69; 19], а також засвоєння ними соціального досвіду тощо, молодший шкільний вік рахуємо сприятливим періодом для формування психологічного імунітету. Услід за А. Олахом [233] та враховуючи дослідження Р. Джнтима, Ж. Бона, А. Бредакс, В. Чучома, С. Дубей, А. Шахід. Гупти, А. Небніхані, Е. Мандельбаума, Д. Гільберта та ін. [208; 170; 172; 227; 184; 198; 174; 266; 273], психологічний імунітет у молодшому шкільному віці будемо вивчати в контексті системи уявлень про себе та світ, яка активізує інтегровану систему ресурсів стійкості та адаптації до стресу. Своєю чергою для підвищення адаптаційної діяльності оптимізуюча система емоційних [208], когнітивних та поведінкових ресурсів особистості [184, 234] забезпечує баланс між функціонуванням особистості та вимогами навколишнього середовища (соціальним та фізичним) [183]. Функції психологічного імунітету націлюють молодшого школяра розпізнати загрозу, знайти відповідні внутрішні та зовнішні ресурси, щоб її уникнути та запобігти їй (моніторинг), а в разі неможливості запобігти - протистояти їй згодом відновити свої сили (творення-виконання), контролювати і регулювати цей процес (саморегуляція) з метою стабілізації психічного здоров'я, та забезпечення психологічної рівноваги.

Погоджуючись з думкою науковців про те, що ресурси психічного здоров'я характеризуються сукупністю здібностей, що розвиваються в онтогенезі, та навичок, що набуваються під час навчання, які актуалізуються за певних умов [22], змістовна наповненість *психологічного імунітету* молодших школярів залежить від особливостей стресора та відображає їх особистісні якості, здібності, поведінкові стратегії та компетентності, які сприяють збереженню психологічної безпеки під час взаємодії з ним.

Підсумовуючи, слід зазначити, що за певних умов актуалізуються ресурси ПІ, як здібності та навички молодших школярів. Активність та змістова наповненість ресурсів психологічного імунітету може зазнавати змін під впливом різновиду загрози (стресора). Функціонування ресурсів, які забезпечують процес адаптації до стресора, може обмежувати несформованість компетентностей до певного виду загроз. Вагому роль у регулюванні цього процесу в молодшому шкільному віці належить зовнішній підтримці вчителів, батьків, ровесників. А тому для визначення особливостей ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів проаналізуємо особливості цифрового простору й специфіку взаємодії в ньому в ситуації кібербулінгу, а також чинники його протидії в індивідуальному та соціальному вимірах.

1.2 Психологічні особливості кібербулінгу в молодшому шкільному віці: аналіз теоретичних та емпіричних досліджень.

Сучасним викликом як для вчителів, так і для школярів став перехід освітнього процесу на змішану форму навчання через надзвичайну ситуацію в Україні. Кіберпростір стає природним середовищем існування та спілкування сучасного покоління [109; 207], невід'ємною частиною життя кожної дитини [124]. Згідно з результатами анкетування батьків у 2023 році, проведеного українською науковицею А. Руденок, 97,3 % респондентів відповіло – "так" , а 2,7 % – "ні" на запитання: *"Чи знаєте Ви, що цифрове середовище, яке оточує дитину, чинить на неї суттєвий вплив?"*. Водночас, незважаючи на те, що кіберсередовище має величезний потенціал для виконання різних освітніх завдань [124], воно досі знаходиться в неконтрольованому дорослими просторі. Слабка дитяча психологічна імунна система не завжди може чинити опір деструктивному інформаційному впливу. Інформаційний контент, який має маніпулятивний характер, не відповідає етичним нормам або містить психологічно загрозливі елементи, може спричиняти в дітей підвищену

психічну напругу, відчуття тривоги, страху, а також призвести до інформаційно-психологічного стресу й навіть до порушень психоемоційної рівноваги [94].

Підтверджують деструктивний вплив кібербулінгу та булінгу й результати досліджень М. Ібарра, К. Мітчелл, Д. Фінкель Хор, які демонструють наявність зв'язку між досвідом кібербулінгу та адаптивними емоційними реакціями й проявами депресивної симптоматики поміж підлітків [225]. Серед симптомів наслідків кібербулінгу науковці називають страх, смutek, тривогу, докори сумління, занепокоєння, збентеження та ін. [188; 267; 193; 64; 252]. Згідно з висновками Дж. Раскаускаса та А. Стольца, одним із найгостріших наслідків кібербулінгу для школярів є відчуття безсилля – діти не бачать можливості самостійно зупинити цькування, що призводить до зростання внутрішньої напруги та емоційного виснаження [249; 218]. Зокрема, К. Кук відзначає, що жертви булінгу часто страждають від тривалих психологічних проблем, передусім самотності, зниження самооцінки, для них характерні психосоматичні скарги [244]. У зв'язку з цим наслідки булінгу зафіксовані й у суїцидальних проявах (Д. Ніколау [231], К. Ніксон [232], Л. Найдьонова [54], Дж. Патчін, С. Хіндуджа [238, 203]). Своєю чергою це підсилює актуальність формування в молодших школярів ключових компетентностей та умінь, що стосуються безпечної поведінки, взаємодії з іншими в цифровому просторі [31], зокрема в ситуації кібербулінгу.

У такому контексті варто відзначити праці Л. Данильчука, Н. Дмитренко, Н. Вітюк і Б. Оранюк, присвячені вивченню взаємозв'язку між кібербулінгом, психологічною стійкістю, соціалізацією та навчальною діяльністю школярів [97]. Значну увагу приділено вивченню ролі комунікативних і соціально-емоційних чинників у протидії кібербулінгу. Серед українських дослідників варто назвати роботи Л. Найдьонової [92], яка виокремлює рефлексію як засіб профілактики кібербулінгу.

Кібербулінг на рівні з традиційним булінгом є формою насильства. У Цивільному кодексі України для визначення шкоди психічному здоров'ю

внаслідок булінгу та кібербулінгу вжито поняття *моральна шкода* [92]. На законодавчому рівні поняття булінг (цькування) трактується, як дії або бездіяльність учасників освітнього процесу, що полягають у фізичному, психологічному, економічному чи сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням електронних засобів комунікації, які спричиняють або можуть спричинити шкоду психічному чи фізичному здоров'ю потерпілого [88, 39].

Національне регулювання у сфері протидії булінгу здійснено низкою законодавчих і підзаконних актів, зокрема таких: Закон України "Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)", де наголошено на суб'єктах відповідальності та механізмах реагування на випадки булінгу; Постанова Кабінету Міністрів України № 658 від 22 серпня 2018 року "Про затвердження порядку взаємодії суб'єктів, що здійснюють заходи у сфері запобігання та протидії домашньому насильству та насильству за ознакою статі", яка поширюється також на випадки насильства в освітньому середовищі; Накази Міністерства соціальної політики України, Міністерства внутрішніх справ, Міністерства освіти і науки та Міністерства охорони здоров'я, що регламентують міжвідомчу співпрацю в питаннях виявлення, профілактики та реагування на випадки булінгу та ін. [88, 39].

У науковому обігу феномен кібербулінгу зазвичай витлумачено як *погрозу*, яка здійснюється за допомогою *інформаційно-комунікаційних засобів* [92], що включає умисні, агресивні дії, спрямовані на приниження, образу або заподіяння психологічної шкоди дитині із використанням засобів цифрової комунікації – мобільних телефонів, електронної пошти, соціальних ігрових мереж тощо (Л. Найдьонова [93], Дж. Патчін, С. Хіндуджа [203]).

Проблему кібербулінгу в дітей молодшого шкільного віку зафіксовано ще у 2000-х роках. Так, відповідно до результатів дослідження К. Монкса та ін., проведеного у 2009 р. в Англії, 23 % опитаних у віці від 7 до 11 років повідомили, що стали жертвами кібербулінгу, 5 % вчинили агресивні електронні дії. Дослідження Р. Ковальські на вибірці турецьких дітей у віці від 8 до 11 років продемонстрували, що 27 % респондентів були жертвами кібербулінгу, тоді як

18 % його вчинили [228]. У США 18 % дітей з 3 по 5 класи повідомили про кіберзалякування [213]. Аналіз подальших емпіричних даних свідчить про зростання рівня агресивної та віктимної поведінки дітей у цифровому середовищі. Так, за результатами опитування, проведеного Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) у 2019 р. в Україні, 29 % дітей ставали жертвами онлайн-булінгу, 16 % підлітків через це були змушені пропускати заняття в школі [6]. За результатами дослідження Д. Смагель та ін. "EU Kids Online", проведеного у 2020 році, у якому взяли участь понад 25 тисяч дітей віком від 9 до 16 років із 19 європейських країн 10 % респондентів принаймні раз на місяць зазнавали проявів онлайн-булінгу, а кожна десята дитина у світі не почувалася захищеною в інтернеті [261].

Для виокремлення специфічних ознак кібербулінгу в молодшому шкільному віці слід назвати й ключові ознаки традиційного булінгу [192; 204; 237; 263; 264]. Так, Д. Ольвеус [236] вважає булінгом повторюваний акт навмисної агресії, який триває певний час і характеризується нерівністю сил між учасниками. Серед його основних ознак – *систематичність, тривалість дії, дисбаланс сил між учасниками та завдання моральної або фізичної шкоди*. Рольова структура цього процесу включає не лише учасників типу "жертва" й "агресор", а й такі ролі, як *"підсилювач"* (той, хто заохочує агресора), *"посіпака"* (співучасник, який підтримує, але не ініціює булінгу), *"захисник"* (учасник, що намагається припинити цькування), та *"аутсайдер"* (той, хто не бере участі у процесі) [88]. Цей підхід дає змогу глибше розкрити соціальну динаміку булінгу та розуміти його як складну мережу міжособистісних відносин.

Зауважимо, що в дослідженнях кібербулінгу науковці теж акцентують увагу на його *систематичності*. Зокрема в працях П. Сміт, присвячених вивченню кібербулінгу [182], наголошено на *повторюваності дій*, що вчиняються групою або окремою особою з використанням електронних засобів, тоді як жертва не має змоги ефективно себе захистити. М. Фадєєва [139] уточнює, що йдеться передусім про агресивні дії підлітків щодо однолітків, які відбуваються в онлайн-просторі. Подібну позицію поділяє й Р. Токунага [271],

визначаючи кібербулінг як систематичну поведінку, що реалізується за допомогою електронних або цифрових каналів комунікації з метою спричинення емоційної чи психологічної шкоди. Таким чином, кібербулінг може розглядатися як цифровий різновид традиційного булінгу, який доповнює інші його форми – вербальну агресію, соціальну ізоляцію, вимагання, ігнорування, активне чи пасивне прийняття [129].

Попри спільність механізмів, булінг і кібербулінг мають низку відмінностей, що істотно впливають на характер переживань і наслідків для учасників:

Анонімність. В онлайн-просторі кривдник може залишатися невідомим, не бачити реакцій жертви та не нести безпосередньої соціальної відповідальності. Така відсутність ідентифікації породжує ефект *"розгальмування" поведінки*: учасники комунікації дозволяють собі сказати або зробити те, чого не зробили б у реальному спілкуванні. Це призводить до знеособлення взаємодії та сприйняття ситуації як умовної або ігрової [49].

Тривалість і доступність. Якщо традиційний булінг обмежується часом і місцем (зазвичай шкільним середовищем), то кібербулінг може тривати цілодобово – 24/7 – і продовжуватись у мережі навіть після припинення безпосередніх контактів [213; 282].

Наслідки. Віктимізація в кіберпросторі має іншу динаміку. На відміну від жертв традиційного булінгу, які побоюються помсти, постраждали від кібербулінгу бояться втратити доступ до цифрових пристроїв – важливого каналу соціальної взаємодії. Вилучення гаджетів або заборона користування мережею сприймається ними як додаткове покарання, тому багато дітей приховують факти кіберагресії [64; 247].

Отже, кібербулінг відрізняється від традиційного булінгу *анонімністю, безперервністю, широким охопленням аудиторії та специфічними наслідками*. Крім того, захист спостерігачів в ситуації кібербулінгу та традиційному булінгу відрізняються кількома ключовими параметрами. Безперервний і постійний характер кібербулінгу дозволяє захищати користувачів в Інтернеті в будь-який

момент часу, а не лише під час кіберзалякування, що властиво традиційному булінгу.

Захист спостерігачів офлайн потенційно більш ризикований, ніж захист онлайн. Онлайн-захисники можуть бути анонімними або фізично вилученими з ситуації. Вони можуть заспокоїти постраждалих осіб як в офлайн, так і в онлайн-середовищі. Онлайн-спостерігачі діти можуть звернутись за допомогою до дорослих і в школі, і в Інтернеті через приватні повідомлення чи на публічному форумі [182; 263].

Незважаючи на те, що "знущення" під час традиційного булінгу може включати групи учасників, його сфера дії обмежена в певному місці, наприклад у школі чи місцевій громаді. Кібербулінг передбачає непряму взаємодію та *включення великої кількості учасників* [216].

Аналізуючи відмінності традиційного та кібербулінгу, слід відзначити й особливості онлайн-конфліктів. Ілюзія відсутності реальних наслідків власних слів і дій зумовлює низький рівень емпатії в цифровому середовищі. Своєю чергою це посилює неповагу та агресивність у взаємодії. Крім того, відсутність невербальних сигналів ускладнює адекватне розуміння емоцій співрозмовника та підвищує ризик хибної інтерпретації повідомлень, а відкритість персональних даних створює додаткові умови для маніпуляцій, приниження й використання особистої інформації з метою завдання шкоди [7].

Таким чином, кібербулінг, з одного боку, має характеристики традиційного булінгу (систематичність, повторюваність, нерівність сил, наявність сторін, діяльність / бездіяльність кривдника та наслідки для жертви), проте має й свої особливості, які варто враховувати в дослідженні психологічного імунітету молодших школярів у вимірі його протидії кібербулінгу (анонімність булера, кількість учасників, наслідки для жертви, включеність захисників, тривалість, необмеженість місцем тощо) (таблиця 1.2).

Таблиця 1.2

Порівняльна характеристика булінгу та кібербулінгу

Критерії розмежування	Булінг	Кібербулінг
Характер агресивної взаємодії	повторюваність, систематичність, нерівність фізичних та психологічних сил	повторюваність (може не мати систематичності), анонімність, масовість
Форма соціальної взаємодії	фізична або безпосередня соціальна взаємодія	опосередкована цифрова взаємодія
Рівень емпатії учасників або Емоційні особливості взаємодії	агресору притаманний знижений рівень емпатії	виражене зниження емпатії через відсутність безпосереднього контакту
Просторово-часові межі	обмежений простір і час	необмеженість у просторі та часі, безперервність
Рольова структура учасників	чіткі ролі учасників	розмитість ролей, залучення захисників, задіяна велика кількість людей
Наслідки взаємодії	побоювання фізичної помсти, безпосередньої конфронтації	побоювання соціальної ізоляції, втрати доступу до засобів цифрового спілкування
Звернення по допомогу (роль дорослих)	схильність звертатися по допомогу до дорослих	зниження готовності звертатися по допомогу через страх покарання через обмеження доступу до цифрових засобів

Прикметно, що кібербулінг може набувати різноманітних типів навмисної агресивної поведінки. Так, українська науковиця Л. Найдьонова, услід за дослідженнями Н. Вілларда, Р. Ковальські, С. Лімбера, характеризує такі типи кібербулінгу: флеймінг (перепалка); нападки, постійні виснажливі атаки; обмовлення, зведення наклепів; самозванство (перевтілення в певну особу); виманювання конфіденційної інформації, ошуканство (аутинг); остракізм, як

навмисне і жорстоке видалення будь-кого з інтернет-спільноти; кіберпереслідування; хепі слепінг – смішні записи та передавання відеороликів мобільними телефонами, мережею Інтернет та ін. [212; 119; 93;]. У праці К. Кіріаку та А. Зуїн до різновидів кібербулінгу віднесено й пранкерство – дія від вигаданої особи та відправлення або публікація матеріалів, де "жертву" виставляють в поганому світлі [214].

Згідно з результатами нашого пілотажного дослідження, проведеного у 2019-2020 роках в умовах вимушеного онлайн-навчання через COVID-19, ми виокремили такий різновид кібербулінгу, як хейтинг і хейтерство, тобто залякування та приниження учасників онлайн-комунікації через негативні коментарі, принизливі висловлювання і неконструктивну критику. Результати анкетування дітей молодшого шкільного віку показали, що під час карантину 64% учнів 1-2 класів і 69 % учнів 3-4 класів активно користувалися для спілкування такими платформами, як *Viber*, *Instagram*, *Discord* та інші. Аналіз онлайн-спілкування школярів, проведений за критеріями, розробленими J. Patchin і S. Hinduja [238] для виявлення проявів булінгу, дозволив з'ясувати, що 27 % повідомлень у групах *Viber* для 1-2 класів (усього 9 груп) мають ознаки хейтерства, тоді як у групах 3-4 класів (усього 12 груп) цей показник становить 35 %. Загалом результати опитування дітей віком від 7 до 14 років (n= 400) свідчать, що 70 % респондентів розглядають хейтерство як одну з найруйнівніших загроз у кіберпросторі.

Отже, отримані результати підтверджують нагальну потребу у формуванні психологічного імунітету до кібербулінгу серед молодших школярів як необхідної умови їхньої безпеки в цифровому середовищі. Ураховуючи специфічні ознаки кібербулінгу порівняно з традиційним та його різновидами, завдання наступного параграфу спрямовуємо на *класифікацію ресурсів*, які забезпечують реалізацію функцій психологічного імунітету молодших школярів до кібербулінгу.

1.3 Ресурси функціонування психологічного імунітету в ситуації кібербулінгу в молодшому шкільному віці: критерії, показники, умови формування

У зв'язку з тим, що змістова характеристика поняття ресурсів за О. Перевозчиковою визначається структурою та характером тих потреб, які ресурси покликані забезпечити [107], ресурсний потенціал психологічного імунітету в різних сферах життєдіяльності має свою специфіку. Наприклад, ресурси *соціокультурного імунітету* забезпечують здатність суспільства протистояти чужорідним ідеологічним впливам, що становлять загрозу його відтворенню на біологічному, культурному та гуманістичному рівнях [72]; ресурси *акмеологічного імунітету* гарантують стійкість взаємодії особистості й навколишнього середовища в досягненні акме цілі [21]; ресурси *педагогічного імунітету* захищають від невдач та стресових факторів у роботі педагогів [206] тощо. У зв'язку з цим завдання цього параграфа спрямовуємо на дослідження організації ресурсів психологічного імунітету дітей молодшого шкільного віку в цифровому просторі, зокрема в ситуації кібербулінгу, виокремлення показників та критеріїв його сформованості та психолого-педагогічних умов його формування.

Згідно з дослідженнями О. Панченко та В. Олексюк [102], основним механізмом протидії деструктивним інформаційним впливам є активація внутрішніх захисних ресурсів особистості, які забезпечує здатність до аналітичного мислення, виявлення негативних інформаційних впливів і їх нейтралізації, що сприяє формуванню культури інформаційної безпеки. Інформаційну безпеку молодших школярів науковці визначають, як стан захищеності психіки від дестабілізуючого впливу інформації на психічне здоров'я [101, 27]. До основних загроз інформаційної безпеки належать фактори, здатні змінювати психічний стан особистості, впливати на її поведінку *всупереч власній волі та обмежувати свободу вибору* [5].

Захист людини від негативних впливів інформації, який забезпечує її здатність ідентифікувати маніпуляцію, фейк, оцінити рівень їх небезпеки і

вміння їм запобігти, Е.Чайкун [144] називає *інформаційним імунітетом*. Негативний інформаційний вплив, який часто досліджують у контексті інформаційного вірусу, інфодемії, згідно з дослідженнями О. Сумської, може спричинити шкоду здоров'ю, психологічний дискомфорт, а також вплинути на формування світогляду та поведінки [133]. Таким чином, важливим інструментом розвитку ресурсів захисту від інформаційних загроз є медіаграмотність та інформаційна гігієна, що передбачають наявність умінь виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію [94]. Своєю чергою, *медіаосвіта*, яка поєднує в собі пізнання закономірностей створення й поширення медіатекстів, вимагає формування аналітичних здібностей, критичного мислення та рефлексії [133]. Особливої актуальності ці вміння набувають для дітей і підлітків в умовах військової агресії та гібридних війн, коли вони стають об'єктами маніпулятивних інформаційних кампаній, пропаганди та дезінформації. Здатність особистості протистояти агресивному медіасередовищу та деструктивним інформаційним впливам у Концепції впровадження медіаосвіти в Україні означено терміном медіаімунітет [94; 26; 152]. Медіаімунітет забезпечує психологічне благополуччя в процесі споживання медіапродукції, передбачає медіаобізнаність, вміння відокремлювати достовірну інформацію від маніпулятивної, уникати інформаційного перевантаження та шкідливого контенту, *критично осмислювати отримані повідомлення* [133, 152]. У зв'язку з цим розвинений медіаімунітет сприяє *зниженню рівня тривожності, підтриманню емоційної рівноваги, підвищенню критичності мислення й формуванню здатності до конструктивної соціальної (комунікативної) взаємодії* [133]. Імовірно, такі показники можуть демонструвати й сформованість психологічного імунітету до кібербулінгу, а тому задля змістового розуміння психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів спробуємо дослідити чинники захисту (запобігання та протидії) від кібербулінгу.

Чинники захисту від кібербулінгу активно вивчають і зарубіжні (В. Крейг, Д. Дж. Пеплер, Р. Ковальські, С. Лімбер, П. Агатстон, Д. Халперн, Дж. Патчін, С. Хіндуджа, Л. Рей та ін.), й українські науковці (Л. Найдьонова, Н. Дмитренко, Н. Вітюк, В. Оранюк та ін.). Поміж українських досліджень варто виокремити праці Л. Найдьонові [94], яка пропонує *рефлексивний підхід* до медіаграмотності як засобу профілактики кібербулінгу. Щодо результату аналізу закордонних праць, то пріоритетним чинником запобігання та протидії кібербулінгу можемо назвати *критичне мислення* Д. Д. Халперн, С. Хіндуджа та Дж. Патчін [203].

Захисні чинники від кібербулінгу, за А. Бадрі, *компенсують, буферизують або пом'якшують* негативні наслідки впливу стресора в цифровому просторі [181]. У зв'язку з цим у психологічній літературі представлено низку моделей кібербулінгу, де зосереджено увагу на відмінностях традиційного та кібербулінгу, а також специфіці цифрового середовища, у якому вчинено кіберагресію [275]. Так, модель кібербулінгу К. Барлет [270] розроблена відповідно до моделі навчання Д. Гентіля та моделі агресії Б. Бушмана. Відповідно до його моделі виникнення упередження до кібербулінгу та, як наслідок, – його вчинення, зумовлюють два чинники: *анонімність і віра в недоречність фізичної агресії*, яка властива традиційному булінгу. У зв'язку з цим основним критерієм психологічного імунітету до кібербулінгу можна вважати *здатність до рефлексії та саморегуляції*, які дають змогу дитині усвідомлено реагувати на анонімну агресію, не сприймати її як загальну небезпеку та зберегти внутрішню рівновагу.

У продовження цього згадаємо напрацювання таких науковців, як Р. Вонг, К. Ченг, Б. Ксяо [274], які запропонували модель кібербулінгу, що ґрунтується на моделі агресії ІЗ (*instigation, impellance, and inhibition*) Е. Слоттер та Е. Фінкель [260]. Ця модель пояснює процеси, за допомогою яких неагресивна взаємодія між дітьми може перерости в агресивну. Модель агресії включає три основні взаємопов'язані етапи: провокаційні тригери (ситуації, що підвищують імовірність агресивної відповіді), спонукальні впливи (чинники, які визначають

ймовірність та/або силу реакції) та сили гальмування (механізми, що зменшують або стримують агресивну поведінку). Відповідно, кібербулінг найбільш імовірний тоді, коли провокації та спонукальні чинники є надмірно сильними, а гальмівні сили – слабкими [190]. *У зв'язку з цим, крім регулятивних ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу, варто включити й здатність розпізнати тригер та спрогнозувати наслідки його дії.*

Слід відзначити й соціальну-екологічну модель кібербулінгу А. Бадрі [169], розвинуту М. Райт, М. Патель та А. Кван-Хазе [240]. Ця модель є модифікацією соціально-екологічної моделі булінгу С. Свірера та Д. Еспелага [264], розробленої відповідно до екологічної системної теорії У. Бронфенбреннера. Аналізуючи ризики та потреби тих, хто залучений до цькування (як жертви, так й кривдника), автори дійшли висновку, що немає одного єдиного чинника ризику або причини для пояснення кібербулінгу. Кібербулінг комплексно пояснює взаємодія чинників різних системних рівнів (контекстуальних, зовнішніх та індивідуальних, внутрішніх) [166].

Задля виокремлення критеріїв та показників сформованості ПІ до кібербулінгу ми систематизували проаналізовані нами чинники захисту та протидії кібербулінгу відповідно до трьох функцій: моніторинг, творення-виконання, саморегуляція за А. Олахом, проаналізованих нами в параграфі 1.1 (таблиця 1.3).

Таблиця 1.3

Чинники захисту до кібербулінгу відповідно до функцій ПІ

Функції ПІ	Чинники захисту до кібербулінгу
Моніторинг	інформаційно-цифрова компетентність [32; 58], медіаграмотність [93; 163], яку забезпечує критичне мислення та рефлексивність [18; 67; 125]; оптимізм [245]; уміння шукати соціальну підтримку та інформацію від інших [166; 188; 269; 182, 79].
Створення-виконання	самооцінка, самоефективність та сумлінність, автономність [165; 175; 213; 241; 244; 262; 277; 279; 74]; задоволеність школою [213]; академічна

	<p>успішність, сумлінність, рішучість [279]; моральна включеність, відчуття відповідальності за зроблене [176; 277];</p> <p>соціальна компетентність та соціальний інтелект [213; 244; 64; 68; 76; 246], навички з розв'язанням міжособистісних конфліктів [244; 74]; просоціальність [279], приємність [213], відкритість, привітність [279]; низький рівень соціальної тривоги [94; 262];</p> <p>проблемно-сфокусовані стратегії [180; 188; 259], конфронтація [151], блокування особистої інформації [259], що є показниками інформаційно-комунікаційної або цифрової компетентності [27; 32]</p>
Саморегуляція	<p>емоційний інтелект [16, 42, 68, 176, 160, 272, 278]; уміння висловлювати емоції [68]; управління емоціями [80, 94; 279; 262]; контроль агресії та імпульсивності [257]; емпатія [213; 263; 279]; емоційна стабільність [279, 211]; саморегуляція [242; 92], самоконтроль [194; 213; 242; 92]</p>

Основними *критеріями* сформованості психологічної імунної системи, за Т. Хомуленко та І. Кисловою, є *здатність до (соціального) моніторингу, до розв'язання проблем та емоційний самоконтроль* [143].

Водночас таблиця 1.3 демонструє, що одне з ключових місць посеред чинників захисту від кібербулінгу належить *рефлексії та навичкам критичного мислення*. Згідно з дослідженнями Т. Хомуленко та ін., підсистема психологічної імунної системи, що забезпечує *саморегуляцію*, містить потенціали, які забезпечують й *контроль над пізнанням, увагою, емоціями та імпульсами* [143]. А тому для подолання емоційних стресових ситуацій, які діти можуть переживати в середовищі кібербулінгу, вагому роль відіграють метакогнітивні процеси, зокрема метакогнітивна регуляція, які забезпечує рефлексія [8]. Ці процеси дозволяють молодшим школярам розпізнавати та регулювати власні моделі мислення та реакції на стрес, що важливо в подоланні стресових ситуацій, які діти можуть переживати й у середовищі кібербулінгу.

Проаналізувавши низку досліджень, українська науковиця Т. Захарчук стверджує, що ключовим у формуванні вмінь контролювати власні

інтелектуальні процеси в дітей молодшого шкільного віку, зокрема в контексті вибудовування стратегій та планування власної пізнавальної діяльності, є метакогнітивні навички [43]. Я. Чаплак та Г. Чуйко пізнавальною метафункцією самоаналізу вважають рефлексію, яка постає як та проявляється в поведінці, думках і переживаннях [145]. Крім того, згідно з працями А. Гільман, рефлексія – це здатність мислення аналізувати як власні внутрішні процеси, так і взаємини "Я-інші" в соціальній системі взаємовідносин [29], що є важливим у розгортанні ПІ на всіх його етапах, адже, за Н. Пенковською [105], *рефлексія* – це складне багатовимірне утворення, що інтегрує кілька взаємопов'язаних рівнів психічної діяльності, де *інтелектуальний аспект* охоплює систему знань людини про саму себе, уявлення про власні особливості та про те, як її сприймають інші; *емоційно-ціннісний компонент* відображає процес інтерпретації та оцінювання особистістю власних дій, станів і рис, на основі чого формується ставлення до самої себе; *регулятивний аспект* забезпечує здатність узгоджувати власні наміри й дії з очікуваннями інших людей, коригуючи поведінку відповідно до передбачуваних реакцій оточення. Недостатній розвиток рефлексії молодших школярів проявляється в домінуванні зовнішнього контролю з боку вчителя та залежності від оцінок оточення. Такі діти зазвичай демонструють імпульсивність [105], що може призвести до неспроможності протистояти кібербулінгу, а *тому показником розвинених когнітивно-рефлексивних ресурсів ПІ до кібербулінгу молодших школярів, зокрема метакогнітивного моніторингу, вважаємо рефлексію* [168].

Мислення в молодшому шкільному віці, на думку Т. Шелег, набуває все більш домінуючого значення, визначаючи роботу всіх інших функцій свідомості, які інтелектуалізуються та стають довільними [149]. Важливою складовою когнітивного розвитку молодших школярів є когнітивний компонент емоційного інтелекту, який забезпечує здатність до розуміння власних і чужих емоцій та інтерпретації емоційних сигналів [3]. Здатність усвідомлювати проблему, добирати адекватні засоби для її розв'язання, збирати й систематизувати релевантну інформацію Е. Глассер [196] вважає критичним

мисленням. Воно передбачає оволодіння молодшими школярами операціями й стратегіями для опрацювання та перевірки інформації, що надходить, а також уміннями розуміти зміст і наміри повідомлень, інтерпретувати соціальний та емоційний контекст взаємодії, критично оцінювати інформацію та власні реакції на неї [157]. Таким чином, У межах критеріїв *когнітивної та метакогнітивної активності* когнітивно-рефлексивні ресурси представлені вищим за середній рівнем інтелекту, когнітивного компоненту емоційного інтелекту та рефлексивності (таблиця 1.4).

Таблиця 1.4.

Ресурси функціонування ПІ до кібербулінгу молодших школярів

Компоненти ПІ	Змістовна наповненість критеріїв сформованості ПІ до кібербулінгу	Показники сформованості критерію
<i>емоційно-вольові ресурси</i>	емоційна рівновага: здатність емоційної регуляції стійкості та контролю до свідомого управління емоційними станами та вміння справлятися з тривожністю та страхами, збереження позитивного ставлення до себе, впевненості у власних можливостях та автономності у прийнятті рішень.	вищий за середній рівень емоційного інтелекту (регулятивний компонент), нижче середнього рівень тривожності, страху самовираження, невідповідності очікуванням інших та страху у відносинах із учителем;
	<i>вольовий контроль</i> : здатність чинити опір стресу, рішуче ухвалювати рішення щодо вибору ефективної стратегії регуляції емоцій	вищий за середній рівень рішучості; наполегливості (домінантність); урівноваженості (неквапливий реактивний); опірність стресу.

<i>когнітив но-рефле ксивний</i>	<i>когнітивна активність:</i> сформованість операцій і стратегій для опрацювання та перевірки інформації, що надходить; сформованість умінь розуміти свої та чужі емоції	вищим за середній рівнем інтелекту, когнітивного компоненту емоційного інтелекту
	<i>метакогнітивна активність:</i> сформованість здатності моніторити, оцінювати свої думки та емоції задля планування та прогнозування комунікативних дій	вищим за середній рівнем рефлексивності
<i>нормати вно- поведінк овий</i>	соціально-комунікативна адаптивність: здатність до нормативної поведінки у взаємодії з іншими, ефективної комунікації, подолання труднощів спілкування	використання адаптивних копінг-стратегій, нижче середнього рівень труднощів спілкування відчуття незахищеності, недовіри та конструктивні копінг-стратегії слухняний - домінуючий,
	моральна нормативність	вищий за середній рівень нормативності поведінки, розсудливості, добросовісності.

Адаптивну силу для психологічного імунітету створює здатність молодших школярів контролювати та регулювати власні когнітивні й емоційні процеси. У молодшому шкільному віці відбувається активний емоційний розвиток відносин особистості та емоційного ставлення до себе [50; 127; 154]. Спираючись на праці українського вченого О. Романчука [122], який у структурі резильєнтності цінності характеризує як внутрішню мотивацію, пропонуємо до *емоційно-вольового* компоненту ПІ долучити ресурси *самоцінності*. Своєю чергою ресурси *самоцінності* сприятимуть подоланню страху самовираження, почуття неповноцінності чи незахищеності в кіберпросторі, формуючи тим

самим упевненість у власних силах і задоволеність собою. Водночас дитина на цьому етапі розвитку спрямовує свою увагу на оволодіння власними емоційними станами, регуляцію поведінки та подолання емоційних труднощів, що виникають у процесі навчальної й соціальної взаємодії. Здатність свідомо керувати емоційними реакціями, стримувати імпульсивні дії та берегти внутрішню рівновагу потребує вольових зусиль, особливо в ситуації кібербулінгу. У протистоянні кібербулінгу важливу роль відіграє, зокрема, така якість, як *рішучість*, що належить до вольового спектра особистісних якостей. Саме вона забезпечує здатність людини діяти цілеспрямовано, долати сумніви та перешкоди, зберігати внутрішню стабільність у ситуаціях вибору [46]. Щоб наголосити на значенні вольових ресурсів ПІ в протидії кібербулінгу, вважаємо доцільним залучити до емоційно-мотиваційних сил ПІ й вольовий. У молодшому шкільному віці активно формується емпатія, що пов'язано з переходом дитини від егоцентризму до децентрації [130]. Крім того, як засвідчив аналіз відповідної літератури, поняття психологічного імунітету в інтернет-просторі містить *здатність долати почуття безсилля, а також розвиток чутливості до отриманої інформації та контролю за часом, проведенням у цьому просторі* [142]. Відповідно критеріями розвиненості емоційно-вольових ресурсів ПІ до кібербулінгу будемо вважати *емоційну рівновагу та вольовий контроль. За критерієм емоційна рівновага вони характеризуються вищим за середній рівнем емоційного інтелекту (регулятивний компонент) та впевненості в собі, нижчим за середній рівнем відчуття незахищеності та недовіри, тривожності та страхів самовираження, невідповідності очікуванням інших, відносин із учителем. За критерієм вольового контролю – вищий за середній рівень прояву рішучості, наполегливості, урівноваженості, опірності стресу.*

З огляду на це, у молодшому шкільному віці особливого значення набуває моральний аспект комунікації. Однією з характерних рис морального розвитку дитини цього віку є явище, яке Ж. Піаже описав як *"моральний реалізм"* [99]. Його суть полягає в схильності дітей до безумовного дотримання засвоєння

правил і норм, часто без усвідомлення їхнього морального змісту. Для молодших школярів важливим є сам факт виконання норми, а не її етична суть. Унаслідок цього моральна поведінка може набувати формальної спрямованості, коли дія спрямована не стільки на благо інших, скільки на задоволення зовнішніх вимог дорослих або отримання схвалення. У зв'язку з цим поведінкові ресурси психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів вважаємо за доцільне уточнити як *нормативно-поведінкові*.

Підтверджуємо свій вибір дослідженнями О. Матласевич та Ф. Герасімова, які запропонували додати до структурної моделі А. Олаха четвертий компонент – духовно-ціннісну підсистему. У такому вимірі модель стосується українських комбатантів і членів їхніх родин та демонструє особливості української ідентичності в умовах російсько-української війни за незалежність. Зазначений компонент, на їхню думку, містить у собі духовне Я, цінності патріотизму, релігійність (як внутрішню потребу вірити) та моральні якості [86]. У контексті нашого дослідження це підкреслює важливість формування морально-ціннісних орієнтацій у дітей як підґрунтя їхньої нормативної поведінки в цифровому середовищі. Духовно-ціннісна орієнтація школяра може бути важливим ресурсом відновлення психічного здоров'я. Вона може сприяти осмисленню негативного досвіду через моральні якості, підтримувати внутрішню стійкість завдяки внутрішній потребі вірити та може допомагати зберігати цілісність особистості молодшого школяра в умовах психологічного тиску, зокрема кібербулінгу.

Завдяки специфіці комунікативної поведінки молодших школярів у поєднанні з викликами цифрового простору серед моральних частот особливе значення набуває *розсудливість*, яка надає особистості внутрішньої сили, *урівноваженості* та стабільності, виступаючи важливим чинником формування гармонійного характеру [50]. Урівноваженість створює основу для вибору ефективної *копінг-стратегії* ненасильницької (емпатійної) комунікації в онлайн-просторі, що передбачає безоціночне спостереження, висловлення своїх почуттів, потреб та прохань, які сприятимуть задоволенню потреб [230; 199].

На основі теоретичного аналізу наукових джерел, зокрема праць О. Шинкарук і Л. Гейдар [151], комунікативну поведінку доцільно розглядати у двох її формах – нормативній та ненормативній. Перша відображає соціально прийнятні моделі взаємодії, друга – характеризує відхилення від установлених норм, коли поведінка суперечить очікуванням чи правилам соціальної групи. У цифровому просторі *нормативні форми комунікативної поведінки* стають особливо значущими, тому що онлайн-середовище розширює взаємодію, знижуючи при цьому безпосередній соціальний контроль [55; 56]. *Таким чином, основними критеріями розвиненості нормативно-поведінкових ресурсів ПІ до кібербулінгу молодших школярів виділяємо соціально-комунікативну адаптивність та моральну нормативність. Відповідно до критерію соціально-комунікативної адаптивності нормативно-поведінкові ресурси визначаються використанням адаптивних копінг-стратегій та нижчим за середній рівнем труднощів спілкування. За критерієм моральної нормативності означені ресурси характеризуються вищим за середній рівень нормативності поведінки, розсудливості, добросовісності.*

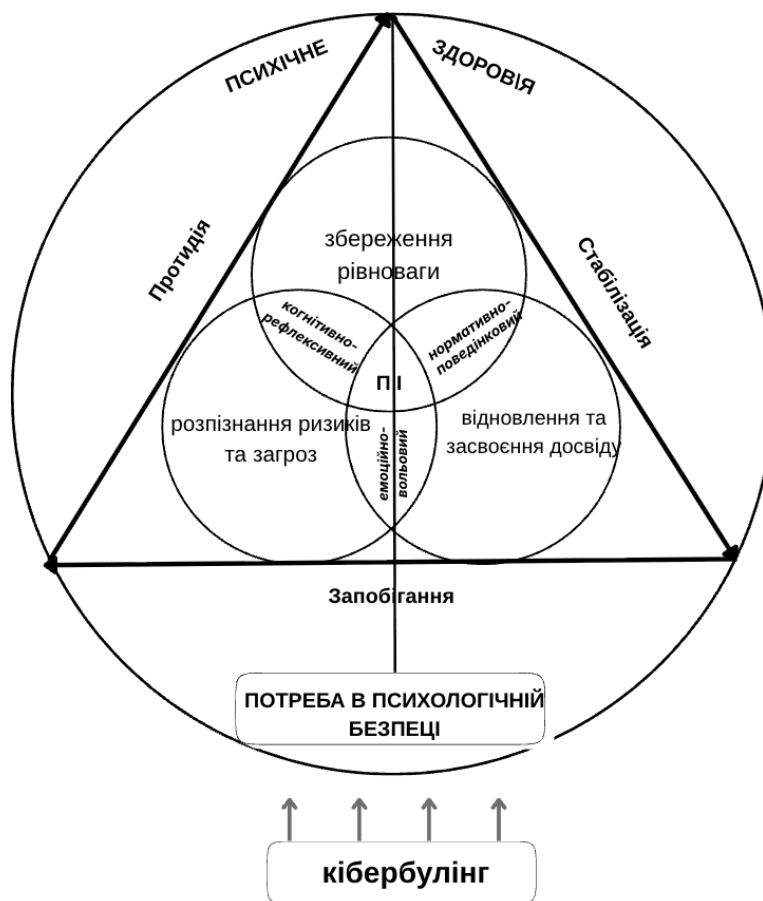


Рис. 1.1. Структура психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку.

Рисунок 1.1 представлено узагальнену структуру психологічного імунітету молодших школярів до кібербулінгу. В структуру ПІ входять емоційно-вольові ресурси, які представлені емоційно-регулятивними здібностями, вольовими якостями та навичками позитивної самооцінки; *когнітивно-рефлексивні* - рефлексивними, когнітивними й метакогнітивними здібностями, уміннями й навичками; *нормативно-поведінкові* – соціальними й комунікативними компетентностями, моральними якостями, навичками подолання стресу. Сукупність цих ресурсів забезпечує реалізацію функцій психологічного імунітету на етапах запобігання та протидії кібербулінгу, а також стабілізацію й інтеграцію набутого досвіду після взаємодії з ним, що сприяє збереженню психічного здоров'я молодшого школяра.

Згідно з дослідженнями В. Алещенка, психологічна безпека забезпечує позитивне самопочуття особистості, демонструє відсутність зовнішніх і внутрішніх чинників, що можуть призвести до психологічної травматизації [6]. При зустрічі з кібербулінгом у дитини виникає потреба в інформаційно-психологічній безпеці, що зумовлює мобілізацію ресурсів психологічного імунітету для розпізнання ризиків та загроз, збереження рівноваги, відновлення після стресу на етапах запобігання, протидії та стабілізацію.

Таким чином, психологічний імунітет у ситуації кібербулінгу молодших школярів, розуміємо як акумулятивну систему взаємодії емоційно-вольових, когнітивно-рефлексивних та нормативно-поведінкових ресурсів, які забезпечують розпізнавання ризиків і загроз кібернасильства, збереження рівноваги в цифровому середовищі, відновлення після стресу та засвоєння нового досвіду

У молодшому шкільному віці ресурси ПІ перебувають в процесі становлення та значною мірою формуються під впливом зовнішніх умов соціалізації. Означений нами в першому параграфі системний підхід дозволяє виокремити захисні чинники від кібербулінгу й на рівні оточення особистості, які відповідно до соціально-екологічної моделі А. Бадрі демонструють сімейні, міжособистісні, шкільні та педагогічні, громадські та державні рівні (таблиця 1.5). Теоретичний аналіз цієї концепції, а також її послідовників, зокрема праць науковців А. Балдрі, М. Райт, М. Патель, А. Кван-Хазе [275; 240], дали можливість узагальнити чинники захисту від кібербулінгу відповідно до виділених А. Балдрі рівнів у вимірі сприятливих психолого-педагогічних умовах формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів.

Зазначимо, що поняття "умова" в науковому дискурсі розглядається як сукупність чинників або передумов, за наявності яких стає можливим формування певного явища або властивості, як необхідна обставина, що забезпечує реалізацію чи розвиток чогось [15; 70; 141]. У зв'язку з цим

"педагогічні умови" демонструють *вимоги до змісту, форм, методів організації освітнього середовища та професійної діяльності педагогів* [36], тоді як психологічні, згідно з працями Н. Степанченко [132], демонструють *сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, що опосередковано впливають на розвиток психічних процесів через активність особистості*. До таких умов науковиця відносить соціально-психологічний клімат та специфіку взаємодії в освітньому колективі [132, 84].

Відповідно до цього ми систематизували психолого-педагогічні умови формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів у контексті соціально-екологічної моделі кібербулінгу А. Бадрі (таблиця 1.5).

Таблиця 1.5

**Психолого-педагогічні умови формування ресурсів III
до кібербулінгу молодших школярів крізь призму рівнів
соціально-екологічної моделі кібербулінгу А. Бадрі**

Рівні виявлення чинників ризику	Умови та захисні чинники до кібербулінгу
Суспільство та держава (Макросистема)	Педагогічні умови: <i>просвіта молодших молодших школярів з питань кібербулінгу</i> опертя вчителя на: соціальні норми та реагування суспільства [218; 74]; послідовну політику держави щодо кібербулінгу [74]; соціально-правові механізми моніторингу та реагування на випадки кібербулінгу [74].

<p>Педагогічні та виховні умови (Мезосистема)</p>	<p>Психологічні умови:</p> <p>підтримуючі та неконфліктні стосунки [215; 248];</p> <p>створення сприятливого (позитивного) шкільного клімату, ресурсного соціального оточення (підтримка традицій, позакласної активності дітей, створення умов для спільних вчинків і творчості) [93; 215; 279];</p> <p>особистісні якості та компетентності вчителя: самоефективність у ситуації цькування, сприйняття ситуації цькування та емпатія до жертви [268];</p> <p>психологічні особливості вчителів: високий рівень емоційного інтелекту вчителя, рефлексії, критичного мислення, стабільного емоційного стану вчителя [136, 140].</p> <p>Педагогічні умови:</p> <p>залученість учнів до ухвалення шкільних рішень [241];</p> <p>проактивна шкільна політика щодо булінгу [93];</p> <p>наявність чітких правил щодо кіберзалякування [212];</p> <p>наявність програм боротьби зі шкільним булінгом [93];</p> <p>залученість усіх суб'єктів шкільного процесу до програми (громади, вчителів, учнів, батьків), узгодженість їхніх дій [93];</p> <p>забезпечення доступності технологій для учнів і з навчальною, і з соціальною метою; витрата зусиль на забезпечення спостереження за дітьми в кіберпросторі, модерування шкільних інтернет-ресурсів [93];</p> <p>медіаграмотність, забезпечення розуміння явища кібербулінгу всіма учасниками шкільного процесу [93];</p> <p>підтримуючі стилі педагогічної взаємодії, навички ведення бесід та розв'язання із дітьми проблеми насильства, адаптивні стратегії подолання конфліктів [74].</p>
<p>Взаємодія з однолітками (Мікросистема)</p>	<p>Психологічні умови:</p> <p>позитивний вплив та підтримка з боку друзів [279];</p> <p>включеність у життя дитини на противагу ізоляції [215];</p> <p>неприйняття з боку однолітків проявів булінгу [215].</p> <p>Педагогічні умови:</p> <p>відсутність відносин з девіантними однолітками в Інтернеті [215].</p>

Сімейна взаємодія (Мікросистема)	<p>Психологічні умови:</p> <p>позитивна домашня обстановка [176; 279]; батьківська залученість, підтримка, спілкування та теплота [215], позитивні стосунки між батьками та підлітками [279; 244]; довіра в сім'ї, безпечна прихильність дітей до батьків, емпатійне підтримуюче батьківсько-дитяче спілкування [215]; конструктивне розв'язання конфліктів у сім'ї [173]; нетолерування насилля в сім'ї [74].</p> <p>Педагогічні умови:</p> <p>ефективна взаємодія між батьками, їх посередництво у використанні технологій, помірний батьківський контроль за їх використанням [175; 279; 277]; знання та навички батьків щодо реагування на булінг, стратегії розв'язання конфліктів [87; 93].</p>
-------------------------------------	---

Таким чином, формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів залежить і від форм та методів просвіти у сфері медіаграмотності, нормативної поведінки в цифровому просторі в контексті протидії кібербулінгу, і від стратегій взаємодії з батьками, однолітками та вчителями. Вагому роль у цьому процесі відіграє партнерство сім'ї та школи [61, 63], а також певні навички та індивідуальні особливості вчителів [216] і батьків учнів початкових класів, зокрема їхні уміння створювати сприятливу, довірливу атмосферу та ефективно взаємодіяти, зокрема комунікувати з дітьми. Імовірно, що важливу роль у цьому відіграє емоційний інтелект, емоційний стан, рефлексія та критичне мислення значущих дорослих. У зв'язку з цим *психолого-педагогічні умови передбачають педагогічне партнерство школи та сім'ї, наявність у вчителів і батьків учнів початкових класів певних індивідуально-психологічних характеристик (критичне мислення, рефлексивність, емоційний інтелект тощо) та компетентностей, які ґрунтуються на знаннях, уміннях і навичках ефективної взаємодії та добору змісту, форм і методів організації ними безпечного середовища, що включає просвіту у сфері медіаграмотності, нормативної поведінки в цифровому*

просторі, для активізації ресурсів молодших школярів, який важливий у протистоянні кібербулінгу.

Задля емпіричної перевірки та доповнення цих умов, наступні розділи спрямовуємо на вивчення ресурсів ПІ до кібербулінгу молодших школярів та їхніх батьків і вчителів.

Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з проблеми дослідження психологічного імунітету дозволив визначити його роль та функції в процесі збереженні психічного здоров'я молодших школярів. Природу психологічного імунітету простежено відповідно до аналогії з біологічним. З'ясовано, що психологічний імунітет за допомогою вроджених задатків та набутих навичок, здібностей й компетентностей забезпечує превентивний та проактивний захист від загроз, організовує адаптивну ефективність у боротьбі зі стресом та самовідновлення після нього. Співвідношення поняття психологічного імунітету з іншими суміжними поняттями, зокрема такими, як "стресостійкість", "життєстійкість", "резилієнс", "копінг-стратегії", сприяло розумінню його змістової та структурної наповненості в контексті ефективних стратегій адаптації до стресових умов.

Результати аналізу концепцій та теорій дали підстави виділити молодший шкільний вік сприятливим для формування ПІ. У зв'язку з цим з'ясовано що змістовна наповненість *психологічного імунітету* молодших школярів залежить від особливостей стресора та відображає їх особистісні якості, здібності, поведінкові стратегії та компетентності, які сприяють збереженню психологічної безпеки під час взаємодії з ним.

Проаналізовано особливості цифрового простору й специфіку взаємодії в ньому в ситуації кібербулінгу. Виокремлено спільні та відмінні ознаки традиційного та кібербулінгу за такими критеріями, як характер агресивної

взаємодії, форма соціальної взаємодії, просторово-часові межі, рольова структура учасників, емоційні особливості взаємодії, наслідки, звернення по допомогу (роль дорослих).

Уточнено й доповнено поняття психологічного імунітету молодших школярів у вимірі протидії кібербулінгу як акумулятивної системи взаємодії емоційно-вольових, когнітивно-рефлексивних та нормативно-поведінкових ресурсів, які забезпечують розпізнавання ризиків і загроз кібернасильства, збереження рівноваги в цифровому середовищі, відновлення після стресу та засвоєння нового досвіду

Визначено та охарактеризовано критерії сформованості ресурсів психологічного імунітету в цифровому освітньому просторі у вимірі захисту молодших школярів до кібербулінгу.

За критерієм *емоційна рівновага* його емоційно-вольові ресурсів характеризуються вищим за середній рівнем емоційного інтелекту (регулятивний компонент) та впевненості в собі, нижчим за середній рівнем відчуття незахищеності та недовіри, тривожності та страхів самовираження, невідповідності очікуванням інших, відносин із учителем. За критерієм *вольового контролю* ці ресурси демонструють вищий за середній рівень прояву рішучості, наполегливості, урівноваженості, опірності стресу. У межах критеріїв *когнітивна та метакогнітивна активність* когнітивно-рефлексивні ресурси представлені вищим за середній рівнем інтелекту, когнітивного компоненту емоційного інтелекту та рефлексивності. Відповідно до критерію *соціально-комунікативної адаптивності* нормативно-поведінкові ресурси визначаються використанням адаптивних копінг-стратегій та нижчим за середній рівнем труднощів спілкування. За критерієм *моральної нормативності* означені ресурси характеризуються вищим за середній рівень нормативності поведінки, розсудливості, добросовісності

Здійснено диференціацію психолого-педагогічних умов формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів відповідно до чинників його протидії. Наголошено, що *психолого-педагогічні умови* його

формування передбачають педагогічне партнерство школи та сім'ї, наявність у вчителів та батьків учнів початкових класів розвинених певних індивідуально-психологічних характеристик (критичне мислення, рефлексивність, емоційний інтелект), поведінкових стратегій та компетентностей, які ґрунтуються на знаннях, уміннях і навичках ефективної взаємодії та добору змісту, форм і методів організації ними безпечного середовища, що включає просвіту у сфері медіаграмотності, нормативної поведінки в цифровому просторі.

Результати теоретичного аналізу проблеми дозволили спланувати подальше експериментальне дослідження психолого-педагогічних умов формування психологічного імунітету молодших школярів до кібербулінгу.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ІМУНІТЕТУ ДО КІБЕРБУЛІНГУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У другому розділі представлено результати констатувального етапу експериментального дослідження психологічного імунітету до кібербулінгу в дітей молодшого шкільного віку. Проаналізовано особливості сформованості ресурсів психологічного імунітету відповідно до емоційно-вольового, когнітивно-рефлексивного та нормативно-поведінкового критеріїв. За результатами факторного аналізу побудовано п'ятифакторну модель ПІ до кібербулінгу, що включає фактори: емоційна стійкість, саморегуляція, самооцінка, соціальна компетентність та старанність.

Виявлено статистично значущі зв'язки між показниками ресурсів ПІ дітей молодшого шкільного віку та батьків і вчителів початкової школи. Завдяки кластерному аналізу виокремлено групу дітей з вищим рівнем ресурсів ПІ та виділено предиктори їх формування в контексті індивідуально-психологічних та вікових особливостей батьків і вчителів початкових класів: емоційний інтелект батьків та вчителів, критичне мислення та стилі спілкування "Ставлення до невдач", "Кооперація" батьків, рефлексивне мислення вчителів. Результати дослідження стали підґрунтям для створення тренінгової програми й практичних рекомендацій батькам і вчителям щодо його формування.

2.1. Обґрунтування методичного забезпечення та процедури емпіричного дослідження психолого-педагогічних умов формування психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку

Мета експериментального дослідження була спрямована на вивчення психолого-педагогічних умов формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів. У зв'язку з цим ми виокремили такі етапи дослідження:

- 1) емпіричне вивчення рівня сформованості ресурсів ПІ до кібербулінгу молодших школярів, відповідно до виділених нами критеріїв;
- 2) емпіричне дослідження ролі індивідуально-психологічних характеристик та стратегій взаємодії вчителів і батьків у формуванні психологічного імунітету до кібербулінгу в молодших школярів;
- 3) емпіричне обґрунтування та побудова багатофакторної моделі ПІ до кібербулінгу в молодших школярів;
- 4) емпіричне дослідження предикторів процесу формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів у контексті психологічних та вікових особливостей батьків і вчителів початкових класів.

Для перевірки теоретичних напрацювань та реалізації мети емпіричного дослідження ми сформувавши вибірку респондентів, дібрали відповідний інструментарій, сконструювали емпіричне дослідження, спираючись на засади психодіагностики в закладах освіти [43; 143]. Емпірична вибірка включила 515 респондентів: молодших школярів шести загальноосвітніх шкіл Київської, Івано-Франківської та Рівненської областей ($n=238$) – учнів третього ($n=101$) та четвертого ($n=137$) класів, середній вік - $M=8,8$ (122 дівчинки та 116 хлопчиків), їхніх матерів ($n=238$, середній вік – $M=32,7$) та 49 вчителів, задіяних до освітнього процесу початкової школи (з них 13 основних вчителів початкових класів) (середній вік – $M=37,5$ років; стаж – від 1 до 39 років ($M=15$ років); 38 жінок та 1 чоловік). Вибірку проаналізовано за 89 психометричними шкалами (з них 26 застосовано для вчителів, 23 – для батьків, 40 – для дітей молодшого шкільного віку).

Відповідно до теоретичного аналізу психологічної літератури ми виокремили критерії сформованості ресурсів ПІ до кібербулінгу молодших

школярів. Для вивчення емпіричних показників цих критеріїв був дібраний діагностичний інструментарій (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1.

**Емпіричні показники ресурсів ПІ до кібербулінгу та відповідний
діагностичний інструментарій**

Змістовна наповненість критеріїв сформованості ПІ до кібербулінгу	Показники сформованості критерію	Діагностичний інструментарій
емоційно-вольові ресурси		
емоційна рівновага: здатність емоційної регуляції стійкості та контролю до свідомого управління емоційними станами та вміння справлятися з тривожністю та страхами, збереження позитивного ставлення до себе, впевненості у власних можливостях та автономності у прийнятті рішень.	вищий за середній рівень емоційного інтелекту (регулятивний компонент), нижче середнього рівень тривожності, страху самовираження, невідповідності очікуванням інших та страху у відносинах із учителем;	Опитувальник ЕМІН (шкали “Управління своїми емоціями”, “Управління чужими емоціями”, “Контроль експресії”) , “Загальна тривожність” , “Проблеми та страхи у відносинах з вчителем” “Страх ситуацій перевірки знань”), Методика (ДДЛ) (шкала “Тривожність”) Тест Р. Кеттелла (шкали О “Безтурботний – тривожний” Q4 “Розслаблений – напружений”) Тест шкільної тривожності Б. Філіпса (шкала “Страх невідповідності очікуванням інших”, “Страх самовираження”) Тест Р. Кеттелла. (шкали: І

		<p>“Покладається на себе-залежить від інших”, А</p> <p>“Замкнений – відкритий” С</p> <p>“Невпевнений в собі – впевнений в собі”)</p> <p>Методика (ДДЛ) (шкали “Почуття неповноцінності”, “Відчуття незахищеності”, “Недовіра”</p>
<p><i>вольовий контроль:</i></p> <p>здатність чинити опір стресу, рішуче ухвалювати рішення щодо вибору ефективної стратегії регуляції емоцій</p>	<p>вищий за середній рівень рішучості; наполегливості (домінантність); урівноваженості (неквапливий реактивний); опірність стресу.</p>	<p>Тест Р. Кеттелла. (шкали: D “Неквапливий – реактивний,, Н “Боязкий – рішучий”, Е “Слухняний – домінуючий”)</p> <p>Тест шкільної тривожності Б. Філіпса (шкали “Переживання соціального стресу”, “Низька фізіологічна опірність стресу”</p>
когнітивно-рефлексивні ресурси		
<p><i>когнітивна активність:</i></p> <p>сформованість операцій і стратегій для опрацювання та перевірки інформації, що надходить; сформованість умінь розуміти свої та чужі емоції</p>	<p>вищим за середній рівнем інтелекту, когнітивного компоненту емоційного інтелекту</p>	<p>Тест Р. Кеттелла (шкала: В “Низький інтелект – високий інтелект”)</p> <p>Опитувальник “Ем.Ін.” (шкали “Розуміння своїх емоцій”, “Розуміння чужих емоцій”)</p>

<p><i>метакогнітивна активність:</i></p> <p>сформованість здатності моніторити, оцінювати свої думки та емоції задля планування та прогнозування комунікативних дій</p>	<p>вищим за середній рівнем рефлексивності</p>	<p>Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності для дітей.</p>
нормативно-поведінкові ресурси		
<p>соціально-комунікативна адаптивність:</p> <p>здатність до нормативної поведінки у взаємодії з іншими, ефективної комунікації, подолання труднощів спілкування</p>	<p>використання адаптивних копінг-стратегій, нижче середнього рівень труднощів спілкування</p> <p>відчуття незахищеності, недовіри та конструктивні копінг-стратегії</p> <p>слухняний - домінуючий,</p>	<p>Методика (ДДЛ) (шкали “Труднощі в спілкуванні, “Ворожість”, “Конфліктність”</p> <p>Опитувальник копінг-стратегій шкільного віку)</p>
	<p>вищий за середній рівень нормативності поведінки, розсудливості, добросовісності.</p>	<p>Теста Р. Кеттелла (шкали Q3 “ Низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки”, F “Розсудливий – ризиковий”, G “Не добросовісний – добросовісний”;</p>

Так, тест шкільної тривожності Б. Філіпса [7] був використаний для оцінювання шкільної тривожності та страхів молодших школярів, пов’язаних зі шкільним середовищем. Система шкал включає в себе такі параметри, як рівень загальної тривожності, рівень відчуття соціального стресу, рівень фізіологічної

вразливості до стресу, страх самовираження, страх перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточення, труднощі і страхи в стосунках з викладачем.

Для дослідження індивідуальних психологічних характеристик і емоційних станів дітей молодшого шкільного віку застосовано дитячий варіант особистісного тесту Р. Кеттелла в українській адаптації Т. Партико [63, 114]. Тест дає змогу дослідити низку особистісних рис, які мають значення в організації ресурсів ПІ молодших школярів, за допомогою таких факторів: А - "Замкнутий – відкритий", В "Низький – високий інтелект", С "Невпевнений у собі – впевнений у собі", D "Неквапливий – реактивний", Е "Слухняний – домінуючий", F "Розсудливий – ризиковий", G "Недобросовісний – добросовісний", Н "Боязкий – рішучий", І "Покладається на себе – залежить від інших", О "Безтурботний – тривожний", Q3 "Низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки", Q4 "Розслаблений – напружений".

Проективна методика "Дім – Дерево – Людина" (ДДЛ) Дж. Бука в модифікації Р. Беляускайте [115; 71] була застосована для вивчення емоційного стану і особистісних переживань дітей. Методика визначає симптомокомплекси, що віддзеркалюють емоційні проблеми дитини, а також особливості соціальної адаптації за такими шкалами: "Незахищеність", "Тривожність", "Недовіра", "Ворожість", "Конфліктність", "Труднощі в спілкуванні". Опитувальник емоційного інтелекту "Ем.Ін." в українській адаптації О. Верітової [4; 16; 71; 155], який ми застосували, дозволив дослідити когнітивний та регулятивний компоненти емоційного інтелекту за шкалами: загальний емоційний інтелект (ЕІ), розуміння чужих емоцій (МР), управління чужими емоціями (МУ), розуміння власних емоцій (ВР), управління власними емоціями (ВУ), контроль вираження емоцій (ВЕ). Задля вивчення індивідуально-психологічних особливостей вибору стратегій подолання труднощів був використаний Опитувальник копінг-стратегій шкільного віку (версія українською Л. Процик) [113]. Він дозволив оцінити як адаптивні, так і дезадаптивні копінг-стратегії молодших школярів: "Спілкування", "Вирішення проблеми", "Зміна діяльності"

та дезадаптивних копінг стратегій: "Афективне реагування", "Невротичні прояви", "Фантазування", "Заперечення", "Уникнення", "Залишення наодинці".

Для визначення рівня рефлексивності, зокрема дослідження розвитку здатності дітей до самоусвідомлення, рефлексії над власними переживаннями та вчинками, а також розуміння взаємодії з іншими, використано Методику діагностики рівня розвитку рефлексивності для дітей молодшого шкільного віку в адаптації М. Максимова [78].

Теоретичний аналіз проблеми, здійснений у першому розділі, дав підстави виділити психолого-педагогічні умови формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів. Таблиця 2.2. демонструє психологічні особливості вчителів та батьків молодших школярів, стратегії їх взаємодії, що мають значення в підтримці процесу формування ПІ до кібербулінгу молодших школярів, а також застосований відповідний діагностичний інструментарій для їх вивчення.

Таблиця 2.2

Показники ефективної підтримки у формуванні ресурсів ПІ до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку та відповідний діагностичний інструментарій

Психолого-педагогічна підтримка		Діагностичний інструментарій
Психологічні особливості вчителів та батьків	емоційний інтелект, критичне мислення, рефлексія, емоційний стан (учителів)	Опитувальник діагностики емоційного інтелекту "ЕмІн" в українській адаптації О. Верітової [16; 71; 155] Методика діагностики рефлексивності в українській версії В. Пономарьової, Л. Маскальової [18, 82] Тест критичного мислення, адаптація О. Луценко [75] Методика діагностики рівня емоційного вигорання в українській версії за А. Коняхіною та ін. [37]

Компетентності вчителів та батьків	навички реагування на випадки агресії, стратегії розв'язання конфліктів (копінг-стратегії); стилі спілкування	Опитувальник копінг-стратегій: скорочена форма (CSI-SF), укр. адаптація А. Стаднік, Ю. Мельник [130] Тест на виявлення батьківського стилю спілкування з дитиною за О. Мерзляковою [89; 30; 44]
	контроль за використанням гаджетів	Авторська анкета (додаток А)

Перевірка за критерієм Колмогорова–Смірнова показала, що частина шкал має нормальний розподіл ($p > 0,05$), тоді як деякі – ні ($p < 0,05$), тому далі застосовано непараметричні критерії, як більш надійні для такої структури даних. У дослідженні констатувального етапу застосовано: U-критерій Манна-Уїтні; χ^2 -критерій; кореляційний аналіз Спірмена; критерій F Фішера; метод множинної регресії; метод факторного аналізу; метод кластерного аналізу. Математична та статистична обробка даних відбувається за допомогою програмного забезпечення IBM SPSS Statistics v27.

Обраний діагностичний інструментарій дав можливість дослідити рівні сформованості ресурсів ПІ до кібербулінгу молодших школярів, виявити взаємозв'язки між його показниками та показниками психолого-педагогічної підтримки батьків і вчителів початкових класів.

2.2. Результати емпіричного дослідження психолого-педагогічних умов формування психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку

2.2.1. Аналіз результатів дослідження ресурсів функціонування психологічного імунітету до кібербулінгу у дітей молодшого шкільного віку

Задля дослідження сформованості емоційно-вольових ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів виокремлено відповідні його емпіричні показники та дібрано діагностичний інструментарій. Для дослідження особливостей емоційної стійкості та стресостійкості молодших школярів використано тест Р. Кеттелла. Так, за допомогою шкали Н "Боязкий–рішучий" виявлено перевагу середнього рівня цього показника в молодших школярів (72 %). Застосування шкали О "Безтурботний–тривожний" дозволило дослідити, що спокійними, оптимістичними, безтурботними себе відчують 5 % дітей; підвищена тривожність виявлена у 23 % дітей; для 72 % молодших школярів характерний середній рівень цього показника. Результати використання шкали Q4 "Розслаблений – напружений" демонструють наявність емоційної рівноваги в 76% молодших школярів, розслабленість – у 16 %, напруженість – у 8 % дітей (рис. 2.1.)

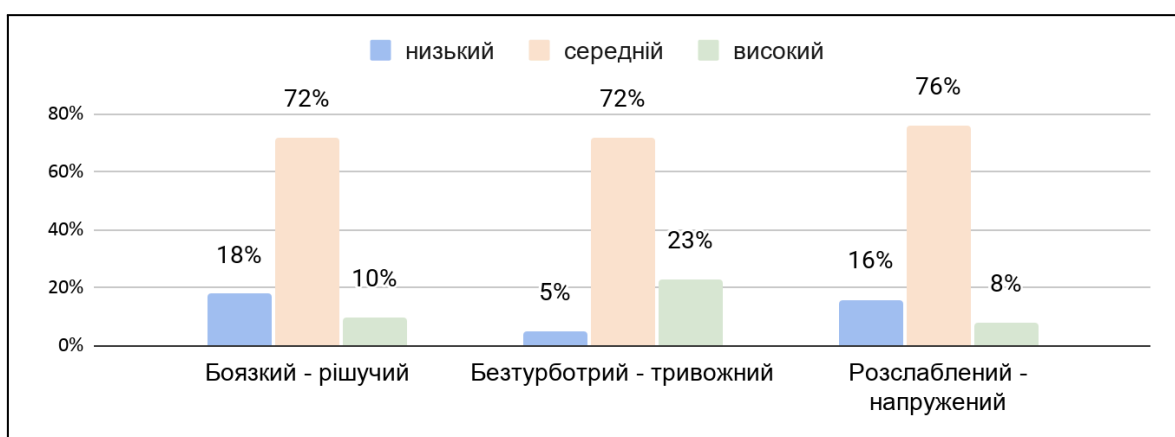


Рис. 2.1. Розподіл рівнів особистісних характеристик за шкалами тесту Р. Кеттелла, % (N=238)

Застосування проєктивної методики "Дім – Дерево – Людина" дозволило дослідити, що майже третина дітей (34 %) демонструє високий рівень тривожності як тимчасову емоційну реакцію, що значно ускладнює опір стресу та здатність емоційної саморегуляції [209]. Результати застосування тесту Філіпса, зокрема шкали "Переживання соціального стресу", демонструють перевагу високого (46 %) і середнього (43 %) рівня означених переживань. Лише 11 % демонструють низький рівень тривожності респондентів у

соціальних ситуаціях. Це вказує на те, що більшість дітей відчуває значний стрес під час взаємодії з однолітками та дорослими, що може негативно позначатися на соціальній адаптації цих дітей (рис. 2.2).

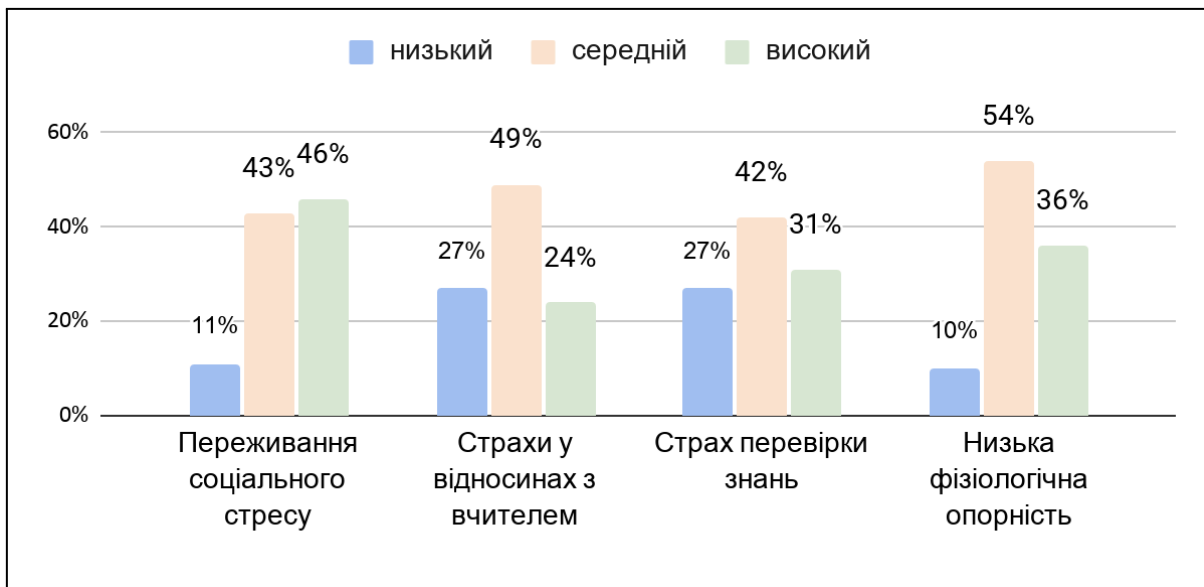


Рис. 2.2. Відсотковий розподіл показників шкільної тривожності молодших школярів (N=238)

Крім цього, спостерігаються високі показники *страху й у відносинах з учителем* та *в ситуаціях перевірки знань*. Зокрема, 24 % дітей відчують високий рівень страху у взаємодії з учителем, 49 % мають середній рівень цього показника, що свідчить про переживання, пов'язані з авторитетними постатями та їхньою оцінкою. Аналогічна тенденція спостерігається й у ставленні до ситуацій перевірки знань: 31 % дітей відчуває високий рівень страху перед оцінюванням, а 42 % – середній, оскільки в молодшому шкільному віці шкільна діяльність є провідною, а шкільні страхи переживаються найбільш гостро [123]. Це може свідчити про підвищену залежність від зовнішньої оцінки, що є одним із факторів тривожності та емоційної нестабільності в освітньому середовищі.

Також помітно високі показники дезадаптації за шкалою "Низька фізіологічна опірність стресу", що вказує на низьку стресостійкість дітей. Зокрема 36 % респондентів мають низьку фізіологічну опірність стресу, 54 % – середню, і лише 10 % – високу.

Це свідчить про те, що більшість дітей є вразливими до стресових ситуацій і мають недостатньо розвинені механізми психологічного відновлення. Опірність стресу є важливим психологічним ресурсом психологічного імунітету до кібербулінгу, тому треба приділити увагу його розвитку у створенні програми формування психологічного імунітету до кібербулінгу для дітей молодшого шкільного віку.

Узагальнюючи результати дослідження за шкалами, пов'язаними з відчуттям тривожності, можемо зробити висновки, що учні 3–4 класів мають достатньо високі показники тривожності. Це може свідчити про значний рівень емоційного напруження в молодших школярів, що може впливати на їхню здатність адаптуватися до соціальних і навчальних ситуацій, що підтверджено і в дослідженнях О. Казаннікової [47]. Своєю чергою, це може заважати на всіх рівнях прояву психологічного імунітету: запобіганню, протидії, відновленню.

Щодо особливостей *емоційної регуляції молодших школярів, то за допомогою* опитувальника емоційного інтелекту "ЕмІн", субшкали "Управління своїми емоціями" (ВУ) у досліджуваних молодших школярів спостерігаємо перевагу низького (26 %) та нижчого за середній (27 %) рівнів, що можна пояснити, спираючись на попередні результати, згідно з якими діти цього віку мають труднощі в ідентифікації та розумінні своїх емоцій. Такі результати можуть свідчити й про недостатньо сформовану саморегуляцію, уміння емоційно балансувати, адаптуватись у фрустраційних чи кризових ситуаціях, що має значення у формуванні резильєнтності. Водночас слід зауважити й на наявність показників вищих за середній рівень (23 %) та середній рівень (21 %) субшкали "Управління своїми емоціями" (ВУ). Високий рівень цього показника характерний лише для 3 % дітей (рис. 2.6). Водночас за шкалою "Управління чужими емоціями" (МУ) найбільш поширеними є показники нижчий за середній (40 %) та середній рівень (39 %), що свідчить про поступове формування здатності розуміти емоційний стан інших та впливати на нього.

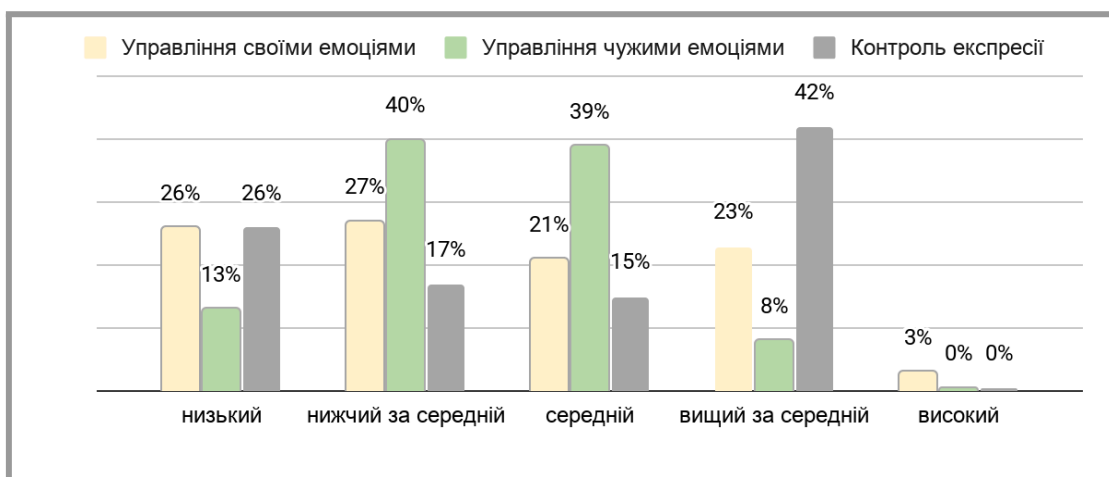


Рис. 2.3. Розподіл рівнів шкал емоційного інтелекту молодших школярів ВУ, МУ, ВЕ, % (N=238)

Щодо показника субшкали "Контроль експресії", то спостерігаємо, що більшості учнів (42 %) властивий вищий за середній його рівень, 15 % – середній (рис. 2.3). Такі результати свідчать про те, що більшість дітей віку 8–10 років уміють контролювати свою імпульсивність, навіть якщо вони не розуміють своїх емоцій. Водночас такі навички соціалізації потребують подальшого розвитку в напрямку розуміння дитиною того, "що з нею відбувається і чому".

Отримані дані вказують на нерівномірність формування навичок емоційної регуляції серед молодших школярів. У значної частини молодших школярів спостерігається недостатній рівень розвитку навичок саморегуляції. При цьому, здатність ефективно контролювати зовнішні прояви емоцій зазвичай розвинена краще. Це може свідчити про те, що переважає зовнішній контроль емоційних проявів, а не усвідомлення внутрішньої регуляції емоцій.

Таким чином, ресурси психологічного імунітету дітей молодшого шкільного віку, такі як уміння опановувати емоції, утримуватися від деструктивної реакції та адаптивно долати напруження, потребують подальшого формування.

Також важливими емоційно-вольовими ресурсами ПІ до кібербулінгу є контроль та регуляція своєї поведінки (рис 2.4). Досліджений за допомогою

Шкали D показник "Неквапливий – реактивний" у 28 % молодших школярів демонструє імпульсивність та реактивність. Лише 5 % школярів властива стриманість та емоційна врівноваженість, тоді як 67 % дітей мають середній рівень неквапливості – реактивності.

У результаті застосування шкали E "Слухняний – домінуючий" виявили середній рівень у 72 % дітей, низький рівень характерний для 9 % молодших школярів, високий – для 18 %. Отримані за допомогою шкали I "Покладається на себе – залежить від інших" дані показують, що лише 16 % дітей покладаються на себе в прийнятті рішень, 71 % мають середній рівень цього показника, а 13% – демонструють залежність від інших. Це може свідчити про те, що навички автономії вже формуються, але в молодшому шкільному віці дітям ще потрібен регулюючий дорослий.

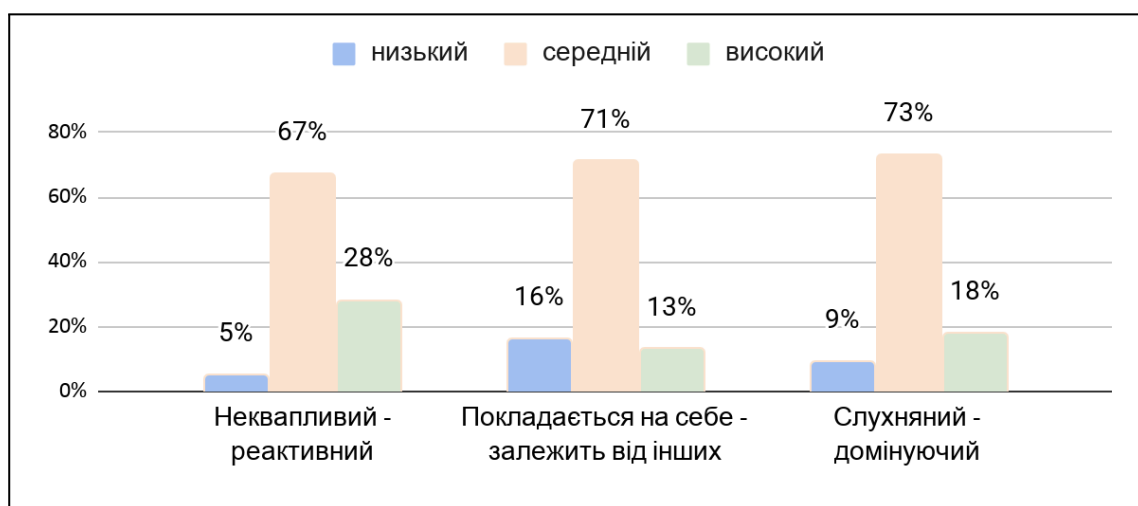


Рис. 2.4. Розподіл рівнів особистісних характеристик за шкалами Тесту Р. Кеттелла, % (N=238)

За допомогою застосування Тесту шкільної тривожності Б. Філіпса нам вдалось виявити, що учні третього та четвертого класів мають високі показники як характерологічної, так і ситуативної тривожності, пов'язаної з різними сферами життя. Особливо помітно виражені страхи, що стосуються оцінки з боку інших людей, так 26 % дітей мають високий рівень недовіри, 29 % – відчуття незахищеності. Це свідчить про те, що школярі відчувають загрозу з

боку оточення, вони є вразливою категорією для кривдників, особливо в неконтрольованому онлайн-середовищі.

Зокрема, результати застосування Шкали "Страх не відповідати очікуванням оточуючих" свідчать, що 50 % молодших школярів продемонстрували високий рівень страху, ще 43 % мають середній рівень, і лише 7 % не відчують досліджуваного страху. Це свідчить про те, що більшість молодших школярів надмірно зосереджені на соціальному схваленні, що може впливати на їхню впевненість у собі та спричиняти підвищений рівень стресу в освітньому середовищі.

Крім того, за допомогою окремих шкал Тесту Р. Кеттелла та Тесту шкільної тривожності Б. Філіпса, які демонструють *емоційно-вольові* ресурси самоефективності, нам вдалось дослідити, що 75 % дітей мають середній рівень впевненості, 13 % – мають невпевненість і можуть бути вразливими, і лише 12 % молодших школярів упевнені в собі та мають внутрішнє переконання у власній значущості (Шкала С "Невпевнений у собі – впевнений у собі").

Схожа тенденція спостерігається і за результатами використання шкали "Страх самовираження" Тесту шкільної тривожності Б. Філіпса: у 27 % дітей виявлено високий рівень цього страху, у 47 % – середній рівень, і лише 26 % респондентів майже не відчують страху або він є незначним. Це може вказувати на труднощі в комунікації та небажання відкрито висловлювати свої думки через побоювання критики або негативного ставлення з боку оточення.

Схожі результати спостерігаємо і в шкалі "Почуття неповноцінності" методики ДДЛ, а саме: високий рівень має 36 % школярів, середній і низький рівень має по 32 % школярів. Порушення самоцінності може суттєво впливати на їхню психологічну стійкість, а отже і ресурси психологічного імунітету.

Відповідно до вікових особливостей молодших школярів, такі результати можуть свідчити про нестабільність самооцінки в молодшому шкільному віці, адже діти лише починають формувати власну ідентичність у соціальній групі. Підвищена тривожність у цих сферах може робити їх більш вразливими до

кібербулінгу, оскільки вони більш залежні від зовнішньої оцінки та менш здатні до емоційного самозахисту.

Окремо проаналізовано результати за шкалами, що відображають показники сформованості когнітивно-рефлексивних ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів. Для дослідження ресурсів цього компонента обрано такі емпіричні показники: рівень інтелекту, рефлексивність та когнітивний компонент емоційного інтелекту, представлений здатністю розуміти власні та чужі емоції. Відповідно до отриманих результатів, за допомогою аналізу шкали В "Низький інтелект – високий інтелект" Тесту Р.Кеттелла, вдалося виявити, що в більшості молодших школярів (74 %) переважає середній рівень інтелекту, тоді як у 13 % – низький, і лише 14 % молодших школярів мають високий рівень інтелекту. Це свідчить про те, що розвиток цього ресурсу перебуває на етапі активного становлення, що відповідає віковим особливостям молодшого шкільного віку [128]. Водночас середній рівень інтелектуального розвитку створює передумови для формування когнітивних ресурсів психологічного імунітету, як-от здатність до аналізу ситуацій, осмислення власного досвіду та вибору адекватних стратегій поведінки.

У респондентів недостатньо розвиненою виявилася рефлексивність. Підтверджують цю тезу результати застосування Модифікованої методики діагностики рівня розвитку рефлексивності для дітей молодшого шкільного віку, адаптація М. Максимова (рис. 2.5).

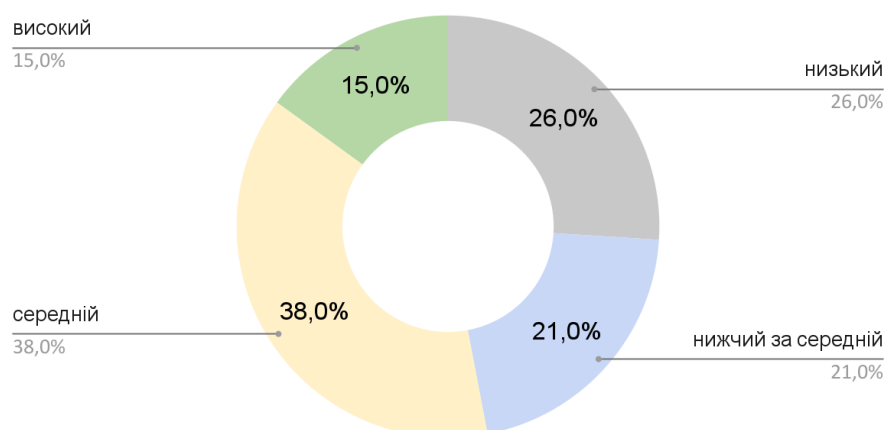


Рис. 2.5. Розподіл рівнів сформованості рефлексивності в молодших школярів,
% (N=238)

Так, ми виявили перевагу середнього (38 %) та низького (26 %) рівня рефлексивності респондентів. Високий рівень рефлексивності характерний лише 15 %, тоді як 21 % молодших школярів має рівень нижчий за середній. Діти з низьким рівнем рефлексивності не здатні проаналізувати ситуацію кібербулінгу, можуть піддаватися емоційному впливу, погано прогнозують його наслідки. Також вони менше розуміють причини конфліктів, що може призводити до таких почуттів як тривога, сором, страх, які знижують емоційну стійкість [59]. Важливим є той факт, що рефлексивність пов'язана з вибором копінг-стратегії. Дитина може запитувати себе, що вона відчуває, як вона реагує, чи може вона реагувати по-іншому на ситуацію кібербулінгу, щоб обрати більш конструктивні копінг-стратегії.

Результати аналізу за U-критерієм Манна-Уїтні свідчать про наявність статистично значущих відмінностей у рівні рефлексивності між статями та різними віковими групами дітей. Вищі показники рефлексивності в дівчат порівняно з хлопцями ($M_1=29,19$, $SD=11,06$; $M_2=24,7$, $SD=11,76$; $p=0,005$) свідчать про відмінності в цій сфері, що може бути важливим з погляду індивідуального підходу до розвитку метакогнітивних навичок у дітей.

Згідно з опитувальником емоційного інтелекту "ЕмІн" виявлено перевагу середнього рівня показника емоційного інтелекту в учнів початкової школи (40%). Вищий від середнього рівень емоційного інтелекту виявлено у 24 % молодших школярів. Для 28 % учнів характерний низький рівень, тоді як нижчий за середній – 5%. Високий рівень емоційного інтелекту виявлено лише в 5 % учнів (рис. 2.6). Так, згідно з результатами дослідження більшість школярів початкової школи вміють усвідомлювати свої емоції та переживання, проте мають труднощі у формуванні відповідних висновків щодо причин їх виникнення на основі аналізу своїх почуттів.

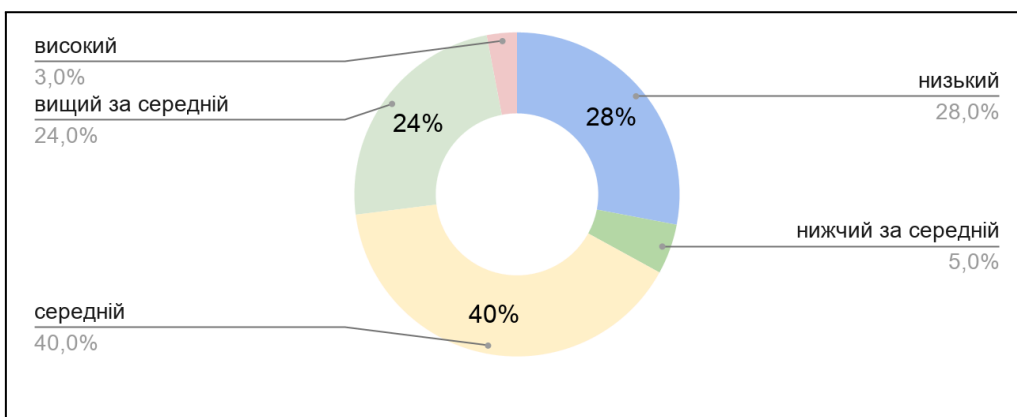


Рис. 2.6. Розподіл рівнів загального емоційного інтелекту молодших школярів, % (N=238)

Слід відзначити відмінності в показниках рівня сформованості шкал ЕІ "Розуміння своїх емоцій" та "Розуміння чужих емоцій". Згідно з отриманими результатами нижчий за середній та низький рівень субшкали "Розуміння своїх емоцій" властивий 45 % та 7 % учнів відповідно, тоді як у 48 % досліджуваних рівень "Розуміння чужих емоцій" є вищим за середній (рис. 2.7). З результатів очевидно, що респонденти краще розуміють емоційні стани інших людей, чому можуть сприяти зовнішні феномени, такі як міміка, інтонація, сенс, контекст мови тощо, та при цьому гірше розуміють свої емоційні стани. Такі результати підтверджують вагомість розробки тренінгової програми, спрямованої на підвищення рівня розуміння власних емоцій та почуттів, їх ідентифікацію в тілі та причини виникнення.

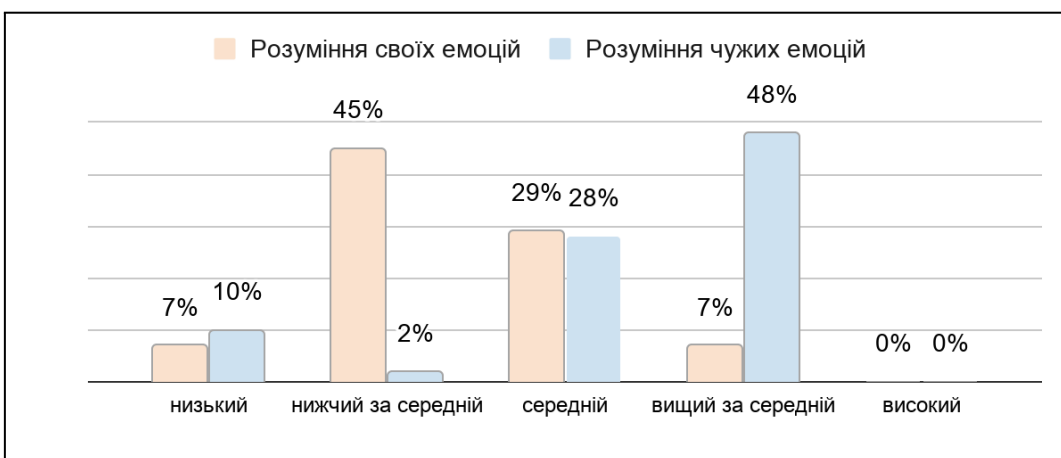


Рис. 2.7. Розподіл рівнів шкал емоційного інтелекту молодших школярів (ВР), (МР)), % (N=238)

Узагальнюючи отримані результати, зазначимо, що когнітивно-рефлексивні ресурси психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів перебувають на етапі активного формування. Середній рівень інтелектуального розвитку, а також середні і низькі показники рефлексивності свідчать про те, що здатність дітей до усвідомлення власних переживань, аналізу емоційного досвіду та осмислення ситуацій лише поступово розвивається у цьому віці. При цьому виявлено відносно кращу здатність до розуміння емоцій інших порівняно з розумінням своїх емоцій.

Наступним етапом вивчення *комунікативно-поведінкових ресурсів* ПІ до кібербулінгу стало дослідження копінг-стратегій, комунікативних навичок та нормативності поведінки. За результатами Опитувальника копінг-стратегій дітей шкільного віку (українська версія за Л. Процик) нам вдалося з'ясувати, що ефективними, адаптивними копінг-стратегіями користується 40 % дітей (рис. 2.8). До таких стратегій належать: "Вирішення проблем", "Спілкування", "Зміна діяльності".

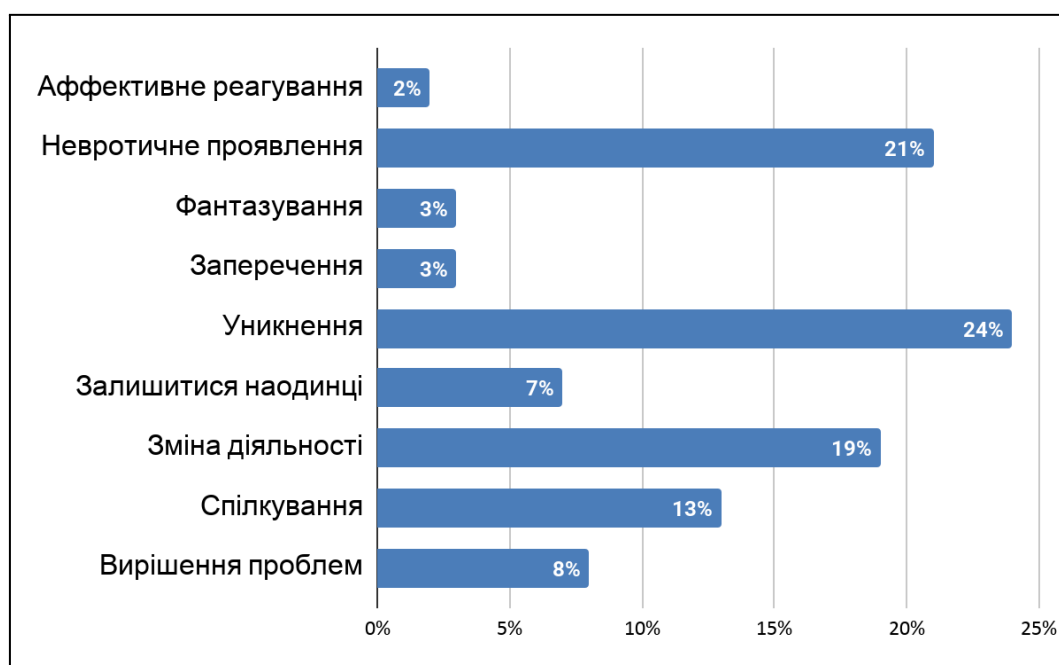


Рис. 2.8. Відсотковий розподіл показників копінг-стратегій молодших школярів

Так, рисунок демонструє, що стратегію "Вирішення проблем", яка є помічною в подоланні стресових ситуацій та конструктивній поведінці, обирає лише 8 % школярів, а 13 % дітей використовують стратегію "Спілкування". Ця стратегія допомагає в пошуку соціальної підтримки задля стабілізації та розв'язання конфліктів. Особливо це актуально для дітей молодшого шкільного віку, які ще потребують підтримки від значущих дорослих. Стратегією "Зміна діяльності", яка допомагає переключити увагу з проблеми на якусь конструктивну дію, користується 19 % школярів. Однак, наголосимо, що інколи ця стратегія може бути дезадаптованою, як і стратегія "Уникнення". У нашому дослідженні цією стратегією користується більшість дітей молодшого шкільного віку (24 %). Це може свідчити про те, що вони намагаються уникати розв'язання проблеми.

Крім того, нам вдалося з'ясувати, що 60 % дітей використовують неефективні копінг-стратегії, з них 21 % дітей користується стратегією "Невротичні прояви", що демонструє стани тривоги, страхи, плач, істерики, різні психосоматичні реакції. Стратегію "Залишатись наодинці" використовує 7 % дітей. Вона веде до ізоляції та відчуття самотності, безпорадності й відчаю. 3 % дітей використовують дезадаптивну стратегію "Фантазування", наслідком якої може бути намір втечі у вигадані світи, різні фантазійні історії та ігрове цифрове середовище.

З'ясовано й те, що стратегією "Заперечення" користуються лише 3 % дітей. Ігнорування проблеми, відмова її визнати може здаватись адаптивним ресурсом, особливо тоді, коли йдеться про образи в інтернеті. Така стратегія, однак, заважає формуванню адекватної відповіді і може слугувати причиною накопиченого незадоволення.

Усього 2 % дітей використовують "Афективне реагування" як стратегію подолання стресу. Такі діти є імпульсивними, емоційно зарядженими, агресивними. Вони розв'язують конфлікт за допомогою агресії, інколи це ще більше посилює конфлікт.

Таким чином, отримані результати свідчать, що молодші школярі використовують переважно неефективні копінг-стратегії. Це може свідчити про недостатній рівень сформованості *нормативно-поведінкових ресурсів* психологічного імунітету до кібербулінгу в дітей молодшого шкільного віку.

Водночас результати, отримані за шкалою G "Недобросовісний – добросовісний" тесту Р. Кеттелла, свідчать, що в школярів до 3–4 класу вже формується добросовісність як схильність до відповідальності та сумлінності. Високий рівень цього показника характерний для 33 % дітей, 57 % – мають середній рівень (рис. 2.9).

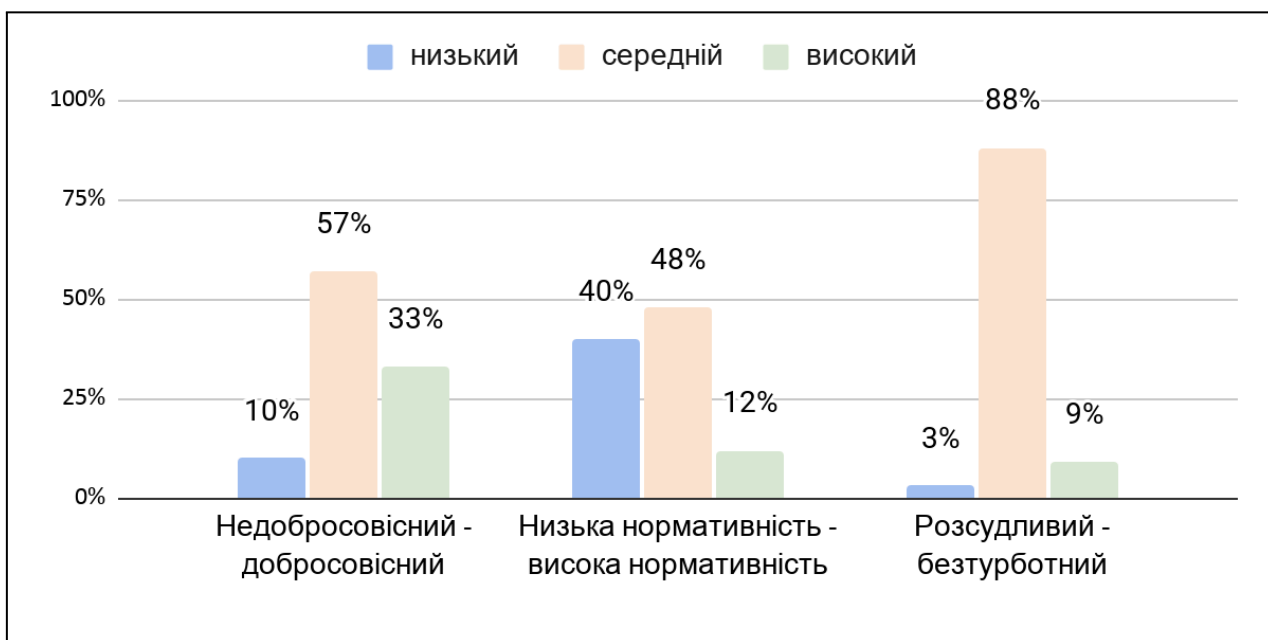


Рис. 2.9. Розподіл показників особистісних характеристик молодших школярів за шкалами тесту Р. Кеттелла % (N=238)

Навички контролю та регуляції комунікативної поведінки продемонстровано за допомогою шкали тесту Р. Кеттелла Q3 "Низька нормативність – висока нормативність". Низька нормативність інтерпретується як імпульсивний, внутрішньо недисциплінований, і це характерно для 40 % школярів, середній рівень нормативності у 48 % учнів, і лише у 12 % виявлено високий рівень цих навичок. Такий розподіл свідчить про формування здатності в молодших школярів до соціально прийнятної поведінки, однак без

достатнього рівня стійкої автономії або відповідальності. Також недостатню сформованість і здатність дотримуватися норми та правил підтверджують результати застосування Шкали F "Розсудливий – безтурботний". Не мають схильності до безтурботності, оптимістичності 3 % молодших школярів, але й серйозності і відповідальності, а також сумлінності сформовані лише у 9 % дітей (високий рівень), 88 % школярів мають середній рівень "розсудливості – безтурботності". Хоча ми й спостерігаємо недостатню сформованість навички регулювання, однак молодші школярі залишаються відкритими до спілкування, що й підтверджено результатами застосування Шкали А "Замкнутий – відкритий". Так, 26 % дітей виявляють відкритість, 69 % мають середній рівень по цій шкалі, і лише 5 % властива замкнутість (рис. 2.3), що може свідчити про бажання молодших школярів будувати стосунки.

За результатами методики "ДДЛ", більшість дітей демонструє низькі показники за шкалами "Ворожість" (57 %) і "Конфліктність" (58 %), що може свідчити про схильність до соціально прийнятної або пасивної поведінки в міжособистісних стосунках. Водночас близько чверті респондентів мають високі показники за шкалами "Ворожість" (28 %) та "Конфліктність" (26 %), що потенційно свідчить про труднощі з емоційним контролем, підвищену імпульсивність або нездатність конструктивно розв'язувати суперечки (рис. 2.10).

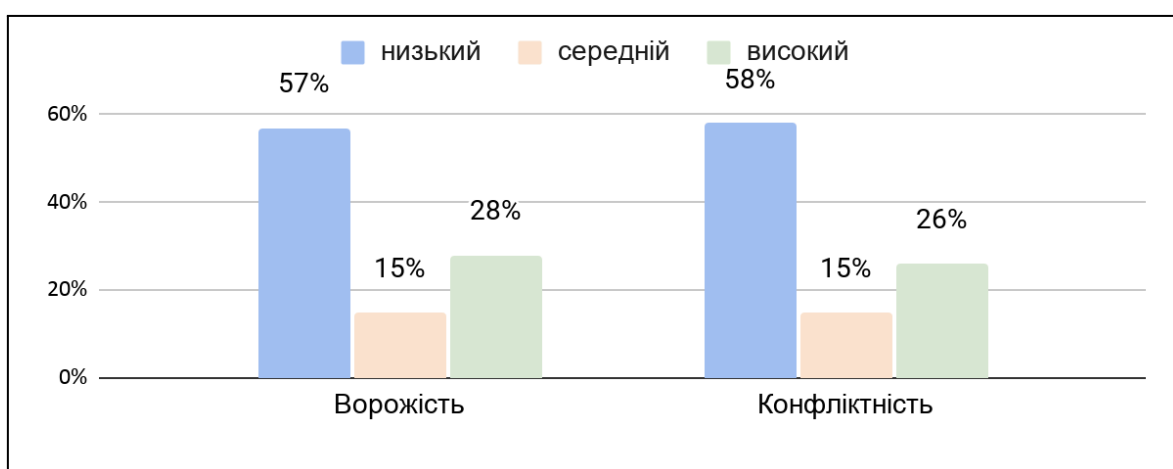


Рис. 2.10. Розподіл показників за результатами застосування методики "Дім – Дерево – Людина" в молодших школярів, % (N=238)

Водночас 43 % дітей відчувають довіру до дорослих, 31 % має середній рівень показника довіри. Крім того, 34 % та 37 % дітей мають низький і середній рівні незахищеності відповідно.

Спостерігаються також високі показники *страху молодших школярів й у відносинах з учителем та в ситуаціях перевірки знань*. Зокрема 24 % дітей відчувають високий рівень страху у взаємодії з учителем, 49 % мають середній рівень цього показника, що свідчить про переживання, пов'язані з авторитетними постатями та їхньою оцінкою. Аналогічна тенденція спостережена й у ставленні до ситуацій перевірки знань: 31 % дітей відчуває високий рівень страху перед оцінюванням, а 42 % – середній. Це може свідчити про підвищену залежність від зовнішньої оцінки, що є одним із факторів тривожності та емоційної нестабільності в освітньому середовищі.

Таким чином, результати дослідження свідчать, що в молодших школярів нормативно-поведінкові ресурси ПІ перебувають на етапі формування. Більшість дітей демонструють середній рівень добросовісності, розсудливості та соціальної взаємодії, що відповідає віковим особливостям розвитку молодшого школяра. Водночас значна частина респондентів використовує недостатньо ефективні копінг-стратегії та може відчувати труднощі в подоланні стресових ситуацій. Хоча для більшості школярів характерні низькі показники ворожості та конфліктності, близько чверті з них демонструють підвищені прояви цих якостей, що може свідчити про труднощі емоційної регуляції. Окрему увагу привертають показники страху у взаємодії з учителем та в ситуаціях перевірки знань, які для значної частини дітей перебувають на середньому і високому рівні. Отже, отримані результати підтверджують необхідність формування емоційної регуляції молодших школярів, ефективних копінг-стратегій та навичок соціальної взаємодії як важливих ресурсів психологічного імунітету.

Наступний етап дослідження був присвячений аналізу кореляційних зв'язків між показниками провідних психологічних ресурсів ПІ до кібербулінгу та вікових особливостей молодших школярів. Нам вдалося виявити, що показники "віку" дітей пов'язані з: рівнем інтелекту ($r = ,179$; $p \leq 0.01$), самоконтролю ($r = ,167$; $p \leq 0.01$) та труднощів у спілкуванні ($r = -,225$; $p \leq 0.01$). Ці результати підтверджують, що зі збільшенням віку дітей підвищуються рівень інтелекту та самоконтролю, а труднощі у спілкуванні зменшуються, що є обґрунтованим проявом вікового розвитку когнітивних, регуляторних і комунікативних навичок дитини.

Таблиця 2.3 демонструє кореляційний зв'язок між показником **"Загального рівня тривожності"**, який є одним з домінуючих на *Емоційно-вольовому вимірі* та показниками когнітивно-рефлексивних, емоційно-вольових і нормативно-поведінкових ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів.

Таблиця 2.3

**Кореляційні зв'язки показника загального рівня тривожності
з показниками психологічних ресурсів психологічного імунітету
до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку**

Компоненти ПІ	Емпіричний показник	Загальний рівень тривожності
Емоційно-вольовий	Н Боязкий – рішучий	-,709**
	Контроль експресії	-,218**
	Q4 Розслаблений – напружений	,395**
	Почуття неповноцінності	,432**
	С Невпевнений у собі – упевнений у собі	-,461**
	А Замкнутий – відкритий	-,524**
	Незахищеність	,624**

	Недовіра	,571**
Когнітивний - рефлексивний	В Низький – високий інтелект	-,562**
	Рівень рефлексивності	-,243**
	Розуміння чужих емоцій	-,254**
Нормативно-поведінко вий	Е Слухняний – домінуючий	-,238**
	Труднощі в спілкуванні	,269**
	Q3 Низька нормативність – висока нормативність	-,299**

**– Кореляція є статистично значущою на рівні $0,01 \leq p \leq 0,01$

*– Кореляція є статистично значущою на рівні $0,05 \leq p \leq 0,05$

Так, виявлено кореляційні зв'язки між показником *"Загального рівня тривожності"* з показниками шкал *"Рівень інтелекту"* та *"Розуміння чужих емоцій"* (емпіричні показники *когнітивно-рефлексивних ресурсів психологічного імунітету*). Це означає, що чим більший рівень тривожності в дитини, тим менше вона усвідомлює соціальні контексти та не завжди розуміє мотиви й емоції інших людей.

Зафіксовано обернену кореляцію між показниками *"Загального рівня тривожності"* та *"Рефлексивності"*. Очевидно, що високий рівень тривожності може зашкодити розвитку здатності самоспостереження, самоусвідомлення, а також заважати управлінню думками та реакціями.

Виявлено кореляційний зв'язок між показниками *"Загальної тривожності"* та показниками шкал Н *"Боязкий – рішучий"*, *"Контроль експресії"*, Q4 *"Розслаблений – напружений"* (*емоційно-вольові ресурси*). Такі результати свідчать, що підвищена тривожність пов'язана з емоційною нестійкістю. В ситуації кібербулінгу це може виявлятися як внутрішнє безсилля. Високий рівень тривожності також пов'язаний з порушенням базової довіри до себе, самоконтролем, відкритості у взаємодії з іншими, що демонструє його кореляційний зв'язок з показниками шкал *"Почуття неповноцінності"*, С

"Невпевнений у собі – впевнений у собі"; А "Замкнутий – відкритий", "Незахищеність".

У нормативно-поведінковому компоненті психологічного імунітету рівень тривожності пов'язаний зі шкалами Е "Слухняний – домінуючий", Q3 "Низька нормативність – висока нормативність", "Недовіра" та "Труднощі в спілкуванні". У контексті кібербулінгу це може виявлятися в ухиленні від розв'язання проблем, а також в ізоляції та невмінні просити допомогу. Таким чином, підвищена тривожність виступає дисфункцією психологічного імунітету і впливає на всі його ресурсні рівні.

Шкала "Управління своїми емоціями" відображає важливий елемент емоційно-вольових ресурсів ПІ. Вона віддзеркалює здатність школяра усвідомлювати, контролювати та регулювати власні імпульси й емоції. Таблиця 2.4. демонструє, що цей показник має кореляційні зв'язки з багатьма показниками ресурсів психологічного імунітету.

Таблиця 2.4

Кореляційні зв'язки між показником шкали "Управління своїми емоціями" з показниками психологічних ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку

Компоненти ПІ	Емпіричний показник	Управління своїми емоціями
Емоційно-вольовий	Переживання соціального стресу	-,241**
	Низька фізіологічна опірність стресу	-,211**
	Q4 Розслаблений – напружений	-,371**
	Відчуття незахищеності	-,256**
	D Неквапливий – реактивний	-,393**
	Страх ситуації перевірки знань	-,235**
	Страх не відповідати очікуванням інших	,266**

	I Покладається на себе – залежить від інших	,542**
	Q3 Низька нормативність – висока нормативність	,887**
	A Замкнутий – відкритий	,319**
	Недовіра	-,258**
Когнітивно-рефлексивний	B Низький – високий інтелект	,482**
	Рівень рефлексивності	,825**
Нормативно-поведінковий	G Недобросовісний – добросовісний	,525**
	Труднощі в спілкуванні	-,582**
	Ворожість	-,413**
	Конфліктність	-,517**

**– Кореляція є статистично значущою на рівні $0,01 \leq p \leq 0,01$

*– Кореляція є статистично значущою на рівні $0,05 \leq p \leq 0,05$

Так встановлено позитивний зв'язок між показниками шкали "Управління емоціями" та шкали В "Низький інтелект – високий інтелект" і рівнем рефлексивності. Це свідчить про те, що діти, які розуміють та управляють власними переживаннями, мають більше навичок осмислювати свої дії.

Також встановлено взаємозв'язок між показниками шкали "Управління своїми емоціями" та низкою показників психологічного імунітету: "Переживання соціального стресу", "Низька фізіологічна опірність стресу", Q4 "Розслаблений – напружений". Такі результати вказують на те, що вміння регулювати емоції пов'язане зі зниженням рівня внутрішньої напруги.

Установлено обернений кореляційний зв'язок між показниками шкали "Управління своїми емоціями" та шкали "Відчуття незахищеності". Показники шкал, які демонструють регуляцію соціальної поведінки, мають значущий кореляційний зв'язок з показником шкали "Управління своїми емоціями": D "Неквапливий – реактивний", "Страх ситуації перевірки знань", "Страх не

відповідати очікуванням оточення", "Труднощі в спілкуванні", "Ворожість", "Конфліктність", "Недовіра".

Згідно з результатами, діти з вищою здатністю керувати емоціями рідше проявляють агресивну, деструктивну та соціально-тривожну поведінку. Показники самоконтролю та регуляції поведінки також мають сильні позитивні кореляції з показником шкали "Управління своїми емоціями". Так, показники останньої корелюють з показниками шкал І "Покладається на себе – залежить від інших", Q3 "Низька нормативність – висока нормативність", G "Недобросовісний – добросовісний", А "Замкнутий – відкритий". Ці зв'язки підкреслюють, що розвиток емоційної регуляції досліджуваних молодших школярів супроводжується підвищенням рівнем самостійності, відповідальності, самоконтролю і відкритості до взаємодій, що може допомагати в соціалізації та адаптуватися до нових умов. Це є важливим для формування ресурсів ПІ до кібербулінгу учнів початкових класів.

Зупинимось докладніше на аналізі кореляційних зв'язків між показниками шкали *"Переживання соціального стресу"* та іншими показниками ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Кореляційні зв'язки між показниками шкали "Переживання соціального стресу" з показниками психологічних ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку

Компоненти ПІ	Емпіричний показник	"Переживання соціального стресу"
Емоційно-вольовий	Управління своїми емоціями	-.241**
	Контроль експресії	-.306**
	Управління чужими емоціями	-.243**
	Q4 Розслаблений – напружений	,367**
	Н Боязкий - рішучий	-.665**

	Почуття неповноцінності	,573**
	С Невпевнений у собі – упевнений у собі	-.583**
	Страх самовираження	,529**
	О Безтурботний – тривожний	,711**
	Незахищеність	,707**
	D Неквапливий – Реактивний	-.199**
	A Замкнутий – Відкритий	-.596**
Когнітивно-рефлексивний	В Низький – високий інтелект	-.511**
	Рівень рефлексивності	-.300**
Нормативно-поведінковий	Е Слухняний – Домінуючий	-.404**
	F Розсудливий – Ризиковий	-.374**
	Q3 Низька нормативність – Висока нормативність	-.353**

**– Кореляція є статистично значущою на рівні $0,01 \leq p \leq 0,01$

*– Кореляція є статистично значущою на рівні $0,05 \leq p \leq 0,05$

Такі результати можуть означати, що в дітей з нижчим рівнем когнітивного і метакогнітивного розвитку більш інтенсивне переживання соціального стресу та тиску. Виявлено зворотний кореляційний зв'язок між шкалою *"Переживання соціального стресу"* та емоційно-вольовими ресурсами ("Управління своїми емоціями", "Контроль експресії", "Управління чужими емоціями"). Це свідчить про те, що діти з кращою здатністю до емоційної саморегуляції менш схильні до емоційного виснаження в соціальних ситуаціях. Також *"Переживання соціального стресу"* пов'язано з вольовими якостями Q4 "Розслаблений – напружений", Н "Боязкий – рішучий". Такі результати свідчать, що сильний соціальний стрес відчувають діти з більшим рівнем напруженості і відсутністю рішучості.

Встановлено кореляційний зв'язок між показниками *"Переживання соціального стресу"* зі шкалами: "Почуття неповноцінності", С "Невпевнений у собі – упевнений у собі", "Страх самовираження", О "Безтурботний – тривожний". Це свідчить про те, що переживання соціального стресу супроводжується зниженням самооцінки, зростанням тривожності та емоційної вразливості. Також виявлено кореляційний зв'язок між показниками шкали *"Переживання соціального стресу"* та шкалами: Q3 "Низька нормативність – висока нормативність", D "Неквапливий – реактивний", які є показниками нормативної поведінки учнів початкової школи. Одним із показників *емоційно-вольового критерію* є особистісна саморегуляція. Так, виявлено кореляційний зв'язок між показником шкали *"Переживання соціального стресу"* з показниками таких шкал: Е "Слухняний – домінуючий", А "Замкнутий – відкритий". У межах нормативно-поведінкового компонента ПІ кореляційний зв'язок спостережено між показниками *"Переживання соціального стресу"* та шкалами "Незахищеність", Е "Слухняний – домінуючий", F "Розсудливий – ризиковий". Описані кореляційні зв'язки вказують на те, що переживання соціального стресу супроводжується меншою самостійністю, зниженою рішучістю, замкненістю та уникненням відповідальності в соціальних контактах. Така підвищена психологічна вразливість до зовнішнього тиску молодших школярів може заважати формуванню ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу.

Зупинимось докладніше на аналізі кореляційних зв'язків шкали С "Невпевнений у собі – упевнений у собі" з іншими показниками ресурсів ПІ школярів. У межах когнітивно-рефлексивного компонента ПІ спостерігаємо взаємозв'язок зі шкалою В "Низький інтелект – високий інтелект". Це свідчить про те, що вищий рівень інтелектуального розвитку пов'язаний із більшою впевненістю дітей у собі, оскільки розвинені когнітивні та рефлексивні здібності допомагають краще усвідомлювати власні можливості й ефективніше оцінювати ситуацію (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Кореляційні зв'язки між показниками шкали С "Невпевнений у собі –
упевнений у собі" з показниками психологічних ресурсів психологічного
імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку**

Компоненти ПІ	Емпіричний показник	С "Невпевнений у собі – впевнений у собі"
Емоційно-вольовий	Переживання соціального стресу	-0,583**
	Фізіологічна опірність стресу	-0,472**
	Управління чужими емоціями	0,212**
	Незахищеність	-0,472**
	Страх самовираження	-0,607**
	Загальна тривожність	-0,467**
	Незахищеність	-0,472**
	Страх взаємодії з учителем	-0,420**
	Шкали саморегуляції	Не виявлено зв'язків
Когнітивно-рефлексивний	Рівень інтелекту	0,232**
	Рівень рефлексивності	Не виявлено зв'язків

**– Кореляція є статистично значущою на рівні $0,01 \leq p \leq 0,01$

*– Кореляція є статистично значущою на рівні $0,05 \leq p \leq 0,05$

Зв'язків між показниками шкали С "Невпевнений у собі – упевнений у собі" та "Рефлексивність" не виявлено, що може свідчити про відсутність прямої залежності впевненості респондентів від рівня розвитку рефлексивних навичок у молодшому шкільному віці. Також виявлено обернений кореляційний зв'язок між показниками шкали С "Невпевнений у собі – упевнений у собі" та шкалами: "Переживання соціального стресу" і "Фізіологічна опірність стресу" (емоційно-вольові ресурси). Такі результати вказують на те, що діти, які краще справляються з соціальним напруженням, мають вищий рівень впевненості.

Позитивний кореляційний зв'язок також спостережено між показниками шкали С "Невпевнений у собі – упевнений у собі" та субшкалою "Управління

чужими емоціями". Це може означати, що при зростанні впевненості в собі діти молодшого шкільного віку краще розуміють емоції інших і більш ефективно можуть регулювати взаємодію з ними. Також виявлено кореляційний зв'язок цієї шкали з показниками "Страх самовираження" та "Загальна тривожність", що може засвідчувати поряд із формуванням впевненості в собі в дітей ще зберігаються прояви соціальної тривожності та страху негативної оцінки. Отже, можна висновувати, що в дітей з більшою впевненістю зазвичай спостерігається нижчий рівень емоційної вразливості та соціальної тривожності. Водночас не виявлено статистично значущих кореляцій між показниками шкали С "Невпевнений у собі – упевнений у собі" і шкалами, які відповідають за поведінкову саморегуляцію. Це може свідчити про те, що в дітей молодшого шкільного віку почуття впевненості не залежить від здатності контролювати свою поведінку.

Також виявлено кореляційний зв'язок між показниками шкали С "Невпевнений у собі – упевнений у собі" та шкалами: "Незахищеність" і "Страх взаємодії з учителем". Це може свідчити про те, що рівень впевненості в собі в дітей пов'язаний із їхнім відчуттям психологічної безпеки та особливостями взаємодії з авторитетними дорослими, зокрема вчителем.

З огляду на велику кількість статистично значущих кореляційних зв'язків між показниками шкал, що відображають ресурси психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів, з метою оптимізації інтерпретації отриманих даних, наступним етапом дослідження було проведення факторного аналізу. Ця процедура дозволяє узагальнити показники й виокремити ключові фактори ресурсів ПІ до кібербулінгу молодших школярів.

2.2.2. Емпірична модель психологічного імунітету до кібербулінгу у дітей молодшого шкільного віку.

На наступному етапі емпіричного дослідження, з метою виявлення і кращого розуміння взаємозв'язків між окремими шкалами психологічного

імунітету до кібербулінгу молодших школярів, застосовано метод факторного аналізу. Цей підхід дозволив об'єднати його окремі показники в більш узагальнені групи. Для витягування факторів із матриці інтеркореляцій застосовано метод головних компонентів (Extraction Method: Principal Component Analysis) з подальшим ортогональним обертанням (ротацією) за методом варимакс (Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization). Математичне та статистичне опрацювання даних здійснювалося за допомогою програмного забезпечення IBM SPSS Statistics v27.

Було виокремлено 5 факторів, які пояснюють 72,02 % дисперсії. Значення КМО 0,895 (вище 0,8) означає, що наша модель має високу адекватність. Значення тесту сферичності Бартлетта Sig 0,000 – це значно менше від 0,05 і свідчить про його високу значущість.

У результаті факторного аналізу виділено п'ять факторів емпіричної факторної моделі психологічного імунітету до кібербулінгу, які пояснюють 72,02 % дисперсії інформації показників вихідної кореляційної матриці, а саме: Фактор 1 (32,22 %), Фактор 2 (23,62 %), Фактор 3 (7,14 %), Фактор 4 (5,51 %), Фактор 5 (4,45 %).

Виокремлені фактори відображають внутрішню організацію ресурсів психологічного імунітету дітей молодшого шкільного віку до кібербулінгу, а також наявність адаптивного або дезадаптивного ресурсу, який сприяє опору інформаційно-психологічному навантаженню, зокрема проявам кібербулінгу, або, навпаки, ускладнює його (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

**Факторні навантаження для досліджуваної групи
дітей молодшого шкільного віку**

Назва чинника	Шкали	Факторне навантаження
Фактор 1	Загальний рівень тривоги	-,929
Емоційна стійкість	О Безтурботний – тривожний	-,865

	Тривожність	-,758
	Н Боязкий – рішучий	+,729
	Проблеми і страхи у відносинах з учителями	-,723
	Переживання соціального стресу	-,713
	Низька фізіологічна опірність стресу	-,643
	Страх не відповідати очікуванням оточення	-,625
	F Розсудливий – ризиковий	+,622
	В Низький інтелект – високий інтелект	+,598
	Незахищеність	+,595
Фактор 2 Саморегуляція	Управління своїми емоціями	+,921
	Рефлексивність	+,905
	Контроль експресії	+,899
	Q3 Низька нормативність – висока нормативність (регуляція соціальної поведінки)	+,862
	Розуміння своїх емоцій	+,690
	Копінг-стратегія "Вирішення проблем"	+,641
	D Неквапливий – реактивний	+,626
	Розуміння чужих емоцій	+,613
	Управління чужими емоціями	+,452
	Копінг-стратегія "Зміна діяльності"	+,419
Фактор 3 Самооцінка	С Невпевнений у собі – упевнений у собі	+,828
	Почуття неповноцінності	-,810
	Е Слухняний – домінуючий	+,719
	Страх самовираження	-,704
	А Замкнутий – відкритий	+,562
	Недовіра	-,550
Фактор 4 Соціальна компетентність	Конфліктність	-,826
	Ворожість	-,820
	Q4 Розслаблений – напружений	-,714
	Труднощі в спілкуванні	-,593
	I Покладається на себе – залежить від інших	+,581
	Копінг-стратегія "Спілкування"	+,452
Фактор 5	Страх ситуації перевірки знань	-,772

Старанність	G Недобросовісний – добросовісний	+ ,737
-------------	-----------------------------------	--------

- + що вище значення шкали, то вища вираженість фактора;
- що вище значення шкали, то нижча вираженість фактора.

Перший фактор об'єднав 11 змінних, пов'язаних переважно з емоційною та соціальною сферою дитини, які відображають якість взаємодії з дорослими.

Слід зауважити, що в молодшому шкільному віці схвалення з боку значущого дорослого є важливим для формування почуття безпеки дитини. Згідно з дослідженнями Г. Гуда [30], напруження у взаємодії з учителем може бути джерелом підвищеної тривожності в цьому віці. З таблиці 2.7 видно, що найбільші факторні навантаження мають показники, які стосують станів і характерологічних особливостей особистості. Олаш назвав їх "рисоподібними факторами" [235]. Як бачимо, найбільшу вагу отримали такі показники: "Загальний рівень тривоги" (,929), О "Безтурботний – тривожний" (,865), "Тривожність" (як стан) (,758) Н "Боязкий – рішучий" (-,729), які визначають фактор, означений нами як "Емоційна стійкість".

Цей фактор демонструє взаємозв'язок показників низької тривожності з показниками низького рівня переживання соціального стресу та високою опірністю до стресу. Таким чином, можемо констатувати, що висока опірність стресу можлива, коли рівень тривожності в дітей молодшого шкільного віку низький. Крім того, очевидним є внесок високого рівня інтелекту на цей фактор. Це може означати, що чим вищий рівень інтелекту в дітей, тим нижчий рівень тривожності. Цей феномен цікавий, бо в дослідженнях зв'язку тривожності і рівня інтелекту в дорослих зв'язок зворотний. Наші результати можемо пояснити віковими особливостями молодших школярів. Дослідження О. Казаннікової підтверджують наше припущення про те, що в дітей молодшого шкільного віку тривожність має гальмівний вплив на інтелектуальний розвиток та дезорганізує навчальну діяльність [46].

Отже, перший фактор містить у собі ресурси ефективної адаптації дітей до соціального середовища, які забезпечують здатність зберегти внутрішню

рівновагу, знижують рівень тривожності та страхів, залежність від зовнішньої оцінки, а також сприяють емоційній урівноваженості, рішучості та сміливості, що дозволяє визначити цей фактор як *"Емоційна стійкість"*.

Другий фактор об'єднав 10 змінних, які стосуються контролю, управління та регуляції емоційної поведінки, а також самоусвідомлення, що дозволяє визначити цей фактор як *"Саморегуляцію"*. Високі показники цих змінних свідчать про високий рівень емоційного інтелекту, здатність дитини розуміти власні емоційні стани та емоції інших людей, ефективно керувати ними відповідно до соціальних обставин, а також володіти високим рівнем емоційної чутливості та регуляції емоцій.

Крім того, у цьому факторі слід відзначити й роль рефлексивності, яка дозволяє дитині осмислювати власні вчинки, оцінювати їх з погляду цілей та результатів, а також порівнювати свої дії з діями інших людей. Високий рівень рефлексивності пов'язаний із розвитком саморегуляції молодшого школяра, що, згідно з дослідженнями Н. Пеньковської [106], сприяє зниженню конфліктності дитини у взаємодії з однолітками та дорослими, за допомогою конструктивних копінг-стратегій *"Вирішення проблем"* та *"Зміна діяльності"*. Діти з високими показниками цього ресурсу здатні усвідомлювати власні переживання, регулювати реакції відповідно до ситуації, аналізувати та моделювати свою поведінку, усвідомлювати внутрішні стани через механізм рефлексії та, відповідно, знижувати конфліктність у міжособистісних стосунках.

Третій фактор включив шкали, які стосуються самосприйняття та самоствердження. Варто зауважити, що найбільше навантаження мають шкали, які дотичні до показника впевненості в собі. Це дозволяє визначити цей фактор як *"Самооцінка"*. Відповідно до теоретичного аналізу психологічної літератури та власного практичного психологічного досвіду, високий рівень впевненості в собі в дитини супроводжується її емоційною стабільністю. Такі діти ініціативні, готові до відкритої комунікації, краще соціально адаптуються та рідше демонструють ознаки вразливості до образ або зовнішніх оцінок, адже мають розвинене відчуття внутрішньої цінності. У загрозованих ситуаціях вони не

втрачають почуття самоповаги та мало піддаються зовнішнім маніпуляціям, що може сприяти їхній стійкості до таких форм кібербулінгу, як аутинг, виманювання інформації, залякування, сталкінг.

Четвертий фактор об'єднав 6 змінних, що визначають стиль соціальної взаємодії. Цей фактор отримав назву "*Соціальна компетентність*" і віддзеркалює соціальну зрілість дитини. Він включає компоненти, які демонструють відсутність агресивних і деструктивних реакцій, емоційну розслабленість, легкість у встановленні контактів, самостійність і незалежність у міжособистісній взаємодії. Високі показники його складників свідчать про доброзичливість молодших школярів, відсутність агресивних тенденцій, здатність до неконфліктної взаємодії, ініціативність і автономність у спілкуванні з однолітками та дорослими. Водночас, показники конфліктності та ворожості свідчать про схильність до агресивного реагування, низький рівень здатності до компромісу та імпульсивність у поведінці, що може ускладнювати здатність дитини справлятися з кіберзагрозами, а інколи й провокувати їх, зокрема флеймінг. Саме тому зниження рівня цих складників та оптимізація конструктивних сприятимуть психологічному комфорту молодших школярів. Цей фактор ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу в молодших школярів сприяє розвитку ефективної комунікації, формуванню стратегій запобігання конфліктам, налагодженню контактів з підтримуючим середовищем та вмінню просити допомоги і в дітей, і в дорослих.

П'ятий фактор об'єднує дві шкали: "Страх ситуації перевірки знань" та G "Недобросовісний – добросовісний". Цей фактор пов'язаний із високим рівнем відповідальності, дотриманням соціальних норм і дисципліни, а тому отримав назву "*Старанність*". Водночас, за дослідженнями Меленчук Н. та Коломійчук Є. [87], надмірна добросовісність може бути джерелом тривоги, тому що прагнення зробити все ідеально нерідко поєднується зі страхом помилки. Дитина боїться помилитися, а тому надмірно реагує на будь-яку соціальну оцінку або критику і, як наслідок, буде більш вразливою до емоційних наслідків кібербулінгу. Для таких дітей хейтинг, остракізм, наклеп, які несуть у собі осуд,

знецінення, відторгнення в онлайн-середовищі, можуть стати причиною емоційного стресу, оскільки критика в сприйнятті таких дітей несе загрозу для їхнього внутрішнього "Я". Показник відповідальності демонструє моральну включеність та сумлінність, які є складниками психологічного імунітету до кібербулінгу респондентів. Можемо припустити, що зниження показників за рівнем відповідальності до помірного рівня зменшуватиме вираженість страху перед оцінюванням.



Рис 2.11. П'ятифакторна модель ПІ до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку

Таким чином сформовано емпіричну п'ятифакторну модель психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку (рис. 2.11).

У системі ресурсів ПІ до кібербулінгу параметри фактора "Емоційна стійкість" є базовими в реалізації завдань ПІ. З'ясовано, що показник інтелекту, який представляє когнітивно-рефлексивний вимір ресурсів, входить до фактора "Емоційна стійкість". Фактор "Самооцінка" (7,14 %) також представлений ресурсами емоційно-вольового критерію.

Другим за значущістю виокремлено фактор "Саморегуляція" (23,62 %), який інтегрує *емоційно-вольові, когнітивно-рефлексивні та нормативно-поведінкові ресурси ПІ*, що доводить його значущість в інтеграції та взаємодоповненості ресурсів ПІ до кібербулінгу молодших школярів.

Істотними в цій моделі виявилися й *нормативно-поведінкові ресурси*, які представлені переважно у факторах "Соціальна компетентність" (5,51 %) та "Старанність" (4,45 %).

Як було наголошено в Розділі 1, кібербулінг має різні форми прояву [167]. Аналіз отриманих емпіричних результатів дозволяє обґрунтувати взаємозв'язок між поєднанням ресурсів у структурі факторів психологічного імунітету та їх функцією опору, протидії різним формам кібербулінгу (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Фактори опору ресурсів ПІ до виду кібербулінгу молодших школярів

Вид кібербулінгу	Прояви кібербулінгу	Фактор опору ресурсів ПІ	Прояв протидії кібербулінгу
Флеймінг	Вербальна агресія, лайка, погрози	Фактор 4 "Соціальна компетентність"	Розвинені навички мирного спілкування, низька конфліктність і доброзичливість дозволяють дитині не вступати в деструктивні комунікації та краще витримувати провокації.
Кіберхарасмент	Систематичні образи, погрози	Фактор 1 "Емоційна стійкість" + Фактор 3 "Впевненість у собі"	Низький рівень тривожності, внутрішня впевненість і стресостійкість знижують вразливість до хронічного психологічного тиску.
Наклеп / тролінг	Поширення неправди, провокації	Фактор 3 "Впевненість у собі"	Позитивна самооцінка, внутрішнє відчуття власної цінності та незалежність від зовнішньої оцінки допоможуть дитині не сприймати наклепи як загрозу для свого Я.

Самозванство	Дії від чужого імені з метою шкоди	Фактор 2 "Саморегуляція" + Фактор 4 "Соціальна компетентність"	Здатність до рефлексії, гарно розвинений емоційний інтелект допомагає не піддаватися емоційному впливу, зберігати контроль над власною поведінкою в ситуаціях маніпуляції. Соціальні навички та довіра допомагають попросити допомогу в дорослих.
Аутинг	Виманювання конфіденційної інформації	Фактор 4 "Соціальна компетентність" + Фактор 5 "Старанність"	Соціально компетентні діти обачніші в спілкуванні, рідше потрапляють у ситуації довірливої наївності, що знижує ризик розголошення особистої інформації. Фактор 5 посилює ефект у тому разі, якщо добросовісність поєднується з критичністю та самостійністю в ухваленні рішень.
Остракізм	Виключення з онлайн-групи	Фактор 3 "Впевненість у собі"	Діти з високою впевненістю в собі менше залежать від групового схвалення, краще переносять ізоляцію та зберігають стабільне самовідчуття навіть без підтримки однолітків
Хейтинг	Знецінення, осуд, приниження в публічному просторі	Фактор 1 "Емоційна стійкість" + Фактор 3 "Впевненість у собі"	Поєднання високої тривожності та стійкої самооцінки забезпечує емоційний захист від деструктивної критики та відчуття сорому, зменшуючи ризик емоційного руйнування.
Тролінг	Провокації, викликання конфлікту	Фактор 2 "Саморегуляція" + Фактор 4 "Соціальна компетентність"	Здатність контролювати емоції та уникати імпульсивної відповіді, а також навички конструктивної взаємодії, допомагають не втягуватись у провокативні суперечки.

Сталкінг	Цифрове переслідуван ня	Фактор 1 "Емоційна стійкість" + Фактор 5 "Старанність" + Фактор 4 "Соціальна компетентність"	Психоемоційна витривалість у поєднанні з високим рівнем внутрішньої відповідальності та самоконтролю допомагають залишатися зібраним, правильно реагувати і шукати допомогу.
----------	-------------------------------	---	---

У Таблиці 2.8 узагальнено різновиди кібербулінгу. Для кожного виду кібербулінгу наведено короткий опис, представлено відповідні захисні фактори опору кібербулінгу, а також охарактеризовано прояви протидії відповідно до кожного фактора, які забезпечують опір тиску чи маніпуляції при кібербулінгу. Таким чином, кожен окремий фактор ПІ може бути релевантним для опору конкретному типу кібербулінгу. Це дозволяє обґрунтовано добирати профілактичні або корекційні стратегії в роботі з дітьми молодшого шкільного віку з метою підвищення рівня їхнього психологічного імунітету до кібербулінгу.

Слід зазначити, що емпірично виділені фактори не відтворюють теоретичної структури психологічного імунітету в "чистому" вигляді. Когнітивно-рефлексивні, емоційно-вольові та нормативно-поведінкові ресурси ПІ розподілені між кількома факторами, що свідчить про їх інтеграцію в реальному функціонуванні ресурсів. Це дозволяє розглядати факторну модель не як відображення окремих структурних компонентів, а як систему взаємопов'язаних ресурсів, які актуалізуються у відповідь на загрозу. Водночас фактор "Старанність" є найбільш структурно визначеним і відповідає нормативно-поведінковому компоненту ПІ.

Аналіз внеску факторів у модель показав їх різнозначну представленість: найбільшу частку дисперсії пояснює фактор "Емоційна стійкість" (32,22 %) та "Саморегуляція" (23,62 %), тоді як інші фактори мають значно менший внесок ("Самооцінка" 7,14 %, "Соціальна компетентність" 5,51 %, "Старанність"

4,45%). Це свідчить про те, що емоційно-вольові ресурси становлять основу ПІ до кібербулінгу, тоді як інші компоненти виконують допоміжну функцію в його структурі. Це вказує на домінуючу роль емоційно-регуляторних ресурсів у забезпеченні стійкості до кібербулінгу.

2.2.3. Дослідження ролі вчителів та батьків у формуванні психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів

2.2.3.1. Особливості взаємозв'язків показників психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів від психологічних та вікових особливостей батьків та вчителів початкових класів

Вікові особливості молодших школярів підкреслюють вагомість дослідження ролі значущих дорослих у формуванні їхнього психологічного імунітету до кібербулінгу, зокрема їхніх батьків та вчителів, які відповідно до концепції "Нова українська школа" утворюють партнерство, у центрі якого перебуває дитина [96; 202].

Саме тому наступний етап дослідження був спрямований на вивчення ролі вчителів і батьків у формуванні ресурсів психологічного імунітету молодших школярів до кібербулінгу.

Як зазначалось вище, емпірична вибірка становила 39 ($n = 39$) вчителів початкових класів державних і приватних загальноосвітніх шкіл (38 жінок, 1 чоловік). Віковий діапазон респондентів – від 19 до 60 років. Середній вік респондентів – 37,8 року, середній стаж – 15,2 року. Середній вік учителів ($n = 20$) державного навчального закладу – 42,65 року, стаж роботи – 22,05 року; приватного ($n = 19$) – 32,92 року, стаж роботи – 8,2 року. Вибірка батьків становить $n = 238$ матерів, середній вік – 32,7 року.

На першому етапі проаналізовано показники емоційного інтелекту вчителів і батьків. Для реалізації обрано опитувальник діагностики емоційного інтелекту "ЕмІн" в українській адаптації О. Верітової. Виявлено середній (36%)

та вищий за середній (36 %) рівень емоційного інтелекту у вчителів, які задіяні в освітній процес досліджуваних молодших школярів (рис. 2.11). Слід зазначити, що високий рівень емоційного інтелекту характерний лише 13 % учителів, тоді як низький – 2 %, а нижчий за середній – 13 %. Схожі результати спостерігаємо і в батьків дітей молодшого шкільного віку: більшості властивий середній та вищий за середній рівень емоційного інтелекту (27 % та 33 % відповідно). Високий рівень емоційного інтелекту визначено лише в 7 % батьків. Водночас, спостерігаємо і низький та нижчий за середній рівень цього показника (17 % та 16 % відповідно) у батьків дітей молодшого шкільного віку.

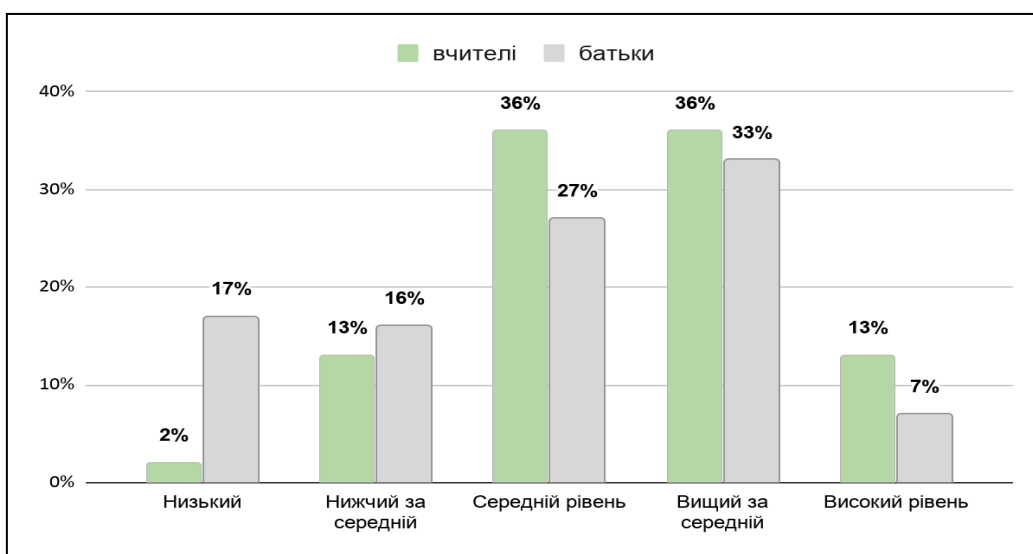


Рис. 2.11. Розподіл рівнів загального емоційного інтелекту вчителів (N = 39) та батьків (N = 238) молодших школярів, %

Щодо компонентів ЕІ вчителів, то рисунок 2.12. демонструє, що більшості респондентів властивий середній (46 % та 36 % відповідно) та вищий за середній (39 % та 36 % відповідно) рівні МР та ВР. Високий рівень характерний лише для 8 % та 10 % відповідно.

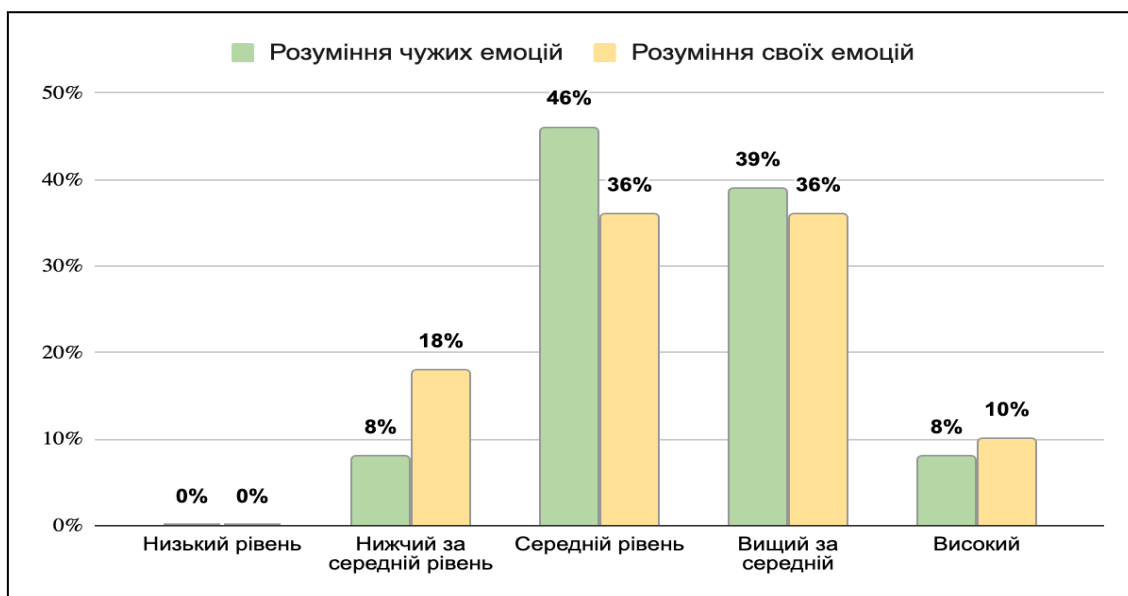


Рис. 2.12. Розподіл рівнів шкал емоційного інтелекту вчителів (MP), (BP), % (N = 39)

51 % учителів має середній рівень, а 36 % – вищий за середній показники міжособистісного компонента ЕІ (субшкала МУ). Такі ж рівні переважають й у показниках внутрішньоособистісного компонента ЕІ (субшкали "БУ", "МУ" та "ВЕ") (рис. 2.13.). Результати свідчать, що вчителі володіють навичками управляти й чужими, і своїми емоціями.



Рис. 2.13. Розподіл рівнів шкал емоційного інтелекту вчителів (BU), (MU), (VE), % (N = 39)

Щодо результатів дослідження компонентів ЕІ батьків молодших школярів, то найбільшу різницю виявлено в субшкалах МР та ВР на вищому від середнього рівні показників (68 % та 8 % відповідно) (рис. 2.14). Такі результати можуть свідчити про те, що навички розуміти себе, відчувати себе та усвідомлювати потребують додаткової уваги в розробці розвивальної програми для батьків, що може стати перспективою подальших наших розвідок.

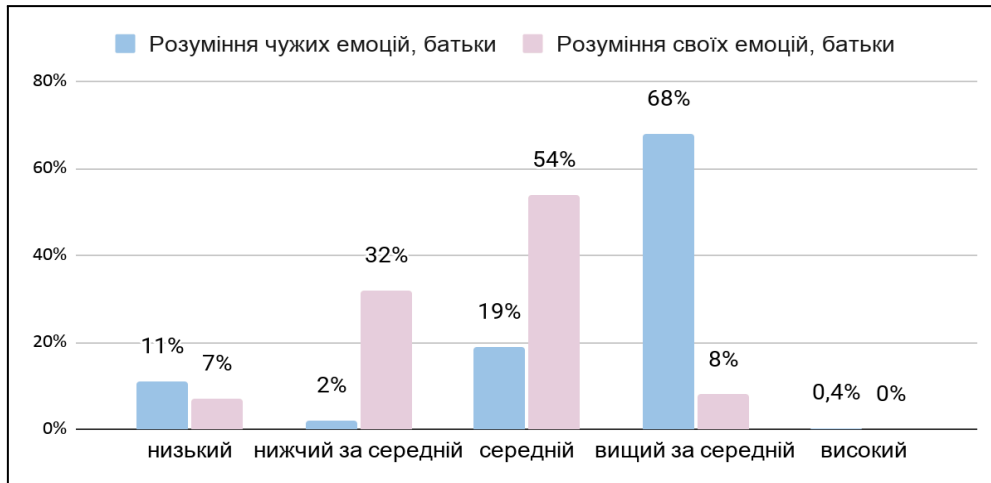


Рис. 2.14. Розподіл рівнів шкал емоційного інтелекту батьків молодших школярів ВР, МР, % (N = 238)

Крім того, варто врахувати, що наявний і низький рівень субшкал ЕІ в батьків молодших школярів, зокрема ВУ (26 %) та ВЕ (25 %) (рис. 2.15). Імовірно, що на такі результати істотний вплив мали умови війни. Ця гіпотеза, однак, потребує додаткових досліджень.

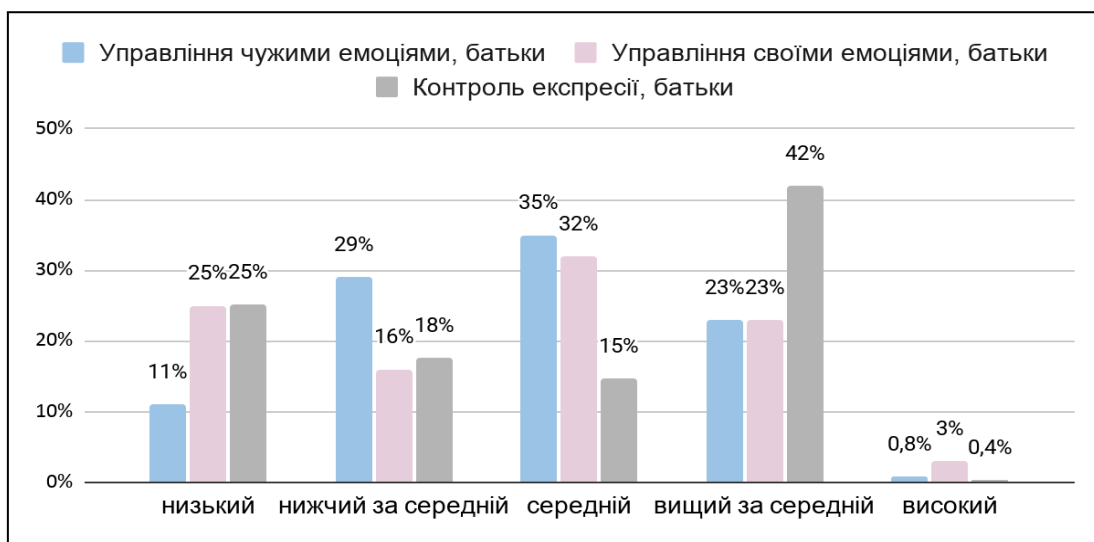


Рис. 2.15. Розподіл рівнів шкал емоційного інтелекту батьків (управління своїми емоціями (ВУ), управління чужими емоціями (МУ), контроль експресії (ВЕ)), % (N = 238)

На наступному етапі дослідження за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена виявлено кореляційні зв'язки між показниками загального рівня ЕІ батьків та їхніх дітей, а також між окремими його субшкалами. Не виявлено кореляційного зв'язку лише між показниками субшкал МУ молодших школярів та ВР їхніх батьків (табл. 2.9). Такі результати можуть свідчити про те, що дітям цього вікового періоду природно наслідувати своїх батьків.

Таблиця 2.9

Результати кореляційного аналізу між показниками емоційного інтелекту молодших школярів та їхніх батьків

	ЕІ батьки	МР батьки	МУ батьки	ВР батьки	ВУ батьки	ВЕ батьки
ЕІ мол. шк.	,914**	,715**	,455**	,562**	,884**	,849**
МР мол. шк.	,651**	,611**	,203**	,548**	,575**	,636**
МУ мол. шк.	,511**	,302**	,717**	,113	,429**	,271**
ВР мол. шк.	,789**	,584**	,445**	,537**	,708**	,726**
ВУ мол. шк.	,851**	,727**	,387**	,455**	,929**	,793**
ВЕ мол. шк.	,886**	,732**	,348**	,548**	,892**	,908**

Примітки: ** – значущість на рівні $p \leq 0,01$

За допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена спростовано гіпотезу дослідження щодо наявності кореляційного зв'язку між показниками емоційного інтелекту учнів початкових класів та їхніх учителів. На нашу думку, це може бути зумовлено кількома факторами: перший полягає в тому, що в сучасних дітей є від 4 до 7 вчителів, які забезпечують освітній процес, другий – це дистанційна освіта, яка наразі часто є вимушеним процесом, у таких умовах діти не прив'язуються до основного вчителя. Очевидно, що такі результати свідчать про вагомість подальших наукових розвідок у цьому напрямку за умови збільшення вибірки. Водночас, результати на цьому етапі вивчення проблеми демонструють важливість використання вчителями не лише прийому "наслідування", який є актуальним у взаємодії дітей та батьків, а й додаткових засобів та зусиль для розвитку емоційного інтелекту, а отже і ресурсів психологічного імунітету молодших школярів. Тому важливо забезпечити вчителів інструментами взаємодії з дітьми в досліджуваному напрямі.

Слід відзначити, що показники емоційного інтелекту батьків корелюють майже з усіма показниками психологічного імунітету молодших школярів. Найзначущіші кореляції між шкалами "Усвідомлення своїх емоцій, батьки" та "Усвідомлення своїх емоцій, діти" ($r = ,929; p \leq 0.01$), також мають кореляційний зв'язок і шкали "Контроль експресії" батьків та дітей ($r = ,908; p \leq 0.01$). Таким чином, попередньо можемо стверджувати, що емоційний інтелект батьків відіграє важливу роль у розвитку психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку.

Наступним кроком у нашому дослідженні було з'ясувати рівень рефлексивності вчителів ($n = 39$). Рефлексивністю вважають уміння суб'єкта виділяти, аналізувати й співвідносити власні якості та дії з предметно-соціальною ситуацією [169]. Ми з'ясували, що 17 % учителів початкових класів продемонстрували високий рівень рефлексивності, тоді як

46% мають середній показник, а 37 % характеризуються низьким рівнем рефлексивності (рис. 2.16).

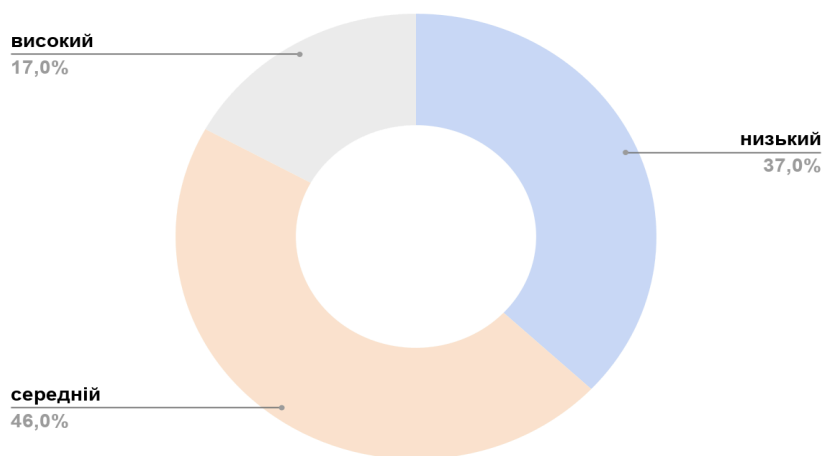


Рис. 2.16. Розподіл рівнів розвитку рефлексивності вчителів, % (N = 39)

Виявлено кореляційний зв'язок між показником рефлексивності вчителів початкових класів та показником шкали "Страх ситуацій перевірки знань" ($r = 0,210$; $p \leq 0.01$), "Низька фізіологічна опірність стресу" ($r = 0,143$; $p \leq 0.05$) та G "Недобросовісний – добросовісний" ($r = 0,161$; $p \leq 0.05$) шкал школярів. Отримані результати свідчать про те, що вищий рівень рефлексивності вчителів пов'язаний із підвищеною чутливістю школярів до ситуацій оцінювання, зниженням їхньої стресостійкості та формуванням більш вираженої добросовісності як особистісної якості.

Крім того, за допомогою Тесту критичного мислення в адаптації О. Луценко ми з'ясували, що 90 % учителів властивий середній рівень критичного мислення, а 10 % – низький. Слід зазначити, що серед учителів цієї вибірки немає тих, у кого показники критичного мислення були б на високому рівні (рис. 2.17).

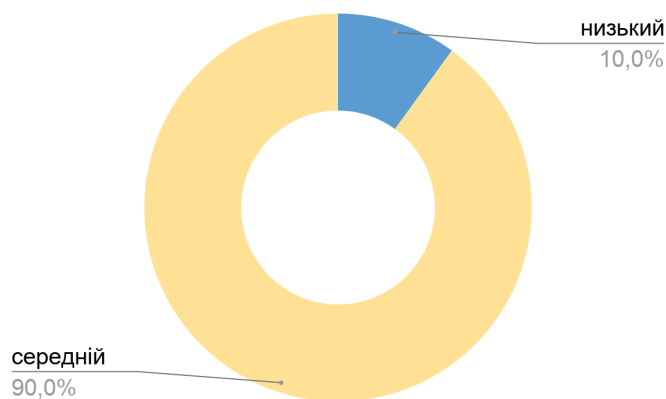


Рис. 2.17. Розподіл рівнів критичного мислення вчителів початкової школи, % (N = 39)

У нашому дослідженні не виявлено суттєвого кореляційного зв'язку показників критичного мислення вчителів з обраними нами показниками ресурсів ПІ до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку.

Середній рівень розвитку *критичного мислення виявлено й у батьків* ($M = 8,8$; $SD = 4,9$), проте виявлено кореляцію між показниками критичного мислення батьків та шкалами В "Низький – високий інтелект" і "Рівень рефлексивності" дітей молодшого шкільного віку. Також помічено кореляційний зв'язок показника критичного мислення батьків з показниками емоційного інтелекту молодших школярів, зокрема шкалами: ВУ; МР; ВР; МУ; ВЕ. Сильний кореляційний зв'язок спостережено й між показниками критичного мислення батьків та показниками саморегуляції дітей молодшого шкільного віку, зокрема показниками шкал Q3 "Низька нормативність – висока нормативність" та соціалізації, зокрема труднощі в спілкуванні, конфліктність. Негативний та слабкий кореляційний зв'язок виявлено також між показниками критичного мислення батьків і показниками, які відображають почуття тривоги та страхів дітей, зокрема з показником шкал "Загальна тривожність" та О "Безтурботний – тривожний" (таблиця 2.10). Очевидно, що критичне мислення батьків відіграє важливу роль у формуванні ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів.

**Кореляційний зв'язок між показниками критичного мислення батьків
та показниками ресурсів психологічного імунітету дітей**

Показники психологічного імунітету дітей	Критичне мислення батьків (<i>r</i>)	<i>p</i>
В Низький – високий інтелект	0,504	≤0,01
Рівень рефлексивності	0,542	≤0,01
ВУ управління своїми емоціями	0,656	≤0,01
МР розуміння чужих емоцій	0,381	≤0,01
ВР розуміння своїх емоцій	0,276	≤0,01
МУ управління чужими емоціями	0,366	≤0,01
ВЕ контроль експресії	0,505	≤0,01
Q3 Низька нормативність – висока нормативність	0,520	≤0,01
Труднощі в спілкуванні	-0,279	≤0,01
Конфліктність	-0,537	≤0,01
Загальна тривожність	-0,242	≤0,01
О Безтурботний – тривожний	-0,191	≤0,01

Моделювання для учнів конструктивної взаємодії та вміння вирішувати конфлікти є важливим завданням учителя в контексті формування ресурсів ПІ до кібербулінгу молодших школярів. З метою перевірки цієї тези ми дослідили роль різних копінг-стратегій учителів у розвитку ресурсів ПІ до кібербулінгу школярів, застосувавши опитувальник копінг-стратегій: скорочена форма (Coping Strategies Inventory Short-Form (CSI-SF), який допоміг виділити копінг-стратегії вчителів (рис. 2.18).

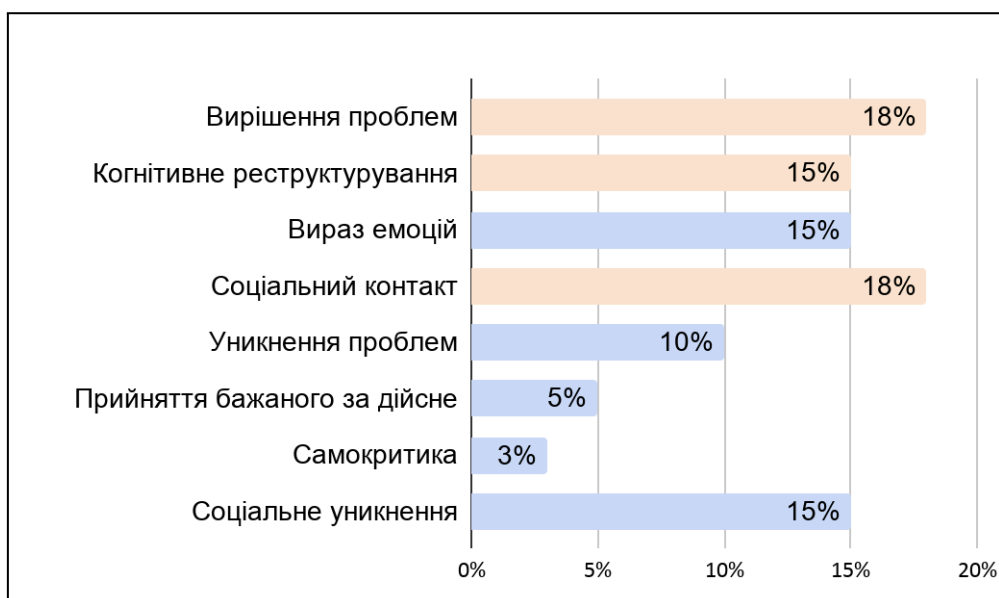


Рис. 2.18. Показники адаптивних та дезадаптивних копінг-стратегій учителів

Так, учителі початкової школи використовують здебільшого адаптивні копінг-стратегії: "Вирішення проблем" 18 %, "Соціальний контакт" 18 %, "Когнітивне реструктурування" 15%. Підсилюємо отримані результати кореляційними зв'язками між показниками копінг-стратегій вчителів та показниками ресурсів ПІ до кібербулінгу школярів. Так, копінг-стратегія вчителів "Когнітивне реструктурування" має позитивний зв'язок зі шкалою впевненості та зворотно пов'язана зі страхом самовираження школярів. Натомість, копінг-стратегія "Вираження емоцій" має кореляційний зв'язок з тривожністю, страхом ситуації перевірки знань школярів, але сприяє більшій відкритості в спілкуванні.

Крім того, показник копінг-стратегії вчителів "Уникнення проблем" істотно корелює зі збільшенням загальної тривожності в учнів, страхом самовираження, страхом перевірки знань та зі зниженням упевненості школярів.

Також встановлено, що показник копінг-стратегії вчителів "Прийняття бажаного за дійсне" корелює з підвищеним загальним рівнем тривожності дітей, страхами у взаєминах з учителями, страхом самовираження, труднощами у спілкуванні, страхом перевірки знань, а також обернено пов'язаний з відкритістю та рішучістю школярів (таблиця 2.11)

**Кореляції між копінг-стратегіями вчителів та показниками ресурсів
психологічного імунітету дітей**

Копінг-стратегії педагогів	Показники психологічного імунітету дітей	r	p
Когнітивне реструктурування	С Невпевнений у собі – упевнений у собі	0,260	≤0.01
	Страх самовираження	-0,294	≤0.01
Вираження емоцій	Загальна тривожність	0,244	≤0.01
	Страх самовираження	0,288	≤0.01
	Страх ситуації перевірки знань	0,265	≤0.01
	Відкритість у спілкуванні	-0,210	≤0.01
Уникнення проблем	Загальна тривожність	0,221	≤0.01
	О Безтурботний – тривожний	0,204	≤0.01
	Страх самовираження	0,318	≤0.01
	Страх ситуації перевірки знань	0,232	≤0.01
	С Невпевнений у собі – упевнений у собі	-0,250	≤0.01
Прийняття бажаного за дійсне	Загальна тривожність	0,267	≤0.01
	О Безтурботний – тривожний	0,309	≤0.01
	Страх у взаєминах із педагогами	0,289	≤0.01
	Страх самовираження	0,317	≤0.01
	Труднощі в спілкуванні	0,208	≤0.01
	Страх ситуації перевірки знань	0,404	≤0.01

	Відкритість у спілкуванні	-0,228	≤ 0.01
	Н Боязкий – рішучий	-0,215	≤ 0.01

Таким чином, результати свідчать про важливість вибору певних копінг-стратегій учителем у взаємодії з учнями задля розвитку ресурсів їхнього психологічного імунітету, зокрема стратегій "Вирішення проблем" та "Соціальний контакт", які зазвичай використовують задля позитивного подолання стресу.

Щодо копінг-стратегій батьків, то результати застосування опитувальника копінг-стратегій (скорочена форма (Coping Strategies Inventory Short-Form (CSI-SF)) дають підстави стверджувати, що найпоширенішою у використанні є копінг-стратегія "Когнітивне реструктурування" (25 %), яка допомагає переосмислювати ситуацію для більшого її розуміння (рис. 2.19).

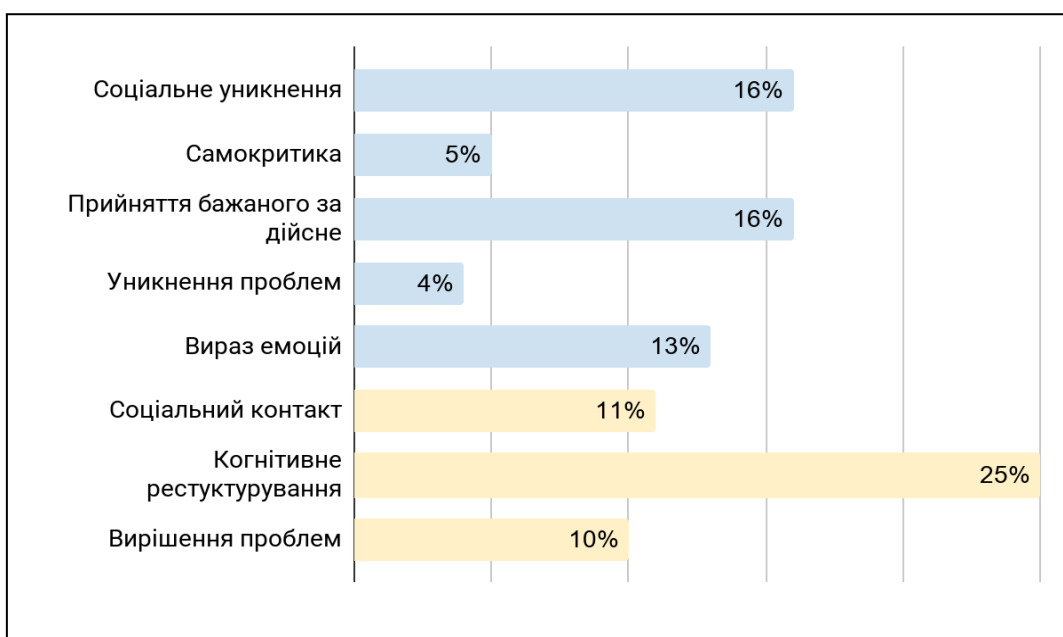


Рис. 2.19. Показники копінг-стратегій батьків

Результати дослідження свідчать також, що 46 % батьків використовують адаптивні стратегії "Когнітивне реструктурування", "Вирішення проблем", "Соціальний контакт". Водночас деструктивні стратегії, зокрема "Соціальне

уникнення", "Самокритика", "Уникнення проблем", "Прийняття бажаного за дійсне", "Вираження емоцій" використовують 54 % батьків.

У дослідженні підтверджено, що тривожність дітей тісно пов'язана із застосуванням дезадаптивних копінг-стратегій батьків. Негативні кореляції, які свідчать, що нижчий рівень тривожності характерний для дітей та дорослих із розвиненою вірою та вмінням планувати розв'язання проблем. Також виявлено обернену кореляцію між показниками адаптивних копінг-стратегій, як-от: "Вирішення проблем", "Когнітивне реструктурування", "Соціальний контакт" – та показниками почуття тривоги й страхів молодших школярів, зокрема шкалою "Загальний рівень тривоги" та О "Безтурботний – тривожний". Водночас виявлено кореляцію між показником загального рівня тривожності дітей та дезадаптованими копінг-стратегіями батьків "Уникнення проблем" і "Прийняття бажаного за дійсне".

Також показники адаптивних копінг-стратегій батьків, зокрема "Вирішення проблем", "Когнітивне реструктурування", "Соціальний контакт", мають зв'язок з показниками рівня інтелекту дітей. Виявлені кореляційні зв'язки й між показниками дезадаптивних копінг-стратегій батьків, зокрема "Вираження емоцій", "Уникнення проблем", "Соціальне уникнення", з показниками рівня інтелекту дітей. Крім того, виявлено кореляційні зв'язки між показниками шкали копінг-стратегії батьків "Соціальне уникнення" та "Розуміння своїх емоцій" і "Розуміння чужих емоцій" молодших школярів (таблиця 2.12)

Таблиця 2.12.

**Кореляційний зв'язок між показниками копінг-стратегій батьків
та показниками ресурсів психологічного імунітету дітей**

Копінг-стратегія батьків	Показники психологічного імунітету дітей	<i>r</i>	<i>p</i>
Вирішення проблем	Загальний рівень тривожності	-0,523	≤0,01
	О Безтурботний – тривожний	-0,507	≤0,01

	В Низький – високий інтелект	0,577	$\leq 0,01$
Когнітивне реструктурування	Загальний рівень тривоги	-0,180	$\leq 0,01$
	О Безтурботний – тривожний	-0,234	$\leq 0,01$
	В Низький – високий інтелект	0,254	$\leq 0,01$
Соціальний контакт	Загальний рівень тривоги	-0,147	$\leq 0,05$
	О Безтурботний – тривожний	-0,172	$\leq 0,01$
	В Низький – високий інтелект	0,214	$\leq 0,01$
Уникнення проблем	Загальний рівень тривоги	0,222	$\leq 0,01$
	Рівень інтелекту	-0,213	$\leq 0,01$
Прийняття бажаного за дійсне	Загальний рівень тривоги	0,238	$\leq 0,01$
Вираження емоцій	В Низький – високий інтелект	-0,236	$\leq 0,01$
Соціальне уникнення	В Низький – високий інтелект	-0,218	$\leq 0,01$
	Розуміння своїх емоцій	-0,227	$\leq 0,01$
	Розуміння чужих емоцій	-,309	$\leq 0,01$

Крім того, досліджено різні типи батьківського стилю спілкування з дитиною за допомогою Тесту на виявлення батьківського стилю спілкування з дитиною за О. Мерзляковою (рис. 2.20).

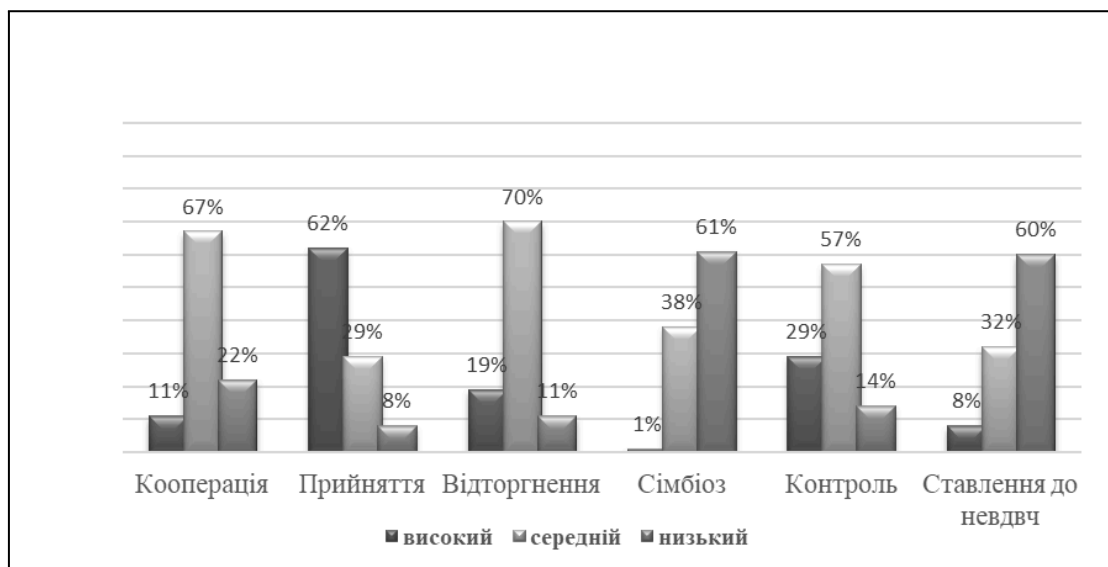


Рис. 2.20. Показники типів батьківського стилю спілкування з дитиною

Аналіз даних показав, що найнижчий рівень виявлено в стилі спілкування "Сімбіоз" 61 %. Низькі бали цієї шкали означають, що дорослий дистанціюється від дитини, це може спричинити формування тривоги, недовіри та невміння просити про допомогу в ситуації агресії, зокрема при кібербулінгу. Однак, на противагу цьому, рівень "Прийняття дитини" становить 62 %, а "Ставлення до невдач", яке відбиває віру в дитину та її можливості – 60 %. Такі дані можна проінтерпретувати з позитивного та негативного полюсу, все буде залежати від уважності та чуттєвості батьків. З позитивного полюсу дистанція між батьками і дітьми може показувати сепараційні процеси, які властиві передпідлітковому віку, і віра в те, що дитина справиться, а прийняття і віра в дитину будуть допомагати в розвитку самостійності та стійкості, проте в негативному полюсі можемо спостерігати недбайливе ставлення. Дитина інколи може не справлятися сама, а батьки, виходячи з довіри та відсутності близькості, можуть перебувати в ілюзії, що все добре. Усі інші показники перебувають в зоні середніх значень.

Ще однією важливою умовою для психологічного розвитку та безпеки дитини є стабільний стан педагога, оскільки вчитель є посередником між дитиною і соціальним середовищем в школі. Емоційне вигорання вчителів може блокувати формування ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу

молодших школярів, адже емоційне виснаження вчителів може підвищувати тривожність і знижувати емоційну стійкість дітей молодшого шкільного віку [163]. Підтверджуємо цю тезу дослідженнями І. Прокопенко, де наголошено, що педагоги, які перебувають у стані емоційного виснаження, менш ефективно виконують функцію підтримки, контролю, модерування конфліктів [111].

Аналіз результатів діагностики *рівня емоційного вигорання* показав, що 50 % учителів початкових класів мають сформоване емоційне вигорання, у 28 % воно перебуває на стадії формування, а 22 % не демонструють його ознак (рис. 2.21).

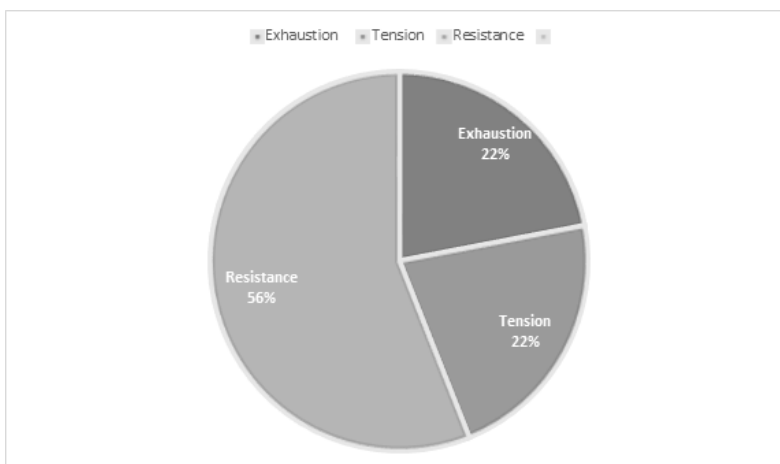


Рис. 2.21. Розподіл симптомів вигорання серед учителів початкової школи (%)

Порівняння окремих компонентів вигорання дозволило визначити, що найбільш вираженим є фактор "Опірність", який у 56 % педагогів повністю сформований, а в 54 % перебуває в процесі формування. Також 31 % учителів має високі показники за шкалою "Напруженість", а 15 % демонструють значну втому.

Отримані результати свідчать, що в досліджуваних можуть проявлятися різні фази емоційного вигорання, зокрема емоційна дезорієнтація та неадекватність у виборі емоційної реакції ("Опір"), незадоволеність собою та переживання психотравмуючих обставин ("Напруженість"), а також деперсоналізація й емоційне виснаження ("Виснаження") [14].

За допомогою кореляційного аналізу нам вдалося виявити низку взаємозв'язків **рівня вигорання** вчителів та показників ресурсів ПІ школярів до кібербулінгу (таблиця 2.13). Зафіксовано кореляції показника емоційного вигорання вчителя з показниками шкал "Низька фізіологічна опірність стресу", "Загальна тривожність", Н "Боязкий – рішучий" молодших школярів. Емоційний клімат дуже важливий у класі і залежить від учителя: якщо вчитель емоційно виснажений, він може створювати напружено-тривожне середовище. Крім того, встановлено статистично значущі взаємозв'язки показника емоційного вигорання вчителів з показниками, які пов'язані з його відносинами з учнями: "Страх ситуації перевірки знань", "Страх не відповідати очікуванням оточення", "Проблеми і страхи з учителем". Незначні кореляції також зафіксовані зі шкалами, які демонструють контроль поведінки учнів: G "Недобросовісний – добросовісний", А "Замкнутий – рішучий". З іншими показниками саморегуляції дитини зв'язок показників емоційного вигорання вчителів не встановлено (таблиця 2.13)

Таблиця 2.13

**Кореляційний зв'язок між показником "Рівня вигорання" вчителів
та показниками ресурсів психологічного імунітету дітей**

Показники психологічного імунітету дітей	Рівень вигорання вчителів (r)	p
В "Низький – високий рівень інтелекту"	-0,147	$\leq 0,05$
Низька фізіологічна опірність стресу	0,191	$\leq 0,01$
Загальна тривожність	0,205	$\leq 0,01$
Н Боязкий – рішучий	-0,183	$\leq 0,01$
Страх ситуації перевірки знань	0,393	$\leq 0,01$
Страх не відповідати очікуванням оточення	0,218	$\leq 0,01$

Проблеми і страхи у відносинах з учителем	0,258	$\leq 0,01$
G Недобросовісний – добросовісний	0,181	$\leq 0,01$
A Замкнутий – відкритий	-0,145	$\leq 0,05$
Рефлексивність	Зв'язку не виявлено	–

2.2.3.2. Регресійні моделі факторів психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів у вимірі ролі батьків та вчителів початкових класів

Наступним етапом нашого дослідження було виявлення психолого-педагогічних предикторів факторів п'ятифакторної моделі ПІ до кібербулінгу молодших школярів. На цьому етапі дослідження важливо зрозуміти, які показники психологічної підтримки батьків та вчителів прогнозують фактори психологічного імунітету дітей, зокрема Фактор 1. "Емоційна стійкість"; Фактор 2. "Саморегуляція"; Фактор 3. "Самооцінка"; Фактор 4. "Соціальна компетентність "; Фактор 5. "Старанність".

Так, із метою визначення внеску показників психологічних особливостей батьків і вчителів (їхнього емоційного інтелекту, критичного мислення, рефлексії, емоційних станів учителів), їхніх вікових особливостей та компетентностей (копінг-стратегії, стратегії спілкування батьків та моделі педагогічної взаємодії) на фактори психологічного імунітету проведено множинний регресійний аналіз.

Виявлено, що для Фактора 1 "Емоційна стійкість" регресійна модель пояснює 58 % дисперсії залежної змінної. Значення F Фішера та його статистична значущість указує на те, що регресійне рівняння для остаточної моделі достовірне $p = ,001$ і результати можуть бути взяті до інтерпретації. Також модель перевірено за Критерієм Дарбіна-Уотсона (DW - критерій) $DW = 1,745$ (значення повинні бути в діапазоні від 1,5 до 2,5). Критерій

Дарбіна-Уотсона перебуває в межах норми та свідчить про відсутність автокореляції, що є важливим показником для проведення множинного регресійного аналізу (таблиця 2.14)

Таблиця 2.14

Регресійна модель, що відображає внесок показників психологічних особливостей та компетентностей батьків і вчителів у пояснення Фактора 1 "Емоційна стійкість"

Опис моделі					
	R	R ²	F	p	DW - критерій
	,762	,58	6,745	,001	1,745

	Предиктори	B	Ст. помилка	t	p
	(Константа)	-0,086	0,515	-0,166	,868
1	Копінг-стратегія батьків "Вирішення проблем"	-0,122	0,018	-6,947	,000
2	Стиль спілкування "Кооперація"	-0,207	0,033	6,201	,000
3	Рівень вигорання вчителя	0,003	0,001	3,026	,003
4	Розуміння чужих емоцій МР батьками	0,081	0,013	6,456	,000
5	Рівень критичного мислення батьків	-0,058	0,011	-5,213	,000
6	Управління своїми емоціями ВУ вчителів	-0,158	0,03	-5,188	,000
7	Копінг-стратегія батьків "Уникнення проблем" – дезадаптивна	0,051	0,022	2,374	,018
8	Копінг-стратегія вчителів "Соціальний контакт" – адаптивна	0,034	0,013	2,603	,010
9	Стиль спілкування батьків "Прийняття дитини"	-0,069	0,027	-2,597	,010

Формула Фактора "Емоційна стійкість" :

$$Y = -0,086 - 0,122 * X1 + 0,207 * X2 + 0,003 * X3 + 0,081 * X4 - 0,011 * X5 - 0,063 * X6 + 0,051 * X7 + 0,056 * X8 - 0,069 * X9$$

Y – Фактор 1 "Емоційна стійкість"; X1 – Копінг-стратегія батьків "Вирішення проблем"; X2 – Стиль спілкування "Кооперація"; X3 – Рівень вигорання вчителя; X4 – Розуміння чужих емоцій МР батьками; X5 – Рівень критичного мислення батьків; X6 – Управління своїми емоціями ВУ вчителів; X7 – Копінг-стратегія батьків "Уникнення проблем" – дезадаптивна; X8 – Копінг-стратегія вчителів "Соціальний контакт" – адаптивна; X9 – Стиль спілкування батьків "Прийняття дитини".

Таким чином, виокремлено 9 незалежних змінних, які пояснюють частину дисперсії. За допомогою аналізу знака факторних навантажень установлено, що фактор 1 "Емоційна стійкість" має негативний напрям інтерпретації, у зв'язку з чим від'ємні коефіцієнти регресії трактуються як підвищення рівня ресурсу, а додатні – як його зниження. Усі інші фактори мають позитивний напрям.

Серед факторів, які мають позитивні напрямки зв'язку з Фактором "Емоційна стійкість", найбільш значущий зв'язок виявлено: з *Копінг-стратегією батьків "Вирішення проблем"* ($B = -,122; p \leq 0,05$) (активні конструктивні стратегії подолання труднощів у сім'ї пов'язані зі зменшенням тривожності дітей); зі *стилем спілкування батьків "Прийняття дитини"* ($B = -,069; p \leq 0,05$) (позитивне прийняття та підтримка з боку батьків створюють емоційно безпечне середовище, що сприяє стабільності емоційного стану дитини).

Щодо предиктора *"Рівень критичного мислення батьків"* ($B = -,058; p \leq 0,05$), то в разі зростання цього рівня в батьків у дітей спостерігаємо зниження емоційної нестійкості та тривожності. Імовірно, це пов'язано з тим, що батьки з більш розвиненим критичним мисленням схильні раціонально оцінювати складні ситуації, менш емоційно реагувати на труднощі та демонструвати конструктивні способи їх подолання. Такі моделі поведінки дитина засвоює в процесі сімейної взаємодії, що сприяє формуванню більш стабільних способів емоційної регуляції.

Щодо предиктора *"Управління своїми емоціями вчителів"* ($B = -,158; p \leq 0,05$) з'ясовано, що в разі покращення здатності вчителя до саморегуляції власного емоційного стану він допомагатиме формувати безпечну стабільну

атмосферу в класі, де діти почуватимуться емоційно спокійніше, відчуватимуть підтримку вчителя. Також це буде сприятливим чинником для зниження тривоги та відчуття емоційної рівноваги дитини.

Ще один показник, який має внесок в емоційну стійкість дитини, це *стиль спілкування "Кооперація"* ($B = -,207; p \leq 0,05$), що, імовірно, відображає підвищену чутливість дітей до міжособистісної взаємодії та оцінки з боку оточення. Він указує на важливість партнерської взаємодії між батьками та дитиною. Підтверджують цю тезу дослідження таких науковців, як М. Павлюк і В. Корнієнко [100], які описують *"Кооперативний стиль спілкування"* як стиль, за якого дитина залучена в обговорення рішень, де враховують її думку, дозволяють впливати на власне життя. Своєю чергою, це позитивно пов'язано з формуванням здорового емоційного стану дитини, її відчуттям значущості та належності.

Серед предикторів, які мають негативні напрямки взаємозв'язку з Фактором "Емоційна стійкість", виокремлено такі: *Копінг-стратегія вчителів "Соціальний контакт"*, *Розуміння чужих емоцій батьками*, *Рівень вигорання вчителів*, *Копінг-стратегія батьків "Уникнення проблем"*.

Копінг-стратегія вчителів "Соціальний контакт" ($B = ,034; p \leq 0,05$) хоч і є адаптивною, але негативно пов'язана з емоційною стійкістю дитини. Такі результати, імовірно, зумовлені тим, що активне залучення до соціальної взаємодії та обговорення проблем у класному середовищі підвищує емоційну включеність школярів у міжособистісні ситуації, що для деяких школярів може супроводжуватися посиленням переживань, тривожності або чутливості до оцінки з боку інших.

Розуміння чужих емоцій (MP) батьками ($B = ,081; p \leq 0,05$) негативно пов'язане з емоційною стійкістю дитини. Це може бути зумовлено підвищеною емоційною чутливістю сімейного середовища. У сім'ях, де велику увагу приділяють переживанням інших людей, діти можуть бути більш залученими в міжособистісні емоційні процеси та більш чутливими до соціальних сигналів, що підсилює їхні емоційні реакції в складних соціальних ситуаціях.

Рівень вигорання вчителів ($B = ,003$; $p \leq 0,05$), згідно з результатами нашого дослідження, негативно пов'язаний з емоційною стійкістю учнів. Очевидно, це зумовлено з тим, що емоційно виснажені педагоги можуть проявляти меншу емоційну підтримку, терпіння та залученість у взаємодії з учнями, а в таких умовах діти можуть відчувати напруження та тривогу.

Копінг-стратегія батьків "Уникнення проблем" (дезадаптивна) ($B = ,051$; $p \leq 0,05$) має негативний внесок в емоційну стійкість дітей: уникаючи проблем та ігноруючи їх, батьки можуть створювати ілюзію розв'язання; у таких умовах дитина може не отримувати достатнього досвіду конструктивного розв'язання проблем і реагувати на стресові ситуації підвищеною тривожністю або емоційною напругою.

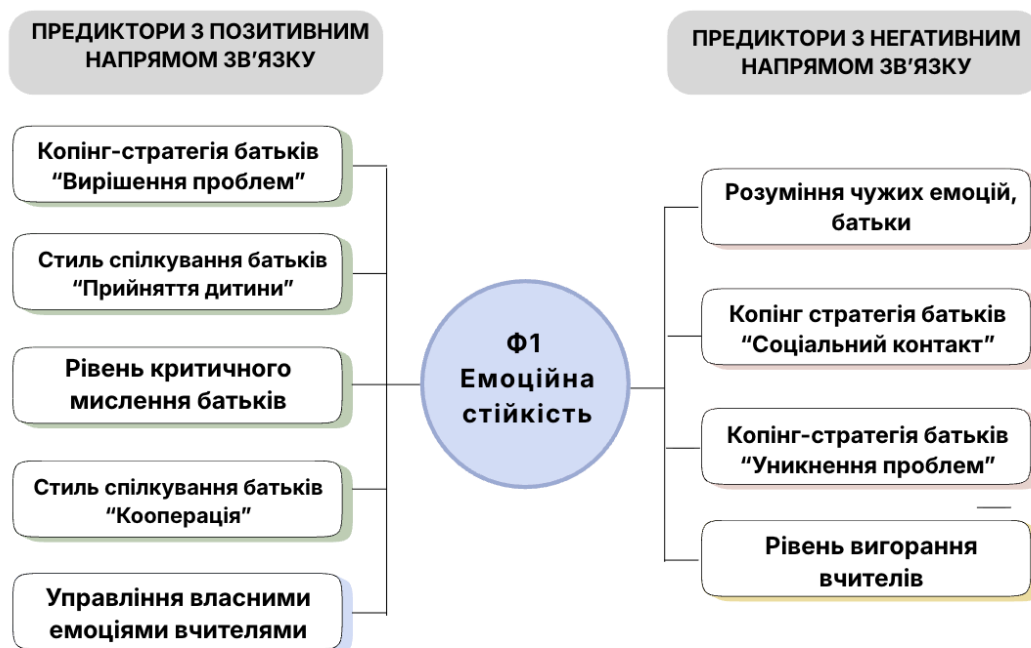


Рис. 2.25. Регресійні предиктори фактора 1 "Емоційна стійкість" психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів

Регресійний аналіз також дозволив виявити, що для **Фактора 2 "Саморегуляція"** регресійна модель пояснює 84,9 % дисперсії залежної змінної. Основні статистичні показники регресійної моделі для цього фактора наведено в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

Регресійна модель, що відображає внесок показників психологічних особливостей та компетентностей батьків і вчителів у пояснення Фактора 2 "Саморегуляція"

Опис моделі					
	R	R ²	F	p	DW - критерій
	,921	,849	6,631	,011	1,719

	Предиктори	B	Ст. поми лка	t	p
	(Константа)	-4,535	0,462	-9,81	,000
1	Контроль експресії ВЕ, батьки	0,158	0,014	10,922	,000
2	Стиль спілкування батьків "Контроль"	-0,074	0,022	-3,367	,001
3	Управління своїми емоціями ВУ, батьки	0,061	0,013	4,635	,000
4	Вік батьків	0,023	0,009	2,453	,015
5	Розуміння чужих емоцій МР, батьки	0,064	0,011	5,665	,000
6	Стиль спілкування батьків "Відторгнення"	0,075	0,027	2,797	,006
7	Розуміння своїх емоцій ВР, батьки	-0,027	0,013	-2,11	,036
8	Стиль спілкування батьків "Кооперація"	-0,073	0,024	-3,069	,002
9	Копінг-стратегія батьків "Прийняття бажаного за дійсне" – дезадаптивна	0,024	0,009	2,606	0,01
10	Копінг-стратегія батьків "Самокритика" – дезадаптивна	0,03	0,012	2,575	,011

Формула Фактора "Саморегуляція" :

$$Y = -4,535 + 0,158 * X_1 - 0,074 * X_2 + 0,061 * X_3 + 0,023 * X_4 + 0,064 * X_5 + 0,075 * X_6 - 0,027 * X_7 - 0,073 * X_8 + 0,024 * X_9 + 0,030 * X_{10}$$

У – Фактор 2 "Саморегуляція"; Х1 – Контроль експресії ВЕ, батьки; Х2 – Стиль спілкування батьків "Контроль"; Х3 – Управління своїми емоціями ВУ, батьки; Х4 – Вік батьків; Х5 – Розуміння чужих емоцій МР, батьки; Х6 – Стиль спілкування батьків "Відторгнення"; Х7 – Розуміння своїх емоцій ВР, батьки; Х8 – Стиль спілкування батьків "Кооперація"; Х9 – Копінг-стратегія батьків "Прийняття бажаного за дійсне" – дезадаптивна; Х10 – Копінг-стратегія батьків "Самокритика" – дезадаптивна.

Таким чином було виокремлено 10 незалежних змінних, які пояснюють частину дисперсії Фактор 2 "Саморегуляція".

Значущими чинниками формування саморегуляції дитини виступили ресурси *емоційного інтелекту батьків*. Контроль експресії ВЕ ($B = ,158; p \leq 0,05$), Управління своїми емоціями У ($B = ,061; p \leq 0,05$), вік батьків ($B = ,023; p \leq 0,05$), Розуміння чужих емоцій МР батьків ($B = ,064; p \leq 0,05$). Найсильнішим позитивним чинником виявився Контроль експресії ВЕ батьків. Спостерігаючи за стриманою, урівноваженою поведінкою батьків у кризових ситуаціях, діти навчаються конструктивного емоційного реагування, що допомагає розвитку їхньої саморегуляції.

Копінг-стратегія батьків "*Прийняття бажаного за дійсне*" ($B = ,024; p \leq 0,05$) також має позитивний внесок і може відігравати компенсаторну роль. Така копінг-стратегія батьків здатна навчати дітей тимчасово знижувати тривожність, занурюючись у фантазування або ігноруючи напружену, конфліктну ситуацію, але вона не дає розв'язання проблеми.

Копінг-стратегія батьків "Самокритика" з позитивним внеском ($B = ,030; p \leq 0,05$) може навчати дитину здатності до самоспостереження та водночас самозвинувачення. Помірна самокритичність батьків допомагає дітям краще усвідомлювати власні вчинки, аналізувати свою поведінку, прогнозувати наслідки, що є складниками метакогнітивного саморегулювання, однак високий рівень самокритики в батьків може сприяти прагненню до перфекціонізму дитини. З одного боку, це може призводити до постійного самоконтролю та саморегуляції, а з іншого – до розчарувань собою та низької самооцінки. При чому, у будь-якому разі, дитину буде супроводжувати сильне напруження та високий рівень тривоги, які можуть впливати на якість життя дитини. Вік батьків ($B = ,023; p \leq 0,05$) також позитивно пов'язаний з саморегуляцією.

Стиль "Кооперація" батьків ($B = -,073$; $p \leq 0,05$) має парадоксально негативний вплив на саморегуляцію дитини. Вищий рівень кооперації батьків пов'язаний зі зниженням показників саморегуляції дітей. Імовірно, надмірна залученість батьків пов'язана з нижчим рівнем прагнення до самостійності в молодших школярів та більшою орієнтацією на дорослих. Такі діти можуть чекати допомоги чи настанов дорослого. Також із предикторів, які мають негативний внесок у фактор самоконтролю, є стиль спілкування батьків "Контроль" ($B = -,074$; $p \leq 0,05$). Надмірний батьківський контроль може обмежувати здатність дитини самостійно усвідомлювати та регулювати власні емоційні реакції. Цікаві результати має позитивний внесок стилю спілкування батьків "Відторгнення" ($B = ,075$; $p \leq 0,05$): саморегуляція дітей у цьому контексті може бути механізмом пристосування до нестачі емоційної підтримки. Важливо зазначити, що для фактора 2 "Саморегуляція" не виявлено значущих предикторів з боку вчителів, модель включає лише показники батьків.

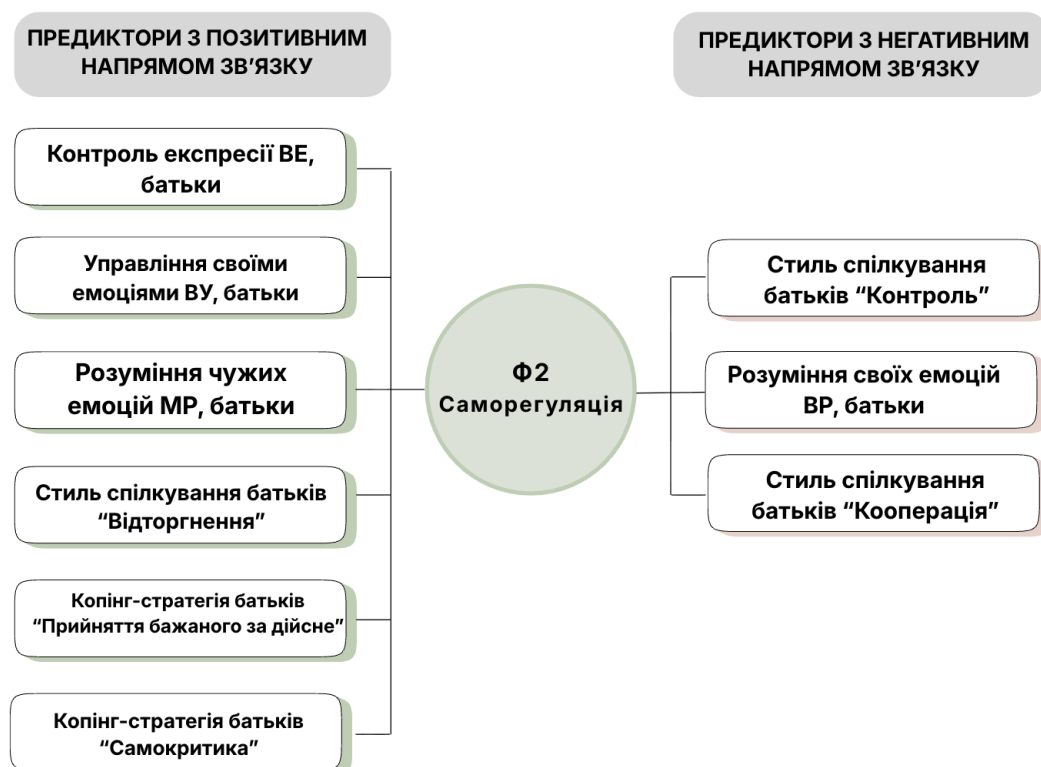


Рис. 2.26. Регресійні предиктори фактора 2 "Саморегуляція" психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів

Регресійна модель пояснює 66,5 % дисперсії залежної змінної **Фактора 3 "Самооцінка"**. Основні статистичні показники регресійної моделі для цього фактора наведено в таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

Регресійна модель, що відображає внесок показників психологічних особливостей та компетентностей батьків і вчителів у пояснення Фактора 3 "Самооцінка"

Опис моделі					
	R	R ²	F	p	DW - критерій
	,810	,665	7,105	,008	1,999

		B	Ст. помилка	t	p
	(Константа)	0,903	0,335	2,695	,008
1	Стиль спілкування батьків "Прийняття дитини"	0,211	0,026	8,258	,000
2	Рівень критичного мислення, батьки	0,095	0,01	9,597	,000
3	Управління чужими емоціями МУ, батьки	-0,073	0,012	-6,09	,000
4	Стиль спілкування батьків "Симбіоз"	-0,24	0,038	-6,369	,000
5	Контроль експресії БЕ, батьки	-0,104	0,016	-6,729	,000
6	Розуміння чужих емоцій МР, батьки	0,082	0,014	6,051	,000
7	Рівень вигорання вчителя	-0,003	0,001	-3,772	,000
8	Копінг-стратегія вчителя "Уникнення проблем"— дезадаптивна	0,032	0,012	2,675	,008
9	Копінг-стратегія батьків "Когнітивне реструктурування"— адаптивна	-0,035	0,013	-2,666	,008

Формула Фактора "Самооцінка" :

$$Y = 0,903 + 0,211 * X1 + 0,095 * X2 - 0,073 * X3 - 0,240 * X4 - 0,104 * X5 + 0,082 * X6 + 0,003 * X7 + 0,032 * X8 - 0,035 * X9$$

Y – Фактор 3 "Самооцінка" ; X1 – Стиль спілкування батьків "Прийняття дитини"; X2 – Рівень критичного мислення, батьки; X3 – Управління чужими емоціями МУ, батьки; X4 – Стиль спілкування батьків "Симбіоз"; X5 – Контроль експресії ВЕ, батьки; X6 – Розуміння чужих емоцій МР, батьки; X7 – Рівень вигорання вчителя; X8 – Копінг-стратегія вчителя "Уникнення проблем" – дезадаптивна; X9 – Копінг-стратегія батьків "Когнітивне реструктурування" – адаптивна

Таким чином, було виокремлено 9 незалежних змінних, які пояснюють частину дисперсії Фактор 3 "Самооцінка".

"Критичне мислення" ($B = ,095$; $p \leq 0,05$) батьків позитивно пов'язане з самооцінкою дитини. Батьки з розвиненим критичним мисленням можуть рефлексувати, підтримувати баланс між емоціями та логікою. Це може допомогти дитині сформувати усвідомлення та стабільну самооцінку, упевненість у своїх роздумах та самоаналізі.

"Розуміння чужих емоцій" батьками ($B = ,082$; $p \leq 0,05$) допомагає дитині сформувати власну цінність. Батьки, які розуміють, що відбувається з дитиною, можуть навчити її регулювати свої емоції, можуть підтримувати дитину і дитина буде відчувати себе почутою та важливою, навчиться приймати себе і свої почуття.

Стилі спілкування батьків *"Прийняття дитини"* ($B = ,211$; $p \leq 0,05$) і *"Симбіоз"* ($B = -,240$; $p \leq 0,05$). "Прийняття дитини" є позитивним стилем спілкування в цій моделі та пов'язане з більш адекватною самооцінкою дитини, що узгоджується з положеннями теорії прив'язаності Д. Боулбі, М. Ейнсворт, Г. Ньюфелда, де надійний стиль прив'язаності корелює з резильєнтністю [171; 197; 224]. Однак стратегія "Симбіоз" має негативний внесок у контексті самооцінки дитини. Гіперопіка та надмірне злиття може призвести до дефіциту автономності і співзалежності. Така дитина може бути вразливою до зовнішніх оцінок.

Щодо таких чинників, як "Управління чужими емоціями" МУ батьків ($B = -,073$; $p \leq 0,05$) та "Контроль експресії" ВЕ батьки ($B = -,104$; $p \leq 0,05$), то

вони негативно впливають на самооцінку дитини. Скоріш за все, батьки, які намагаються керувати емоціями своїх дітей, можуть часто вдаватися до маніпулювання, ігнорування справжніх емоцій і потреб дитини, спричиняючи в неї відчуття незначущості і постійні внутрішні сумніви.

Копінг-стратегія батьків *"Когнітивне реструктурування"* ($B = -,035; p \leq 0,05$) зазвичай є адаптивною. У молодшому шкільному віці такий спосіб реагування батьків дитина може сприймати як емоційне дистанціювання або знецінення її переживань. Інтелектуалізація, переосмислення проблем, засновані на рефлексії, яка ще не розвинена в дітей цього віку, може сприйматися як нечутливість, а тому діти починають сумніватися у своїх почуттях та відчуттях. Наприклад, дитина скаржиться на біль, а батьки розмірковують, шукають причини, тим самим не даючи дитині співпереживання, співчуття, емоційної включеності, яка ще дуже потрібна дітям цього віку.

Щодо копінг-стратегії вчителя *"Уникнення проблем"* ($B = ,032; p \leq 0,05$), то вона має, на нашу думку, тимчасовий позитивний вплив на самооцінку дитини. З такою стратегією вчитель буде уникати прямих конфліктів, ігнорувати проблеми та дистанціюватися від них і конфліктів у класі, замість їхнього розв'язання. Ця стратегія може давати тимчасове полегшення та ілюзію, що в класі все немає проблем.

Рівень вигорання вчителя ($B = -,003; p \leq 0,05$) має негативний внесок в формування самооцінки учнів початкової школи. Емоційно виснажений учитель часто може виявляти байдужість, знижену чутливість до учнів, менше надавати підтримки. Такі вчителі більше демонструють формальне ставлення. У таких умовах учням складно спиратися на позитивний зворотній зв'язок, оскільки вчитель може не помічати їхніх досягнень і не формувати теплих емоційних зв'язків з ними. Відповідно до вікових особливостей самооцінка молодших школярів ще залежить від зовнішньої оцінки, а тому за її відсутності вони можуть вважати себе недостатньо розумними або невдахами.



Рис. 2.27. Регресійні предиктори фактора 3 "Самооцінка" психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів

Щодо **Фактора 4 "Соціальна компетентність"**, то для нього регресійна модель пояснює 58,6 % дисперсії залежної змінної. Основні статистичні показники регресійної моделі для цього фактора наведено в таблиці 2.17.

Таблиця 2.17

Регресійна модель, що відображає внесок показників психологічних особливостей та компетентностей батьків і вчителів у пояснення Фактора 4 "Соціальна компетентність"

Опис моделі					
	R	R²	F	p	DW - критерій
	,766	,586	6968,196	,009	1,575

	B	Ст. помилка	t	p
(Константа)	1,398	0,542	2,581	,001

Розуміння своїх емоцій ВР, батьки	-0,123	0,015	-8,328	,000
Стиль спілкування батьків "Кооперація"	-0,218	0,037	-5,868	,000
Копінг-стратегія батьків "Прийняття бажаного за дійсне"	0,074	0,014	5,154	,000
Стиль спілкування батьків "Відторгнення"	0,136	0,04	3,401	,001
Копінг-стратегія батьків "Самокритика"	0,063	0,018	3,478	,001
Управління чужими емоціями МУ, батьки	0,034	0,013	2,528	,012
Контроль експресії ВЕ, учителі	0,06	0,019	0,171	,002
Копінг-стратегія батьків "Когнітивне реструктурування"	0,036	0,014	2,64	,009

Формула Фактора "Соціальна компетентність":

$$Y = 1,398 - 0,123 * X1 - 0,218 * X2 + 0,074 * X3 + 0,136 * X4 + 0,063 * X5 + 0,034 * X6 + 0,060 * X7 + 0,036 * X8$$

Y – Фактор 4 "Соціальна компетентність"; X1 – Розуміння своїх емоцій ВР, батьки; X2 – Стиль спілкування батьків "Кооперація"; X3 – Копінг-стратегія батьків "Прийняття бажаного за дійсне"; X4 – Стиль спілкування батьків "Відторгнення"; X5 – Копінг-стратегія батьків "Самокритика"; X6 – Управління чужими емоціями МУ, батьки; X7 – Контроль експресії ВЕ, вчителі; X8 – Копінг-стратегія батьків "Когнітивне реструктурування"

Отже, виокремлено 8 незалежних змінних, які пояснюють частину дисперсії Фактор 4 "Соціальна компетентність".

Контроль експресії ВЕ вчителів ($B = ,06$; $p \leq 0,05$) пов'язаний позитивно з розвитком соціальної компетентності учнів. Учителі, які вміють регулювати, стримувати свою надмірну емоційну реакцію, демонструють учням навички спілкування без надмірних емоцій, агресії, роздратування, спокійного розв'язання соціальних конфліктів.

"Розуміння своїх емоцій ВР" ($B = -,123$; $p \leq 0,05$), *"Управління чужими емоціями МУ"* ($B = ,034$; $p \leq 0,05$) батьками. Виявлено негативний зв'язок між рівнем усвідомлення власних емоцій батьків і показниками соціальної компетентності дітей. Батьки, які занадто зосереджені на внутрішніх переживаннях, можуть меншою мірою емоційно втручатися в соціальну

підтримку дитини. Наступний предиктор "Управління чужими емоціями" демонструє позитивний вплив батьків на соціальну компетентність школярів. Вони можуть допомогти дитині адаптуватися до різних соціальних ситуацій і освоїти головні соціальні навички.

Стилі спілкування "Відторгнення" ($B = ,136; p \leq 0,05$) і "Кооперація" ($B = -,21; p \leq 0,05$) та Копінг-стратегії батьків "Самокритика" ($B = ,063; p \leq 0,05$), "Прийняття бажаного за дійсне" ($B = ,074; p \leq 0,05$), "Когнітивне реструктурування" ($B = ,036; p \leq 0,05$).

Парадоксальний позитивний внесок *Стилю спілкування батьків "Відторгнення"* ($B = 0,136; p \leq 0,05$) на соціальну компетентність молодших школярів може свідчити про такий компенсаторний механізм: дитина, яка стикається з холодністю або емоційним відстороненням батьків, змушена розвивати власні соціальні стратегії взаємодії з однолітками. Водночас, така адаптація до середовища часто має захисний характер і не гарантує дитині позитивного емоційного фону.

Стиль спілкування батьків "Кооперація" ($B = -,218; p \leq 0,05$) зазвичай характеризується конструктивністю, проте в нашій моделі внесок цього стилю спілкування у соціальну компетентність молодших школярів є негативним. Імовірно, що в поєднанні з іншими чинниками (наприклад, надмірною директивністю або ідеалізацією дитини) він може призводити до соціальної залежності, зниження ініціативності та складнощів у самостійному розв'язанні конфліктів.

Копінг-стратегія батьків "Прийняття бажаного за дійсне" ($B = ,074; p \leq 0,05$) відображає тенденцію до ідеалізації реальності, що може давати психологічну стабільність дитині і віру в безпечне соціальне середовище.

Позитивний внесок *копінг-стратегії батьків "Самокритика"* ($B = ,063; p \leq 0,05$) у фактор "Соціальна компетентність" може відображати зв'язок із розвитком рефлексивності та усвідомленням соціальної поведінки дитини.

Копінг-стратегія батьків "Когнітивне реструктурування" ($B = ,036; p \leq 0,05$) позитивно впливає на соціальну компетентність молодших школярів,

оскільки батьки, які вміють переосмислювати ситуації, можуть передавати дитині стратегії конструктивного мислення. Крім того, вони допомагають учитися уникати крайнощів, бачити різні думки, погляди на одну й ту саму проблему, що є критично важливим у запобіганні конфліктів, у тому числі в кіберпросторі.

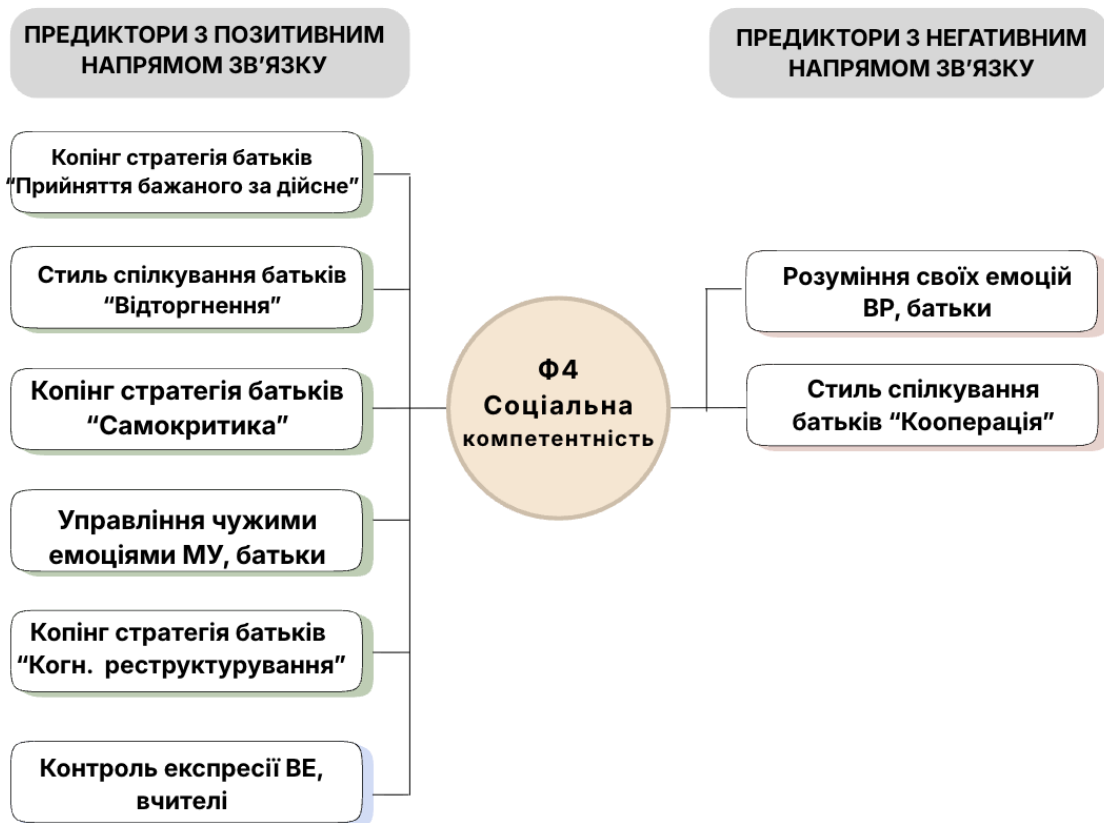


Рис. 2.28. Регресійні предиктори фактора 3 "Соціальна компетентність" психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів.

Щодо **Фактора 5 "Старанність"**, то для нього регресійна модель пояснює 52,4 % дисперсії залежної змінної. Основні статистичні показники регресійної моделі для даного фактора наведено в таблиці 2.18.

Таблиця 2.18

Регресійна модель, що відображає внесок показників психологічних особливостей та компетентностей батьків і вчителів у пояснення Фактора 5 "Старанність"

Опис моделі					
	R	R ²	F	p	DW - критерій
	,724	,524	27,940	,000	1,756

	B	Ст. помилка	t	p
(Константа)	-4,979	1,260	-3,952	,000
Рівень вигорання вчителя	,010	,001	6,821	,000
Управління своїми емоціями МУ, вчителі	-,164	,050	-3,289	,001
Стиль спілкування батьків "Симбіоз"	,197	,040	4,963	,000
Копінг-стратегія батьків "Вирішення проблем" – адаптивна	,065	,016	4,088	,000
Вік учителя	,104	,031	3,365	,001
Копінг-стратегія батьків "Самокритика" – дезадаптивна	,052	,017	3,029	,003
Стаж учителя	-,070	,027	-2,614	,010
Копінг-стратегія вчителів "Уникнення проблем" – дезадаптивна	,110	,034	3,204	,002
Копінг-стратегія вчителів "Когнітивне реструктурування" – адаптивна	,080	,032	2,485	,014

Формула Фактора "Старанність":

$$Y = -4,979 + 0,10 * X1 - 0,164 * X2 + 0,197 * X3 + 0,65 * X4 + 0,104 * X5 + 0,052 * X6 - 0,07 * X7 + 0,11 * X8 + 0,80 * X9$$

Y – "Старанність"; X1 – Рівень вигорання вчителя; X2 – Управління своїми емоціями, учителі; X3 – Модель спілкування батьків "Симбіоз"; X4 – Копінг-стратегія батьків "Вирішення проблем"; X5 – Вік учителя; X6 – Копінг-стратегія батьків "Самокритика"; X7 – Стаж учителя, X8 – Копінг-стратегія вчителів "Уникнення проблем"; X9 – Копінг-стратегія вчителів "Когнітивне реструктурування".

Стиль спілкування батьків "Симбіоз" (B = ,197; p ≤ 0,05). Цей стиль спілкування може сприяти підвищеній відповідальності дитини, бажанні відповідати очікуванням батьків. Найчастіше це відбувається через страх

втратити любов батьків, що, своєю чергою, може як підсилювати страх оцінки, так й підвищувати старанність.

Копінг-стратегія батьків "Вирішення проблем" ($B = ,650; p \leq 0,05$). Ця стратегія має сильний позитивний зв'язок з показниками старанності дітей, що відображає орієнтацію на активні та конструктивні способи подолання труднощів.

Копінг-стратегія батьків "Самокритика" ($B = ,052; p \leq 0,05$). Результати демонструють позитивний внесок цієї стратегії на старанність та відповідальність. Якщо самокритика в батьків є поміркованою, вона моделює відповідальне ставлення до помилок. Це може навчити дитину проявляти старанність без надмірного перфекціонізму і ставитись до помилок як до елемента розвитку. Натомість високий рівень самокритики батьків може стимулювати перфекціонізм дитини.

Найбільш виражений позитивний внесок у показники старанності молодших школярів демонструє *копінг-стратегія вчителя "Когнітивне реструктурування"* ($B = ,800; p \leq 0,05$). Наслідування моделі вчителя, який здатний до рефлексії, переосмислення стресових ситуацій та пошуку можливостей у труднощах, може бути пов'язане зі сприйняттям школярами ситуацій перевірки знань як виклику, а не як загрози.

Емоційне вигорання вчителя ($B = ,100; p \leq 0,05$) має позитивний зв'язок із показниками старанності школярів. Це може відображати компенсаторні реакції дітей на емоційне відсторонення вчителя, що проявляються в прагненні бути більш старанними та уникати створення додаткової напруги в класі.

Вік учителя ($B = ,104; p \leq 0,05$). Старші вчителі, будучи зрілими та маючи витримку й здатність до емоційної стабільності, можуть краще структурувати процес оцінювання, зменшуючи тим самим тривожність учнів. Відповідно, це може формувати відповідальне ставлення учнів до навчання.

Управління своїми емоціями вчителя ($B = -,164; p \leq 0,05$). Цей негативний зв'язок може свідчити про те, що надмірна емоційна стриманість учителя може бути сприйнята як байдужість, що знижує внутрішню мотивацію дітей до

сумлінності. Своєю чергою, це може активізувати в них страхи перевірки знань, сумніви у своїй обізнаності.

Стаж учителя ($B = -,070; p \leq 0,05$) має негативний зв'язок із показниками старанності учнів. Це може бути пов'язано з тенденцією до використання більш автоматичних освітніх підходів вчителів, що співвідноситься зі зниженням навчальної мотивації учнів та підвищеною чутливістю до ситуацій оцінювання.

Копінг-стратегія вчителя "Уникнення проблем" ($B = ,110; p \leq 0,05$). Позитивний внесок на старанність учнів цієї стратегії може зменшити надмірну вимогливість вчителя у вирішенні навчальних завдань, що, своєю чергою, сприятиме прояву самостійності та відповідальності учнів без зовнішнього примусу. Водночас, слід зауважити, що в довгостроковій перспективі така стратегія не є конструктивною щодо стимулювання старанності учнів.



Рис. 2.29. Регресійні предиктори фактора 5 "Старанність" психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів

Таким чином, узагальнена таблиця 2.19 демонструє предиктори батьків і вчителів, що мають позитивний і негативний напрям зв'язку з факторами ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів.

Особливістю отриманих результатів є те, що предиктори з боку вчителів представлені обмежено та нерівномірно. Так, у факторі 2 "Саморегуляція" їхнього впливу не виявлено, тоді як у факторі 5 "Старанність" спостережено найбільш виражену представленість, що підкреслює диференційований характер ролі вчителя в структурі ресурсів дитини.

Також варто виокремити різноспрямований вплив стилю спілкування батьків "Кооперація" з різними факторами психологічного імунітету: позитивний – із фактором "Емоційна стійкість" та негативний – із факторами "Саморегуляція" і "Соціальна компетентність". Отримані результати дозволяють припустити, що різноспрямований характер зв'язку стилю "Кооперація" може бути пов'язаний із поєднанням емоційної підтримки та зниженням самостійності дитини. Тісна взаємодія з батьками співвідноситься з емоційною стабільністю, але може бути пов'язаною зі зменшенням саморегуляції та соціальної автономності.

Таблиця 2.19

Систематизовані предиктори батьків і вчителів у двофакторній моделі ресурсів ПІ до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку (за напрямом зв'язку)

Предиктори з позитивним напрямом зв'язку	Фактори
Вік батьків	фактор 2
Контроль експресії ВЕ, батьки	фактор 2
Розуміння чужих емоцій МР, батьки	фактор 2, 3
Управління своїми емоціями ВУ, батьки	фактор 2

Управління чужими емоціями МУ, батьки	фактор 4
Рівень критичного мислення батьків	фактор 1, 3
Копінг-стратегія батьків "Когнітивне реструктурування"	фактор 4,5
Копінг-стратегія батьків "Прийняття бажаного за дійсне"	фактор 2, 4
Копінг-стратегія батьків "Самокритика"	фактор 2, 4, 5
Копінг-стратегія батьків "Вирішення проблем"	фактор 1,5
Стиль спілкування "Кооперація"	фактор 1
Стиль спілкування батьків "Відторгнення"	фактор 2, 4
Стиль спілкування батьків "Прийняття дитини"	фактор 1, 3
Стиль спілкування батьків "Симбіоз"	фактор 5
Вік учителя	фактор 5
Контроль експресії ВЕ, учителі	фактор 4
Управління своїми емоціями ВУ вчителів	фактор 1
Рівень вигорання вчителя	фактор 5
Копінг стратегія вчителя "Уникнення проблем" – дезадаптивна	фактор 3,5

Предиктори з негативним напрямом зв'язку	Фактори
Контроль експресії ВЕ, батьки	фактор 3
Розуміння своїх емоцій ВР, батьки	фактор 2,4
Розуміння чужих емоцій МР, батьки	фактор 1
Управління чужими емоціями МУ, батьки	фактор 3
Копінг-стратегія батьків "Когнітивне реструктурування" – адаптивна	фактор 3

Копінг-стратегія батьків "Уникнення проблем" – дезадаптивна	фактор 1
Стиль спілкування батьків "Контроль"	фактор 2
Стиль спілкування батьків "Кооперація"	фактор 2,4
Стиль спілкування батьків "Симбіоз"	фактор 3
Стаж учителя	фактор 5
Управління своїми емоціями МУ, учителі	фактор 5
Рівень вигорання вчителя	фактор 1.3
Копінг-стратегія вчителів "Соціальний контакт" – адаптивна	фактор 1

Представлені дані свідчать про наявність як позитивних, так і негативних зв'язків між предикторами та ресурсами психологічного імунітету, що відображає їх неоднозначний характер. Водночас, внесок показників батьків є значно ширшим порівняно з показниками вчителів, які представлені меншою кількістю предикторів.

Особливістю предикторів з боку вчителів є їх обмежена представленість та зосередженість переважно на професійно-психологічних характеристиках (емоційний інтелект, копінг-стратегії з дезадаптованими проявами, рівень вигорання, вік та стаж), причому емоційний інтелект представлений вибірково, а копінг-стратегії мають різноспрямований характер зв'язків, що свідчить про неоднозначний та вибірковий характер зв'язків предикторів учителів із ресурсами ПІ школярів.

На наступному етапі дослідження ми застосували ієрархічний кластерний аналіз, який дозволив виокремити групи респондентів із різним рівнем психологічного імунітету до кібербулінгу. Це було здійснено для детальнішого аналізу ефективних психолого-педагогічних умов та чинників формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів. За допомогою кластерного аналізу здійснено кластеризацію вибірки на три групи з подібними

рівнями показників компонентів психологічного імунітету до кібербулінгу. Порівняльний аналіз середніх значень цих показників дозволив виявити, що респонденти групи 1 та групи 2 мають незначні відмінності в показниках, тоді як група 3 істотно відрізняється від інших майже за всіма показниками. З огляду на це, обрано наступну кластеризацію на дві групи, у яких група 1 та група 2 об'єдналися. Нам вдалося виокремити групу дітейдітей групи 3 вищим за середній рівнем показників психологічного імунітету.

Статистичний критерій Манна-Уїтні дозволив порівняти відповідні показники двох обраних груп. Таким чином, у "Групу 1" увійшло 177 дітей молодшого шкільного віку, а в "Групу 2" – 61 дитина.

Порівняння показників складників **фактора 1 "Емоційна стійкість"** за допомогою критерію U Манна-Уїтні дозволив виявити значущі відмінності в учасників групи 1 та групи 2 (таблиця 2.20).

Таблиця демонструє значущі відмінності у всіх показниках складників фактора 1 "Емоційна стійкість" в учасників групи 1 та групи 2, крім показників шкали F "Розсудливий – ризиковий".

Таблиця 2.20

**Порівняння показників складових Фактора 1 "Емоційна стійкість"
в учасників групи 1 та групи 2**

Шкали Фактора 1	Група 1			Група 2			<i>p</i> =
	<i>M</i> =	<i>N</i>	<i>SD</i> =	<i>M</i> =	<i>N</i>	<i>SD</i> =	
Загальний рівень тривоги	14,88	177	3,27	9,56	61	2,80	0,000
О Безтурботний – тривожний	6,89	177	1,52	4,52	61	1,27	0,000
Тривожність	11,70	177	4,34	4,79	61	3,83	0,000
Н Боязкий – рішучий	5,09	177	1,79	6,79	61	1,28	0,000
Проблеми і страхи у відносинах з учителями	4,54	177	1,93	2,74	61	1,08	0,000

Переживання соціального стресу	8,17	177	2,13	3,80	61	1,03	0,000
Низька фізіологічна опірність стресу	3,46	177	1,06	1,89	61	0,80	0,000
Страх не відповідати очікуванням оточення	3,47	177	1,27	3,25	61	1,27	0,000
F Розсудливий – ризиковий	5,48*	177	1,61	5,54*	61	0,77	немає
Q3 Низький інтелект – Високий інтелект	4,68	177	1,27	7,30	61	1,48	0,000
Незахищеність	8,41	177	3,17	2,69	61	2,38	0,000

Щодо показників складників Фактора 2 "Саморегуляція" в учасників групи 1 та групи 2, то з таблиці 2.21 видно, що значущі відмінності виявлено у всіх показниках, крім показників шкали D "Неквапливий – реактивний".

Таблиця 2.21

**Порівняння показників складників Фактора 2 "Саморегуляція"
в учасників групи 1 та групи 2**

Шкали Фактора 2	Група 1			Група 2			p =
	M =	N	SD =	M =	N	SD =	
ф2 управління своїми емоціями, діти	9,45	177	4,11	16,09	61	1,16	0,000
ф2 рефлексія, діти	23,05	177	10,81	38,47	61	3,08	0,000
ф2 контроль експресії, діти	8,19	177	3,91	14,62	61	1,22	0,000
ф2 Q3 Низький самоконтроль – високий самоконтроль	3,48	177	1,87	7,36	61	1,06	0,000
ф2 розуміння своїх емоцій, діти	14,52	177	4,02	19,42	61	2,43	0,000

ф2 D Неквапливий – реактивний	6,31	177	2,08	5,62	61	1,26	немає
ф2 розуміння чужих емоцій, діти	23,24	177	7,42	28,57	61	1,64	0,000
ф2 управління чужими емоціями, діти	16,02	177	3,48	20,32	61	3,42	0,000

Порівняння показників складників Фактора 3 "Самооцінка" багатфакторної моделі психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів дозволив виявити статистичну значущу відмінність усіх показників (таблиця 2.22).

Таблиця 2.22

**Порівняння показників складників Фактора 3 "Самооцінка"
в учасників групи 1 та групи 2**

Шкали Фактора 3	Група 1			Група 2			p =
	M =	N	SD =	M =	N	SD =	
ф3 С Невпевнений у собі – упевнений у собі	4,79	177	1,57	6,28	61	1,93	0,000
ф3 почуття неповноцінності	3,70	177	1,65	2,46	61	1,88	0,000
ф3 Е Слухняний – домінуючий	4,97	177	1,54	6,59	61	1,82	0,000
ф3 страх самовираження	3,84	177	1,35	2,57	61	1,33	0,000

ф 3 А Замкнутість – відкритість	5,42	177	1,40	7,77	61	1,30	0,000
ф3 Недовіра	2,07	177	0,80	0,84	61	0,64	0,000

З таблиці 2.23 видно, що показники складників Фактора 4 "Соціальна компетентність" описаної вище моделі в учасників обох груп є статистично відмінними, крім показників шкали "Ворожість".

Таблиця 2.23

**Порівняння показників складників Фактора 4
"Соціальна компетентність" в учасників групи 1 та групи 2**

Шкали Фактора 4	Група 1			Група 2			p =
	M =	N	SD =	M =	N	SD =	
Конфліктність	6,10	177	4,24	4,56	61	4,14	0,003
Ворожість	2,76*	177	1,74	2,29*	61	1,64	немає
Q4 Розслаблений – напружений	5,92	177	1,73	4,23	61	1,75	0,000
Труднощі в спілкуванні	5,47	177	2,29	2,18	61	1,72	0,000
І Покладається на себе – залежить від інших	4,72	177	1,31	6,26	61	1,70	0,000

Порівняння показників складників Фактора 5 "Старанність" дозволило виявити статистично значущі відмінності всіх показників (таблиця 2.24).

Таблиця 2.24

**Порівняння показників складників Фактора 5 "Старанність"
в учасників групи 1 та групи 2**

Шкали Фактора 5	Група 1			Група 2			p =
	M =	N	SD =	M =	N	SD =	
Страх ситуації перевірки знань	3,86	177	1,47	3,11	61	1,23	0,001

G Недобросовісний – добросовісний	5,89	177	1,80	7,90	61	1,89	0,000
-----------------------------------	------	-----	------	------	----	------	-------

Виявлені статистично значущі відмінності майже у всіх показниках факторів п'ятифакторної моделі ресурсів ПІ до кібербулінгу молодших школярів в учасників першої та другої груп підсилюємо результатами аналізу застосованої авторської анкети. Ця анкета була спрямована на дослідження відмінностей емоційних переживань респондентів у контексті кібербулінгу. Анкету розроблено з опорою на результати досліджень Д. Патчина щодо проявів кібербулінгу [239] (Додаток А).

Так, нам вдалось з'ясувати, що 95 % респондентів стикалися з кібербулінгом у різних формах і в різних ролях ("Жертва", "Свідок", "Жертва / Свідок"). До категорії "Жертва" ми віднесли респондентів, які відповіли позитивно хоча б на одне з трьох питань про види залякування себе. До категорії "Свідок" ми віднесли тих, хто позитивно відповідав хоча б на одне з трьох питань про види спілкування інших. До категорії "Жертва / Свідок" ми віднесли респондентів, які відповіли позитивно хоча б на одне запитання про власний кібербулінг і кібербулінг інших.

Як виявилось, для більшості дітей характерні ролі "Жертва / Свідок" (52%). 29 % дітей стали свідками кіберзнущання, "Жертвами" були 14 % дітей загальної вибірки, а 5 % дітей не стикалися з кібербулінгом (рис. 2.30).

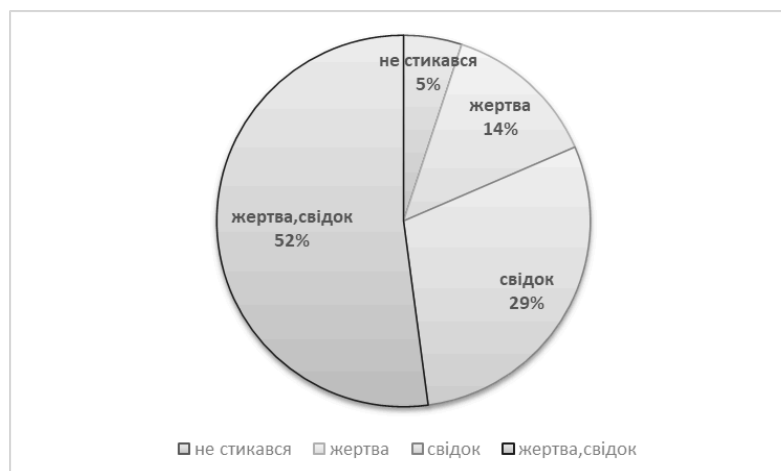


Рис. 2.30. Показники Анкети

Слід відзначити, що істотних відмінностей в учасників обох груп за роллю у ситуації булінгу не виявлено, що підтвердив χ -квадрат Пірсона ($p = 0,058$) (рис. 2.31).

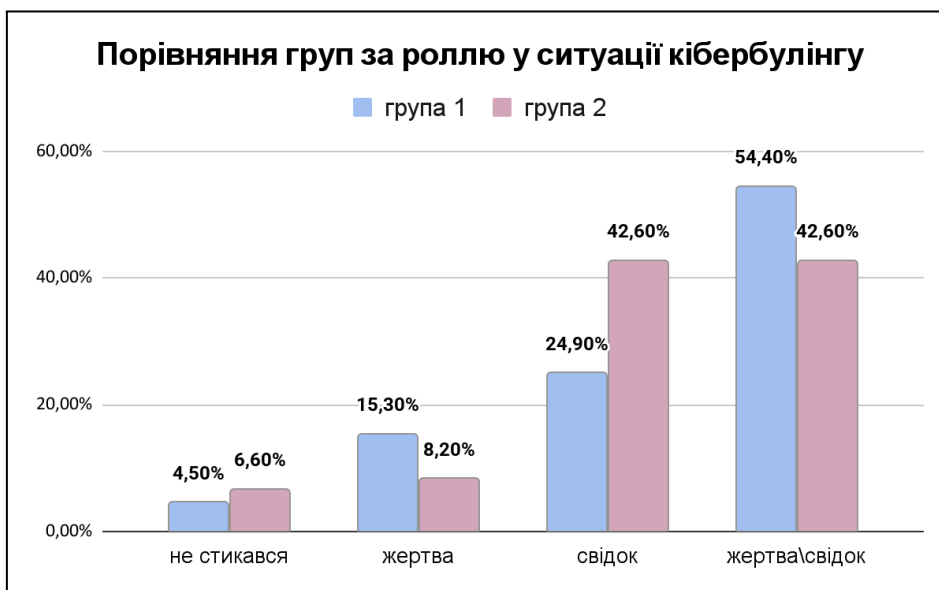


Рис. 2.31. Порівняння групи 1 та групи 2 за роллю участі в кібербулінгу

Результати аналізу емоцій, які діти відчували в ситуаціях кібербулінгу, дозволили оцінити особливості їхнього емоційного реагування. Серед дітей Групи 1 та Групи 2 виявлено суттєві відмінності в емоційних реакціях на ситуації кібербулінгу (таблиця 2.26).

Таблиця 2.26

Показники вибору почуттів у ситуації кібербулінгу за Анкетой

Почуття	1 група	2 група	χ^2 Пірсона	$p=$
Образа	83,7 %	16,3 %	19,39	,000
Злість	83,3 %	16,7 %	2,94	,086
Безпорадність	80,7 %	19,3 %	4,6	,032
Тривога	83,1 %	16,9 %	3,1	,078
Спокій	0,0 %	100,0 %	56,5	,000
Роздратування	65,7 %	34,3 %	12,75	,000
Страх	92,5 %	7,5 %	11,7	,001

Найбільша різниця простежується в переживанні "Образи": її відчували 83,7 % дітей Групи 1 і лише 16,3 % Групи 2 ($\chi^2 = 19,39$; $p < 0,001$). Подібне

спостерігаємо щодо "Страху" (92,5 % проти 7,5 %; $\chi^2 = 11,7$; $p = 0,001$), "Безпорадності" (80,7 % проти 19,3%; $\chi^2 = 4,6$; $p = 0,032$) та "Роздратування" (65,7 % проти 34,3 %; $\chi^2 = 12,75$; $p = 0,000$).

Варто зазначити, що емоція "Злість" частіше проявляється в дітей Групи 1 (83,3 % проти 16,7%), однак ця різниця не досягла статистичної значущості ($\chi^2 = 2,94$; $p = 0,086$). Єдина позитивна емоція "Спокій" притаманна винятково молодшим школярам з вищим рівнем психологічного імунітету в Групі 2 (100 % проти 0 %; $\chi^2 = 56,5$; $p < 0,001$), що є демонструє їхню емоційну стійкість. Порівняно з респондентами Групи 1, респонденти Групи 2 мають більш виражену емоційну стійкість, адаптивність і сформовані внутрішні ресурси подолання стресових ситуацій у цифровому середовищі. Таким чином було доведено що Група 2 - це молодші школярі з вищим за середній рівнем показників психологічного імунітету

На наступному етапі дослідження нам було важливо зрозуміти умови внеску батьків та вчителів на розвиток виокремлених нами вище факторів психологічного імунітету до кібербулінгу дітей групи з вищим за середній рівнем показників психологічного імунітету

Зокрема Фактор 1 "Стійкість"; Фактор 2 "Саморегуляція"; Фактор 3 "Самооцінка"; Фактор 4 "Соціальна компетентність"; Фактор 5 "Старанність".

Так, для Фактора 1 "Емоційна стійкість" регресійна модель пояснює 82% дисперсії залежної змінної. Значення F Фішера та його статистична значущість указує на те, що регресійне рівняння для остаточної моделі достовірне $p = ,000$ і результати можуть бути взяті до інтерпретації. Також модель перевірено за Критерієм Дарбіна-Уотсона (DW - критерій) $DW = 1,893$ (значення повинні бути в діапазоні від 1,5 до 2,5). Критерій Дарбіна-Уотсона перебуває в межах норми та свідчить про відсутність автокореляції, що є важливим показником для проведення множинного регресійного аналізу (таблиця 2.27).

Таблиця 2.27

Регресійна модель внеску показників, пов'язаних з учителями та батьками, на фактор "Емоційна стійкість" (Ф1) у Групі 2.

Опис моделі				
R	R ²	F	p	DW - критерій
,907	,823	65,042	,000	1,893

Предиктори	B	Ст. помилка	t	p
(Константа)	2,019	,796	2,536	,000
Управління своїми емоціями ВУ, вчителі	-,136	,029	-4,695	,000
Критичне мислення, батьки	-,107	,013	-8,489	,007
Стиль спілкування батьків "Ставлення до невдач"	-,077	,027	-2,826	,031
Управління чужими емоціями МУ, батьки	-,039	,018	2,210	,014

Формула Фактор "Емоційна стійкість" $Y = 2,019 - 0,136 * X1 - 0,107 * X2 - 0,77 * X3 - 0,39 * X4$

Y – емоційна стійкість, X1 – управління своїми емоціями ВУ, вчителі, X2 – рівень критичного мислення, батьки, X3 – Стиль спілкування батьків "Ставлення до невдач", X4 – управління чужими емоціями МУ, батьки.

За результатами аналізу виокремлено чотири незалежні змінні, які пояснюють частину дисперсії Фактора 1 з урахуванням того, що цей фактор має негативний напрям інтерпретації. Так, предиктор *"Управління своїми емоціями вчителів"* ($B = -,136$) відіграє позитивну роль у розвитку емоційної стійкості дитини. Покращення здатності вчителя до саморегуляції власного емоційного стану допомагатиме формувати безпечну стабільну атмосферу в класі, де діти будуть відчувати себе спокійніше, відчувати підтримку вчителя. Також це буде сприятливим чинником для зниження тривоги та відчуття емоційної рівноваги дитини.

Розвинене критичне мислення батьків ($B = -,107$) сприяє формуванню в дитини навичок аналізу ситуації, допомагає розуміти причинно-наслідкові зв'язки. Предиктор *"Управління чужими емоціями"* ($B = -,039$) батьків можна назвати емоційною чуйністю, тобто здатністю батьків регулювати емоційний

стан дитини, створювати умови для емоційної підтримки, розвитку емпатії та відчуття безпечного середовища в сім'ї, а це, в свою чергу, буде сприяти зміцненню внутрішніх опор та стресостійкості дитини. Предиктор стилю виховання конструктивне ставлення до невдач батьків ($B = -,077$) вносить значущий внесок в емоційну стійкість дитини. Схожі результати описані в роботах Вавілової А. С. Толерантне ставлення до помилок та підтримка дитини в разі невдач з боку батьків формують довіру до дорослого, знижуючи тривогу, та сприяють розвитку в дитини впевненості в собі, зменшують страх перед помилками та підвищують емоційну стійкість [11].

Для Фактора 2 "Саморегуляція" регресійна модель пояснює 44,6 % дисперсії залежної змінної. Основні статистичні показники регресійної моделі для цього фактора наведено в таблиці 2.28.

Таблиця 2.28

**Регресійна модель внеску показників, пов'язаних з учителями
та батьками, на фактор "Саморегуляція" (Ф2)
у Групі 2**

Опис моделі					
	R	R ²	F	p	DW - критерій
	,668	,446	15,285	,000	2,050

Предиктори	B	Ст. помилка	t	p
(Константа)	2,386	,276	8,642	,000
Розуміння своїх емоцій ВР, батьки	,040	,013	-3,107	,003
Критичне мислення, батьки	,018	,006	-2,922	,005
Контроль експресії, вчителі	,027	,013	-2,107	,040

Формула Фактора "Саморегуляція" $Y = 2,019 + 0,04 * X_1 + 0,018 * X_2 + 0,27 * X_3$

У – саморегуляція; Х1 – розуміння своїх емоцій ВР, батьки, Х2 – критичне мислення, батьки, Х3 – контроль експресії, учителі.

Виділено три незалежні змінні, які мають внесок у Фактор 2. *Контроль експресії вчителів* ($B = ,027; p \leq 0,05$): учителі, які здатні контролювати власні емоційні реакції, є прикладом врівноваженого емоційного реагування в складних ситуаціях. Таку поведінку дитина може сприймати як модель, що пов'язана з проявами внутрішнього контролю, зокрема здатність стримувати імпульси та формувати гнучкі емоційні стратегії.

Здатність батьків *розуміти свої емоції* ($B = ,040; p \leq 0,05$) пов'язана з проявами в дитини усвідомлення емоцій та більш спокійним і підтримувальним емоційним середовищем. Щодо розвиненого *критичного мислення в батьків* ($B = ,018; p \leq 0,05$), то воно пов'язане з більшою послідовністю та усвідомленістю у взаємодії з дитиною. Здатність розглядати різні погляди, думки, аналізувати ситуації та зберігати рефлексивну позицію співвідноситься з проявами в дитини самоаналізу і контролю імпульсів, які є складником метакогнітивного регулювання.

Для Фактора 3 регресійна модель пояснює 87 % дисперсії залежної змінної. Основні статистичні показники регресійної моделі для цього фактора наведено в таблиці 2.29.

Таблиця 2.29

Регресійна модель внеску показників, пов'язаних з учителями та батьками, на фактор "Самооцінка" (Ф3) у Групі 2.

Опис моделі					
	R	R ²	F	p	DW - критерій
	,934a	,871	94,911	,000	1,884

	В	Ст. помилка	t	p
Константа	3,226	,771	4,183	,000
Рівень рефлексивності вчителя	,011	,004	-2,882	,006
Рівень критичного мислення, батьки	-,157	,012	13,503	,000
Стиль спілкування батьків Кооперація	,286	,098	-2,924	,005

Формула Фактор "Самооцінка" $Y = 3,226 + 0,011 * X_1 - 0,157 * X_2 + 0,286 * X_3$

Y – самооцінка, X₁ – рівень рефлексії вчителя, X₂ – рівень критичного мислення батьків, X₃ – стиль спілкування батьків "Кооперація".

Виокремлено три незалежні змінні, які мають внесок у Фактор 3, зокрема: *Рівень рефлексивності вчителя, Критичне мислення батьків, стиль виховання "Кооперація"*.

Рівень рефлексивності вчителя ($B = ,011; p \leq 0,05$) свідчить про позитивний, хоча й не основний, внесок у самооцінку школяра. Рефлексивність дозволяє вчителю аналізувати власну взаємодію з учнями, адаптувати педагогічні стратегії та стратегії взаємодії відповідно до емоційних станів дитини та її потреб. Учитель, який має високий рівень рефлексії, краще розуміє внутрішній стан дитини, вміє аналізувати причини поведінки дитини та усвідомлено реагувати. Такий учитель може бачити потенціал дитини, підтримувати в розвитку.

Критичне мислення батьків ($B = -,157; p \leq 0,05$) в цій моделі має від'ємний коефіцієнт, що вказує на потенційно негативний внесок високого рівня критичного мислення в самооцінку дітей молодшого шкільного віку. Надмірна раціональність та акцент на помилках з боку батьків пов'язана з низькою самооцінкою дітей.

Ще один показник, який має внесок у фактор самооцінки дитини, це стиль виховання "Кооперація" ($B = ,286; p \leq 0,05$). Він показує важливість партнерської взаємодії між батьками та дитиною. Павлюк, М. та Корнієнко В.

[100] описують "кооперативний стиль виховання" як стиль, за якого дитина залучена в обговорення рішень, враховують її думку. Це позитивно пов'язано з формуванням здорової самооцінки, відчуттям своєї важливості та цінності, завдяки чому знижується рівень страхів і залежності від інших [85].

Для Фактора 4 "Соціальна компетентність" регресійна модель пояснює 79,8 % дисперсії залежної змінної. Основні статистичні показники регресійної моделі для цього фактора наведено в таблиці 2.30.

Таблиця 2.30

Регресійна модель внеску показників, пов'язаних з учителями та батьками, на фактор "Соціальна компетентність" (Ф4) у Групі 2

Опис моделі					
	R	R ²	F	p	DW - критерій
	,893	,798	75,196	,000	2,127

	B	Ст. помилка	t	p
(Константа)	-4,262	2,419	-1,762	,083
Рівень критичного мислення, батьки	-,189	,016	-11,87	,000
Розуміння чужих емоцій МР, батьки	,183	,086	2,129	,038
Управління чужими емоціями МУ, учителі	,059	,024	2,474	,016

Формула Фактор "Соціальна компетентність" $Y = - 4,262 - 0,189 * X1 + 0,183 * X2 + 0,059 * X3$

Y – соціальна компетентність, X1 – рівень критичного мислення, батьки, X2 – розуміння чужих емоцій (МР), батьки, X3 – управління чужими емоціями (МУ), вчителі

Виокремлено 3 незалежні змінні, які мають внесок у Фактор 4, зокрема: *Критичне мислення батьків, Розуміння чужих емоцій батьками, Управління чужими емоціями вчителями.*

Критичне мислення батьків ($B = -,189; p \leq 0,05$). Розвинене критичне мислення в батьків негативно пов'язане із соціальною компетентністю дитини, яка зростає в середовищі підвищеної раціональності та критичної оцінки ситуацій, може бути більш стриманою в соціальній взаємодії та обережною у встановленні міжособистісних контактів.

Розуміння чужих емоцій батьками ($B = ,183; p \leq 0,05$) пов'язане з більш ефективними соціальними взаємодіями дитини, зниженням напруженості в спілкуванні та більшою впевненістю в собі.

Незважаючи на те, що фактор *Управління чужими емоціями вчителями* ($B = ,059; p \leq 0,05$) має найменший внесок, він також є значущим. Учителі, які вміють регулювати емоційний стан дітей у класі, створюють сприятливе середовище для соціальної адаптації. Це зменшує рівень конфліктності та труднощів у спілкуванні учнів.

Для Фактора 5 "Старанність" регресійна модель пояснює 17 % дисперсії залежної змінної. Основні статистичні показники регресійної моделі для цього фактора наведено в таблиці 2.31

Таблиця 2.31

Регресійна модель внеску показників, пов'язаних з учителями та батьками, на фактор "Шкільна старанність" (Ф5) у Групі 2

Опис моделі					
	R	R ²	F	p	DW - критерій
	,420	,176	6,212	,004	2,251

	B	Ст. помилка	t	p
(Константа)	-,516	,509	-1,013	,315
Розуміння своїх емоцій ВР, вчителі	,060	,026	2,263	,027

Формула Фактор "Старанність" $Y = -0,516 + 0,06 * X_1$

Y – старанність, X₁ – розуміння своїх емоцій (ВР), учителі

Виокремлено одну незалежну змінну, яка має значущий внесок у Фактор 5 "Розуміння своїх емоцій вчителями" ($B = ,06; p \leq 0,05$). Цей предиктор позитивно пов'язаний зі старанністю та відповідальністю школярів. Усвідомлюючи власні емоції, вчителі краще контролюють поведінку та взаємодіють з дітьми більш послідовно. Такі дії вчителя мають зв'язок з сумлінністю, відповідальністю і готовністю школяра докладати зусиль у навчальній діяльності.

Модель внеску показників особистісних характеристик батьків та вчителів, стилів спілкування та копінг-стратегії батьків у формування ресурсів ПІ до кібербулінгу в дітей молодшого шкільного віку ми можемо відобразити за допомогою рисунка 2.32.

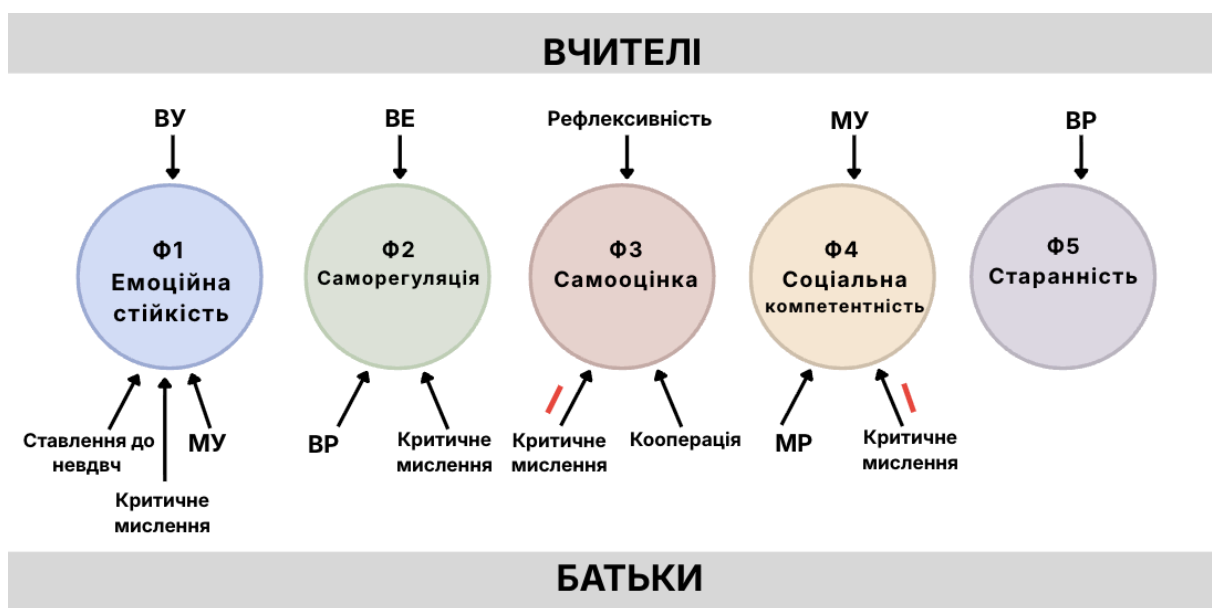


Рис. 2.32. Модель внеску показників особистісних характеристик та стилю спілкування батьків і вчителів у формування ресурсів ПІ до кібербулінгу в дітей молодшого шкільного віку (МР, МУ, ВР, ВУ, ВЕ)

На рисунку 2.32 представлено психологічні особливості вчителів і батьків, які є предикторами факторів психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів. До таких особливостей предикторів вчителів віднесено: управління чужими емоціями (МУ), розуміння своїх емоцій (ВР), управління

своїми емоціями (ВУ), контроль експресії (ВЕ) та рефлексивність. Щодо ролі батьків, то предикторами факторів ПІ до кібербулінгу молодших школярів виокремлено: управління чужими емоціями (МУ), розуміння своїх емоцій (ВР), розуміння чужих емоцій (МР), критичне мислення, а також стилі спілкування "Конструктивне ставлення до невдач" і "Кооперація". Не менш важливим є внесок рівня критичного мислення батьків у чотири фактори психологічного імунітету – "Емоційну стійкість", "Саморегуляцію", "Самооцінку" та "Соціальну компетентність". При цьому, щодо перших двох факторів спостережено позитивний взаємозв'язок, тоді як із третім і четвертим – негативний. Тому можна припустити, що критичне мислення батьків має амбівалентний характер впливу і найбільш сприятливим для розвитку психологічного імунітету дитини є його помірний рівень, який поєднує раціональність оцінювання ситуацій з емоційною підтримкою та прийняттям дитини. Також важливо зазначити, що емоційний інтелект вчителів і батьків є предиктором усіх факторів ПІ до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку.

Наступним кроком вважаємо доцільним зробити порівняльний аналіз предикторів ресурсів ПІ загальної вибірки та дітей групи з вищим за середній рівнем показників психологічного імунітету

І . У Факторі 1 «Емоційна стійкість» виявлено, що для обох моделей спільним є предиктор «Розуміння чужих емоцій» батьків. У молодших школярів Групи 2 всі предиктори позитивні, крім предиктора "Критичне мислення батьків" у 2 факторах, на відміну від загальної вибірки, де предиктори різноспрямовані та включають дезадаптивні копінги й суперечливі стилі батьківського спілкування. Схожі результати і в інших факторах.

Внески у Фактор 2 "Саморегуляція" один спільний предиктор "Розуміння своїх емоцій, батьки", але як і в попередньому факторі, має різний напрям зв'язку.

Порівняльний аналіз внесків двох груп у Фактор 3 "Самооцінка" показав, що самооцінка пов'язана з когнітивними характеристиками батьків і стилями взаємодії, але змінюється знак і структура предикторів. Так, "Критичне

мислення" батьків представлено в різних напрямках зв'язку. У групі молодших школярів Групи 2 самооцінка пов'язана з предикторами "Кооперативний стиль спілкування батьків" та "Рефлексивність вчителя". Натомість, у загальній вибірці модель включає як підтримувальні, так і обмежувальні стилі батьківської взаємодії, показники емоційного інтелекту та копінг-стратегії з різноспрямованими зв'язками. Це свідчить про те, що за нижчого рівня ресурсів ПІ самооцінка характеризується більшою залежністю від суперечливих предикторів, що вказує на її меншу узгодженість.

Порівняльний аналіз предикторів ресурсів ПІ загальної вибірки та групи дітей з вищим за середній рівнем показників психологічного імунітету показав внески у Фактор 4 "Соціальна компетентність". У двох моделях повторюється лише один змістовно близький блок "Емоційний інтелект дорослих", але через різні предиктори в групі з вищим рівнем ПІ "Розуміння чужих емоцій, батьки", "Управління чужими емоціями, вчителі". У загальній вибірці "Управління чужими емоціями, батьки", "Контроль експресії, вчителі", тобто в обох моделях, соціальна компетентність пов'язана з показниками емоційного інтелекту дорослих.

Порівняння результатів регресійного аналізу в загальній вибірці та в групі дітей з вищим за середній рівнем показників психологічного імунітету дозволило уточнити умови його формування (таблиця 2.32).

Таблиця 2.32

**Психолого-педагогічні умови формування ресурсів ПІ до кібербулінгу
(за п'ятифакторною моделлю)**

Фактори	Психолого-педагогічні умови
Ф1 Емоційна стійкість	<p>Психологічні:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● розвиток критичного мислення батьків ● розвиток емоційної компетентності вчителів (управління своїми емоціями) <p>Педагогічні:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● забезпечення конструктивних стилів батьківської взаємодії з дитиною, конструктивне ставлення до невдач

Ф2 Саморегуляція	Психологічні: <ul style="list-style-type: none"> ● розвиток емоційної компетентності вчителів (контроль експресії) ● розвиток емоційної компетентності батьків ● розуміння своїх емоцій ● розвиток критичного мислення батьків
Ф3 Самооцінка	Психологічні: <ul style="list-style-type: none"> ● розвиток рефлексивності вчителів у процесі педагогічної взаємодії ● розвиток критичного мислення батьків з орієнтацією на його помірний, збалансований рівень Педагогічні: <ul style="list-style-type: none"> ● забезпечення конструктивних стилів батьківської взаємодії (кооперація)
Ф4 Соціальна компетентність	Психологічні: <ul style="list-style-type: none"> ● розвиток емоційної компетентності вчителів, управління чужими емоціями ● розвиток емоційної компетентності батьків, розуміння чужих емоцій ● розвиток критичного мислення батьків з орієнтацією на його помірний, збалансований рівень
Ф5 Старанність	Психологічні: <ul style="list-style-type: none"> ● розвиток емоційної компетентності вчителів (управління своїми емоціями)

До психологічних умов віднесено розвиток емоційної компетентності, критичного мислення та рефлексивності, тоді як до педагогічних – особливості організації взаємодії, тобто стилі спілкування батьків.

Таким чином, результати підтверджують доцільність випрацювання психологічних рекомендацій для батьків і вчителів, які будуть спрямовані на розвиток і підтримку ключових особистісних якостей, які сприяють формуванню ресурсів ПІ до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку.

Висновки до розділу 2

У другому розділі представлено результати констатувального етапу експериментального дослідження психологічного імунітету до кібербулінгу в дітей молодшого шкільного віку. Проаналізовано особливості сформованості

ресурсів ПІ відповідно до емоційно-вольового, когнітивно-рефлексивного та нормативно-поведінкового компонентів. З'ясовано, що для більшості молодших школярів характерний низький (26 %) та нижчий за середній (27 %) рівні показників емоційного інтелекту, зокрема субшкали "Управління своїми емоціями", високий рівень тривожності (34 %), високий та середній рівень переживання соціального стресу (46 % та 48 % відповідно), низький рівень самоконтролю (40 %), середній рівень упевненості (75 %) та почуття неповноцінності (47 %) (емоційно-вольові ресурси); середній рівень інтелекту (74 %), середній (38 %) та низький (26 %) рівень рефлексивності, нижчий за середній рівень показники ЕІ субшкал "Розуміння своїх емоцій" (45 %) та вищий за середній – "Розуміння чужих емоцій" (48 %) (когнітивно-рефлексивні ресурси). Спостережено, що молодшим школярам легше розуміти чужі емоції, ніж свої. Крім того, виявлено, що більшість молодших школярів (60 %) використовує неефективні копінг-стратегії (нормативно-поведінкові ресурси) у подоланні труднощів.

Досліджено кореляційні зв'язки між домінуючими показниками ПІ до кібербулінгу молодших школярів та показниками ресурсів усіх його компонентів. Найсильніші кореляційні зв'язки виявлено між показниками шкали "Управління своїми емоціями" та шкал Н "Боязкий – рішучий" ($r = 0,709^{**}$), Q3 "Низька – висока нормативність" ($r = 0,887^{**}$) дітей молодшого шкільного віку.

За результатами факторного аналізу побудовано п'ятифакторну модель ресурсів ПІ до кібербулінгу, що включає емоційну стійкість, саморегуляцію, самооцінку, соціальну компетентність та старанність. Найбільший внесок у модель мають фактори "Емоційна стійкість" (32,22 %) і "Саморегуляція" (23,62%), "Самооцінка" (7,14 %), "Соціальна компетентність" (5,51 %) та "Старанність" (4,45 %).

Виявлено статистично значущі взаємозв'язки між показниками ресурсів ПІ дітей молодшого шкільного віку та психологічними особливостями батьків і вчителів початкової школи, які важливі в його формуванні. Зафіксовано сильні статистично значущі зв'язки між рівнем емоційного вигорання вчителів і

показниками ПІ до кібербулінгу молодших школярів, зокрема їхнім рівнем тривожності ($r = 0,205^{**}$), страхом ситуації перевірки знань ($r = 0,393^{**}$) та труднощами у взаємодії з учителем ($r = 0,258^{**}$), а також упевненістю в собі ($r = -0,183^{**}$). Кореляційні зв'язки виявлено між показниками адаптивної копінг-стратегії вчителів "Когнітивне реструктурування" та впевненістю учнів початкових класів ($r = 0,260^{**}$). Виявлено високий рівень залежності показників страху перевірки знань ($r = 0,404^{**}$) і страху самовираження ($r = 0,317^{**}$) молодших школярів від дезадаптивної копінг-стратегії "Прийняття бажаного за дійсне" вчителів, а також рівня інтелекту ($r = 0,504^{**}$) та рефлексивності ($r = 0,542^{**}$). Не виявлено кореляційних зв'язків між показниками ЕІ й критичного мислення вчителів та показниками ресурсів ПІ дітей до кібербулінгу молодшого шкільного віку.

Виявлено залежність показників ЕІ молодших школярів, зокрема шкал "Усвідомлення своїх емоцій" та "Контроль експресії", від показників відповідних шкал ЕІ батьків молодших школярів (відповідно $r = 0,929^{**}$; $r = 0,908^{**}$). Наголошено на залежності показників рівня тривожності та інтелекту дітей молодшого шкільного віку від копінг-стратегії батьків "Вирішення проблем" ($r = -0,523^{**}$; $r = 0,577^{**}$ відповідно) та "Уникнення проблем" ($r = 0,222^{**}$; $r = -0,218^{**}$ відповідно), а також рівня тривожності молодших школярів від копінг-стратегії батьків "Прийняття бажаного за дійсне" ($r = 0,238^{**}$), субшкали їх ЕІ "Розуміння чужих емоцій" від копінг-стратегії "Соціальне уникнення" ($r = -0,309^{**}$).

За допомогою регресійного аналізу досліджено предиктори факторів психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів. З'ясовано вагому роль батьків у процесі формування ПІ молодших школярів до кібербулінгу (Фактор 1 – Копінг-стратегія батьків "Вирішення проблем" ($t = 6,947$); Фактор 2 – Контроль експресії батьків ($t = 10,922$); Фактор 3 – Рівень критичного мислення батьків ($t = 9,597$); Фактор 4 – "Розуміння своїх емоцій, батьки" ($t = -8,328$), а також учителів, зокрема щодо Фактора 5 (Рівень вигорання вчителя ($t = 6,821$)).

Завдяки кластерному аналізу сформовано групу дітей з вищим за середній рівнем показників психологічного імунітету та виокремлено предиктори його формування в контексті психологічних та вікових особливостей батьків і вчителів початкових класів: емоційний інтелект батьків та вчителів, критичне мислення та стилі спілкування "ставлення до невдач", "кооперація" батьків, рефлексивне мислення вчителів. Найбільший прогностичний потенціал щодо фактора "Емоційна стійкість" (82 % ($p = 0,000$)) мають критичне мислення батьків, їхня здатність управляти чужими емоціями, стиль спілкування "Ставлення до невдач", здатність управляти своїми емоціями вчителів, а щодо фактора "Самооцінка" (87 % ($p = 0,000$)) - здатність розуміти свої емоції, критичне мислення батьків та здатність контролювати експресію вчителів. Досліджено, що підвищення рівня критичного мислення батьків має позитивний прогноз у підкріпленні факторів "Емоційна стійкість" ($B = 0,107$) та "Саморегуляції" ($(B = 0,018)$) молодших школярів, та негативний – у формуванні факторів "Самооцінка" ($(B = -0,157)$) та "Соціальна компетентність" ($B = -0,189$).

РОЗДІЛ 3

ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ІМУНІТЕТУ ДО КІБЕРБУЛІНГУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У третьому розділі представлено принципи розробки та результати застосування тренінгової програми формування психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку. Програму обґрунтовано в межах гуманістичного підходу відповідно до результатів емпіричного дослідження, зокрема п'ятифакторної моделі психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів. Запропоновано конкретні інструменти формування психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку та відповідні практичні рекомендації батькам і вчителям учнів початкової школи щодо використання цих інструментів та рекомендацій у підкріпленні власних психологічних ресурсів і ключових навичок молодших школярів, які забезпечують ПІ до кібербулінгу.

3.1 Принципи розроблення та особливості застосування тренінгової програми формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів

Отримані результати на констатувальному етапі дослідження, викладені в попередньому розділі, дали змогу виявити недостатній рівень сформованості ключових ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів в когнітивно-рефлексивному, емоційно-вольовому та нормативно-поведінковому критеріях ресурсів ПІ до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку, а також виокремити конкретні умови їх зміцнення. У зв'язку з цим, *формувальний етап* експерименту передбачав розробку та впровадження тренінгової програми формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів "Суперсили для онлайн-безпеки".

Для перевірки ефективності розробленої нами програми на цьому етапі дослідження проведено 1-й діагностичний зріз, у результаті якого встановлено, що показники базових ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу учасників експериментальної (ЕГ) та контрольної групи (КГ) не відрізняються на статистично значущому рівні. Для учасників експериментальної групи було запропоновано тренінгові заняття, структуровані відповідно до п'ятифакторної моделі психологічного імунітету до кібербулінгу. Крім того, у програмі занять було передбачено й просвіту щодо взаємодії в кіберпросторі [180].

З огляду на вікові особливості молодших школярів завдання тренінгової програми реалізовувалися засобами *гри, казко- та арттерапії*. Згідно з працями дослідників ігрової терапії Г. Лендрет, В. Екслайн, В. Оклендер різні види ігор є дієвим інструментом для самоусвідомлення, проживання переживань та розвитку нових патернів поведінки в дитини [179; 95; 20]. Через гру дитина може отримати досвід вільного вираження себе, знижувати рівень тривожності та відновити відчуття контролю над своїм життям. Це особливо важливо в контексті формування стійкості до негативного онлайн-досвіду та проявів кібербулінгу. Як зазначено в працях С. Васильєвої, участь у грі сприяє зниженню страху, покращенню емоційного стану, а також соціальній адаптації [12]. Крім того, слід відзначити й дослідження С. Миронова та Д. Максименко, які підкреслюють особистісно-орієнтований характер гри [77]: вона активізує пізнавальну активність, знижує психологічний бар'єр, дозволяє залучити навіть сором'язливих дітей, що допомагає соціалізації та адаптації [158]. Гра дозволяє моделювати різні життєві ситуації, даючи змогу потренувати навички саморегуляції, комунікації, кооперації, емпатії [90], що є важливим у формуванні ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу.

Не менш дієвим методом психологічної допомоги є арт-терапія [71]. Цей метод, як і метод ігрової терапії, ґрунтується на творчості, самовираженні та емоційному розвантаженні. Діти, які стикаються з кібербулінгом або соціальним тиском, часто не володіють вербальними засобами для вираження своїх переживань. Візуалізація, створення символів, кольору і форми

дозволяють обійти психологічні бар'єри, виразити складні емоції, зменшити тривогу та напругу. У практиці психологічної допомоги художні образи вважають важливим засобом розв'язання консультативних, корекційних і реабілітаційних завдань, адже вони створюють дитині умови для реалізації потенціалу мистецтва та творчості [108, 33]. У дослідженнях О. Власюк наголошено, що арт-терапія "лікує душу дитини" та допомагає їй пізнати себе, сформувати стабільне "Я", підвищити самооцінку і навчитися справлятися з емоційними труднощами [17]. На думку Ю. Деркач, мистецтво працює не тільки як лікувальний засіб, а і як ресурсний та корекційний, задля формування здорової психіки та зміцнення емоційної сфери [33].

Ефективним засобом роботи з молодшими школярами є і метафоричний наратив, зокрема казка. Робота з казкою створює безпечний простір для емоційного проживання досвіду, сприяє діагностиці внутрішніх переживань і є ресурсом для їх корекції. Як зазначає австралійська дослідниця Д. Бретт, ідентифікація дитини з головним персонажем допомагає їй "приміряти" ефективні стратегії поведінки героя, опановувати нові способи подолання страхів та труднощів. Емоційна залученість і співпереживання герою стають для дитини каналом засвоєння ресурсних моделей самозахисту та стійкості, зокрема в ситуаціях булінгу та кібербулінгу. У зв'язку з цим, основними засобами формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів обрано гру, казку та малюнок.

Однією з умов формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів відповідно до результатів емпіричного дослідження є стимулювання їхнього внутрішнього середовища. У зв'язку з цим, у тренінговій програмі робився акцент на формування ключових ресурсів ПІ до кібербулінгу, які відображає пятифакторна емпірична модель. Водночас формування психологічного імунітету залежить і від умов зовнішнього середовища молодших школярів, яке забезпечують їхні батьки, вчителі та однолітки.

У зв'язку з цим, *мета формувального етапу експерименту* була спрямована на емпіричну перевірку ефективності розробленої нами тренінгової

програми "Суперсили для онлайн-безпеки" та розробку практичних рекомендацій батькам і вчителям учнів початкової школи щодо ефективних засобів та умов формування ПІ до кібербулінгу молодших школярів.

Завдання формувального експерименту передбачали:

перевірку ефективності тренінгової програми як психолого-педагогічного інструменту формування ПІ до кібербулінгу молодших школярів та

розробку практичних рекомендацій для батьків і вчителів початкових класів щодо сприятливих умов та ефективних засобів підкріплення ресурсів ПІ.

Тренінгова програма "Суперсили для онлайн-безпеки", спрямована на формування психологічного імунітету до кібербулінгу в дітей молодшого шкільного віку, включила 10 занять для учасників ЕГ - 33 учні третього та четвертого класів. Заняття проводилися двічі на тиждень та тривали 60 хвилин протягом трьох місяців (з березня по травень 2023 року). Структура кожного заняття включала розігрів (вступна вправа до теми заняття), основну частину (вправа на усвідомлення чи формування навички), завершення (ритуал або вправа для стабілізації дітей та рефлексії заняття) [98].

Реалізація програми здійснювалася на засадах *гуманістичного підходу* з опертям на такі принципи:

- принцип *активної участі*: кожна дитина мала змогу висловитися, діяти, взаємодіяти з іншими;
- принцип *безпечного середовища*: забезпечення психологічної безпеки через дотримання правил групи, відсутність осуду, підтримка з боку дорослого;
- принцип *опертя на сильні сторони дитини*: акцент на ресурсах, а не на недоліках, що особливо важливо для формування впевненості та позитивної самооцінки;
- принцип *поступовості та адаптивності*: тематичні заняття будувалися за зростанням складності з урахуванням динаміки групи та індивідуальних особливостей дітей [91].

Програма була розгорнута в п'ять етапів, які реалізовували завдання відповідно до емпіричної п'ятифакторної моделі психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів (Додаток Г). Кожен етап передбачав формування ресурсів конкретного фактора цієї моделі. Перший етап програми був спрямований на формування адекватної *самооцінки* (упевненість у собі, подолання почуття неповноцінності), другий етап передбачав посилення *емоційної стійкості* молодших школярів (здатність долати соціальний стрес та опановувати почуття тривоги), на третьому формувалася *саморегуляція* (здатність контролювати емоції), четвертий етап був присвячений формуванню *соціальної компетентності* (комунікативні навички, нормативна поведінка) та *старанності* (формування відповідальності, сумлінності в навчанні, наполегливості в досягненні поставлених цілей) [25]. Особливу увагу на першому та п'ятому етапах тренінгової програми було приділено просвітницькій роботі у сфері *медіаграмотності* молодших школярів, формуванню цифрової компетентності щодо протистояння кібербулінгу. У зв'язку з цим, мета першої зустрічі була спрямована на допомогу дітям в розумінні поняття кібербулінгу, важливості розвитку самооцінки, емоційного інтелекту, стресостійкості, соціальних навичок та медіаграмотності задля опору деструктивному впливу оточення.

Перший етап програми був присвячений ознайомленню з темою, дітей з тренером та дітей одне з одним. У зв'язку з тим, що ресурси фактора "Емоційна стійкість" та "Самооцінка" віддзеркалюють ресурси *емоційно-вольового* компонента, було вирішено на першому етапі тренінгу ознайомити школярів з їхніми сильними сторонами з метою формуванню адекватної *самооцінки* ("Щит від негативних слів", "Внутрішній голос сміливця"). Саме через це ми поставили за мету навчити дітей молодшого шкільного віку захищати себе від негативних впливів середовища та формувати внутрішній "щит" проти образ, а також розвинути вміння слухати свій позитивний внутрішній голос та ігнорувати негативні думки. Корисними у цьому контексті були вправи "Зірка

цінності", "Схожі і різні", "Пошук супер'якостей", а також казки "Зірка, яка загубила світло", "Маленький дракон, що вірив у себе" (Додаток Г).

Другий етап програми присвячений формуванню *навичок емоційної стійкості та саморегуляції молодших школярів*. Заняття цього етапу – "Емоційний компас" та "Як керувати бурею емоцій" – мали на меті навчити учнів розпізнавати базові емоції, розуміти їхній вплив на поведінку, а також опанувати способи регуляції сильних емоцій у щоденних ситуаціях. Так, гра "Моя внутрішня погода", казка "Шторм у серці дракона" та вправа "Створення моєї бурі емоцій", які були використані на цих заняттях, розвивали емоційне самоусвідомлення, тоді як вправи "Компас почуттів" та "Міміка і жести емоцій" дали змогу удосконалити емоційну обізнаність не тільки в рамках розуміння своїх станів, а й у розумінні станів інших. Такі вправи як "Спокійний вогонь" та "Квітка і свічка" розвивали й навички самозаспокоєння, що є важливим у формуванні саморегуляції молодших школярів (Додаток Г).

Тему складних для проживання емоцій органічно продовжили заняття Блоку 3 з *розвитку саморегуляції* ("Як приборкати свої страхи", "Оптимізм та позитивне мислення"), які були спрямовані на навчання дітей розпізнавати свої страхи та справлятися з ними. Також вони мали навчити молодших школярів опиратися на позитивні установки та подолання негативних думок. Для усвідомлення почуття страху та нормалізації цього почуття була використана авторська казка "Сміливий їжачок". У контексті формування навичок опановувати себе в ситуації страху були використані вправи "Безстрашні герої" та "Кроки сміливця". Для формування нових позитивних установок та патернів поведінки було використано вправи "Позитивні окуляри" та "Слова-помічники", а також гра "Позитивна долонька".

Наступною частиною тренінгу, спрямованою на формування ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу, стало заняття "*Соціалізація та старанність*". Його завданням було формування в дітей умінь просити про допомогу, приймати підтримку від інших, будувати позитивні стосунки в групі, вчитися брати відповідальність за свою поведінку та взаємодію з іншими.

Заняття "Підтримка та взаємодопомога" і "Сила команди" були спрямовані на формування навичок командної роботи, взаємної підтримки, емпатії й усвідомлення власних сильних сторін у процесі спільного виконання творчих завдань. Формуванню навичок просити про допомогу та підтримку сприяли вправа "Я можу попросити допомогу", гра "Рука допомоги", ритуал "Коло підтримки" та створення "Дерева підтримки". Відчуття єдності команди розвивалося вправами на сумісну діяльність, а саме: "Картинна Галерея", "Малюнок по черзі", "Спільна скульптура" (Додаток Г).

Як ми вже відзначали, всі етапи супроводжувалися психоедукаційною роботою, присвяченою формуванню *медіаграмотності та цифровій компетентності* задля протистояння кібербулінгу. Метою цієї роботи було формування правил безпечної поведінки в цифровому середовищі, зокрема розпізнаванню загроз і маніпуляцій, захисту особистої інформації. За допомогою гри "Можна – Не можна" діти навчалися визначати ризикові дії в інтернеті та критично оцінювати свою поведінку й поведінку інших. Вправа "Щит героя інтернету" активізувала рефлексію щодо особистих ресурсів, які допомагають протистояти кібернебезпекам (Додаток Г).

Завершальною частиною тренінгу став ритуал "Як користуватися Кіберщитом", який сприяв закріпленню стратегій реагування на кібербулінг, а також інтегрував всі усвідомлення та навички дитини протягом усієї тренінгової програми (Додаток Г). Усі заняття починалися з розігріву та вступу до теми, а завершувалися плавною асиміляцією й балансуванням емоційного стану дитини. Важливою частиною завершального етапу є шерінг – бесіда про відчуття та думки дитини, що сприяє систематизації набутого досвіду.

Наступний етап формувального експерименту передбачав перевірку ефективності цієї програми та розроблення практичних рекомендацій для батьків і вчителів початкових класів щодо створення сприятливого зовнішнього простору формування ПІ до кібербулінгу молодших школярів.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності тренінгової програми формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів

Після реалізації завдань тренінгової програми *контрольний етап* дослідження передбачав аналіз її ефективності, а саме збір та опрацювання даних щодо динаміки рівня розвитку ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу в дітей молодшого шкільного віку в експериментальній та контрольній групах. А тому завдання наступного параграфу присвячені аналізу отриманих результатів, перевірці ефективності тренінгової програми формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів.

До вибіркової сукупності дослідження було відібрано учнів початкових класів загальноосвітньої школи м. Києва ($n = 64$) – учнів третього ($n = 29$) та четвертого ($n = 35$) класів, середній вік – $M = 8,8$ (37 дівчаток та 27 хлопців). З них було сформовано експериментальну групу молодших школярів (ЕГ) ($n = 33$, 19 дівчат та 14 хлопців), які виявили бажання додатково займатися за спеціально організованою тренінговою програмою, та одну контрольну групу (КГ) дітей ($n = 31$, 18 дівчат та 13 хлопців), що навчаються за загальноосвітньою програмою. Кожна з груп включила в себе учнів третього ($n = 15$ та 14 відповідно) та четвертого ($n = 18$ та 17 відповідно) класів.

Для перевірки ефективності запропонованої для них тренінгової програми ми застосували опитувальник діагностики емоційного інтелекту "ЕмІн" в українській адаптації О. Верітової, згідно з яким якого структура емоційного інтелекту (EI) включає міжособистісні (MEI) – "Розуміння чужих емоцій" (MP), "Управління чужими емоціями" (МУ), та внутрішньоособистісні субшкали EI (BEI) – "Розуміння своїх емоцій" (BP), "Управління своїми емоціями" (БУ), "Контроль експресії" (BE) компоненти, тесту шкільної тривожності Б. Філіпса, який вимірює рівень та характер тривожності в різних сферах шкільного життя дітей. "Модифіковану методику діагностики рівня розвитку рефлексивності для дітей молодшого шкільного віку", в адаптації М. Максимова, дитячий варіант особистісного тесту Р. Кеттелла в українській

адаптації Т. Партико, 20 шкал, які вимірюють риси особистості, опитувальник копінг-стратегій шкільного віку (українська версія за Л. Процик).

Для математично-статистичного опрацювання емпіричних даних було використано: t-критерій Стюдента, а для оцінки змін у частотних розподілах – критерій χ^2 (хі-квадрат).

Так, за результатами дослідження емоційного інтелекту до і після експерименту спостерігаються позитивні статистично значущі зміни в його показниках в учасників ЕГ за всіма шкалами, крім шкали "Управління чужими емоціями" (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Результати порівняльного аналізу показників емоційного інтелекту до і після впровадження тренінгової програми в учасників ЕГ

Шкали ЕІ	Мег 1	Мег 2	Мег dif	p =
МР	24,67	25,42	+0,75	0,010
МУ	17,55	17,64	+0,9	0,585
ВР	18,06	19,18	+1,12	0,000
ВУ	13,97	15,06	+1,09	0,000
ВЕ	10,36	10,70	+0,34	0,046

Примітки. Мег 1 - перший діагностичний зріз; Мег 2 - другий діагностичний зріз; Емоційний інтелект (ЕІ), субшкали "Розуміння чужих емоцій" (МР), "Управління чужими емоціями" (МУ), "Розуміння своїх емоцій" (ВР) "Управління своїми емоціями" (ВУ), "Контроль експресії" (ВЕ)

Щодо учасників КГ, то статистично значущої різниці в показниках їхнього емоційного інтелекту не виявлено (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

Результати порівняльного аналізу показників емоційного інтелекту до і після впровадження тренінгової програми в учасників КГ

Шкали ЕІ		M=	N	SD	p=
----------	--	----	---	----	----

MP	Мк 1	24,84	31	4,36	0,913
	Мк 2	24,87	31	4,29	
МУ	Мк 1	17,77	31	3,50	0,484
	Мк 2	17,94	31	3,64	
BP	Мк 1	18,13	31	4,22	0,769
	Мк 2	18,32	31	5,38	
BY	Мк 1	13,84	31	2,40	0,879
	Мк 2	13,81	31	2,48	
BE	Мк 1	10,71	31	3,07	0,745
	Мк 2	10,77	31	2,78	

Примітки: Мк 1 – перший діагностичний зріз, контрольна група; Мк 2 – другий діагностичний зріз, контрольна група; Емоційний інтелект (EI), субшкали "Розуміння чужих емоцій" (MP), "Управління чужими емоціями" (МУ), "Розуміння своїх емоцій" (BP), "Управління своїми емоціями" (BY), "Контроль експресії" (BE)

Покращення показників емоційного інтелекту в учасників ЕГ, які спостерігаються в показниках шкали "Розуміння чужих емоцій", можуть свідчити про зростання їхньої емпатійності та здатності розпізнавати емоційні стани інших у процесі спілкування; а в показниках шкали "Розуміння своїх емоцій" – формування навичок усвідомлювати власні почуття, причини їх виникнення та вплив на поведінку. Відмінності показників в учасників ЕГ шкали "Управління своїми емоціями" та шкали "Контроль експресії" демонструють зростання здатності молодших школярів керувати своїми емоційними реакціями в напружених ситуаціях. Водночас не виявлено статистично значущих змін у показниках молодших школярів ЕГ "Управління чужими емоціями" ($p = 0,585$), що, імовірно, може бути зумовлено віковими особливостями розвитку цієї складної соціально-емоційної навички, яка інтенсивніше формується в підлітковому віці.

Порівняльний аналіз показників до та після реалізації тренінгової програми в учасників експериментальної групи дає підстави зафіксувати статистично значущі позитивні зміни за шкалами стресостійкості та здатності справлятися з емоційними викликами (таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

**Результати порівняльного аналізу показників шкільної тривожності
до і після впровадження тренінгової програми в учасників ЕГ**

	Мег 1	Мег 2	Мег dif	p =
Загальний рівень тривожності	15,15	14,18	-0,97	0,005
Переживання соціального стресу	6,88	6,61	-0,27	0,027
Страх самовираження	4,52	4,00	-0,52	0,000
Страх перевірки знань	4,61	4,52	-0,09	0,475
Страх не відповідати очікуванням оточення	3,76	3,27	- 0,49	0,000
Фізіологічна опірність стресу	3,45	2,94	- 0,51	0,001
Страх у взаємодії з учителем	5,21	5,12	-0,09	0,447

Примітки: Мег 1 – перший діагностичний зріз до впливу, Мег 2 – другий діагностичний зріз після впливу

Отримані результати свідчать про загальне покращення емоційного фону в дітей ЕГ. На відміну від учасників контрольної групи, де статистично значущої різниці між показниками шкільної тривожності не виявлено (таблиця 3.4), в учасників експериментальної групи спостерігається статистично значуще зниження рівня показників переживання соціального стресу, що може бути наслідком посилення соціальної впевненості та навичок взаємодії. Позитивна динаміка спостерігається й за шкалами, пов'язаними з проявом упевненості та самопрезентації. Показники шкільної тривожності демонструють зниження рівня страху самовираження та страху не відповідати очікуванням оточення, що підтверджує формування впевненості в своїх силах у комунікативних ситуаціях учасників тренінгової програми. Значущі зрушення в бік зростання внутрішньої стабільності молодших школярів демонструє й шкала фізіологічної опірності стресу, яка вказує на зниження тілесного рівня напруги у відповідь на емоційні подразники учасників експериментальної групи.

Таблиця 3.4

**Результати порівняльного аналізу показників шкільної тривожності
до і після впровадження тренінгової програми в учасників КГ**

Шкали шкільної тривожності	Група	M =	N	SD	p =
----------------------------	-------	-----	---	----	-----

Загальний рівень тривожності	Мк 1	14,23	31	4,49	0,514
	Мк 2	14,35	31	4,29	
Переживання соціального стресу	Мк 1	6,58	31	2,16	0,702
	Мк 2	6,65	31	1,78	
Страх самовираження	Мк 1	4,35	31	1,40	0,184
	Мк 2	4,55	31	1,09	
Страх перевірки знань	Мк 1	4,65	31	1,31	0,831
	Мк 2	4,61	31	1,17	
Страх не відповідати очікуванням оточення	Мк 1	3,68	31	1,17	0,380
	Мк 2	3,81	31	0,87	
Фізіологічна опірність стресу	Мк 1	3,42	31	1,31	0,147
	Мк 2	3,65	31	1,08	
Страх у взаємодії з учителем	Мк 1	5,03	31	1,52	0,540
	Мк 2	5,13	31	1,54	

Примітки: Мек 1 – перший діагностичний зріз до впливу, Мек 2 – другий діагностичний зріз після впливу

Застосування "Модифікованої методики діагностики рівня розвитку рефлексивності для дітей молодшого шкільного віку" в адаптації М. Максимова дозволило виявити підвищення рівня рефлексивності учасників ЕГ (таблиці 3.5). Отримані результати можуть свідчити про доцільність і результативність використаних у тренінговій програмі вправ для розвитку рефлексивності дітей молодшого шкільного віку.

Таблиця 3.5

Результати порівняльного аналізу показників рефлексивності до і після впровадження тренінгової програми в учасників ЕГ

	Мек 2	Мек dif	p =	Мек 1
Рівень рефлексивності	27,12	+0,6	0,005	26,52

Примітки: Мек 1 – перший діагностичний зріз до впливу, Мек 2 – другий діагностичний зріз після впливу

Щодо учасників КГ, то статистично значущої різниці в показниках їхньої рефлексивності не виявлено.

Таблиця 3.6

**Результати порівняльного аналізу показників рефлексивності
до і після впровадження тренінгової програми в учасників КГ**

	Мег 1	Мег 2	Мег dif	p =
Рівень рефлексивності	27	26,9	1,22	0,884

В учасників експериментальної групи спостерігаються статистично значущі відмінності й у більшості показників особистісних рис, які мають значення у формуванні ПІ до кібербулінгу молодших школярів, отриманих за допомогою застосування тесту Р. Кеттелла (таблиця 3.7).

Таблиця 3.7

**Результати порівняльного аналізу показників особистісних рис
до і після впровадження тренінгової програми в учасників ЕГ**

Показники ПІ	Мег 1	Мег 2	Мег dif	p =
А Замкнутість – відкритість	4,97	5,21	+0,24	0,199
В Низький – Високий інтелект	4,85	5,52	+0,67	0,000
С Невпевнений у собі – впевнений у собі	4,48	5,09	+ 0,61	0,001
Д Неквапливий– реактивний	4,82	4,94	+0,12	0,292
Е Слухняний – домінуючий	5,00	5,18	+0,18	0,206
Ф Розсудливий – Ризиковий	5,58	5,36	- 0,22	0,090
Г Недобросовісний – добросовісний	6,03	6,30	+0,27	0,002
Н Боязкий – рішучий	5,21	5,73	+0,52	0,000
І Покладається на себе – залежить від інших	6,06	5,64	-0,42	0,004
О Безтурботний – тривожний	6,21	5,67	-0,54	0,001
Q3 Низька нормативність – висока нормативність	5,09	5,67	+0,58	0,000
Q4 Розслаблений – напружений	6,03	5,48	-0,55	0,005

Примітки: Мег 1 – перший діагностичний зріз до впливу, Мег 2 – другий діагностичний зріз після впливу

Відмінності в показниках шкал В "Низький інтелект – високий інтелект", О "Безтурботний – тривожний" та Н "Боязкий – рішучий" в учасників ЕГ свідчить про активізацію пізнавальних процесів та інтелектуальної впевненості учнів та водночас зменшення рівня тривожності й посилення впевненості у власних силах.

Статистично значущі зміни простежуються й у сфері саморегуляції учасників ЕГ, про що свідчить зростання показників самоконтролю. Позитивна динаміка спостерігається також й у розвитку відповідальності, добросовісності та довіри до себе, що підтверджено результатами показників шкал G "Недобросовісний – Добросовісний", І "Покладається на себе – Залежить від інших".

Не зафіксовано статистично значущих змін у показниках шкал D "Неквапливий – реактивний", Е "Слухняний – домінуючий", F "Розсудливий – ризиковий", А "Замкнутий – відкритий". Це може пояснюватися кількома причинами. По-перше, відповідні особистісні риси є більш стабільними і менш чутливими до впливу короткотривалих інтервенцій. По-друге, тренінгова програма акцентувала увагу на розвитку саморегуляції, емоційної стійкості та соціальної компетентності, тоді як перелічені характеристики, зокрема імпульсивність, схильність до домінування або ризику, не були у фокусі змін.

Щодо учасників КГ, то статистично значуща різниця була виявлена лише у показниках шкали "Рівень інтелекту", що може свідчити й про природну динаміку інтелектуального розвитку дітей молодшого шкільного віку (таблиця 3.8.).

Таблиця 3.8.

Результати порівняльного аналізу показників особистісних рис за тестом Р. Кеттелла до і після впровадження тренінгової програми в учасників КГ

Контрольна група	Група	М =	N	SD	p =
А Замкнутий – відкритий	Мк 1	5,13	31	2,20	0,690

	Мк 2	5,19	31	1,94	
В Низький інтелект – високий інтелект	Мк 1	5,03	31	1,72	0,009
	Мк 2	5,39	31	1,48	
С Невпевнений у собі – упевнений у собі	Мк 1	5,13	31	2,54	0,206
	Мк 2	4,94	31	2,28	
D Неквапливий– реактивний	Мк 1	5,35	31	1,99	0,662
	Мк 2	5,29	31	2,02	
Е Слухняний – домінуючий	Мк 1	5,58	31	2,17	0,134
	Мк 2	5,42	31	1,96	
F Розсудливий – Ризиковий	Мк 1	5,65	31	1,64	0,305
	Мк 2	5,81	31	1,42	
G Недобросовісний – добросовісний	Мк 1	5,65	31	1,56	0,768
	Мк 2	5,68	31	1,30	
Н Боязкий – рішучий	Мк 1	5,71	31	2,24	0,522
	Мк 2	5,61	31	1,99	
І Покладається на себе – залежить від інших	Мк 1	5,19	31	2,20	0,625
	Мк 2	5,13	31	1,88	
О Безтурботний – тривожний	Мк 1	5,87	31	1,84	0,169
	Мк 2	5,71	31	1,79	
Q3 Низька нормативність – висока нормативність	Мк 1	5,29	31	2,52	0,813
	Мк 2	5,32	31	2,44	
Q4 Розслаблений – напружений	Мк 1	6,23	31	1,73	1
	Мк 2	6,23	31	1,69	

Примітки: Мек 1 – перший діагностичний зріз до впливу, Мек 2 – другий діагностичний зріз після впливу

Таблиця 3.9

Результати порівняльного аналізу показників копінг-стратегій до і після впровадження тренінгової програми в учасників ЕГ

Копінг-стратегія школярів	ЕГ до	ЕГ після	p =
Афективне реагування	3,0 %	3,0 %	0,115

Невротичні прояви	24,2 %	3,0 %	0,012
Фантазування	6,1 %	9,3 %	0,000
Заперечення	3,0 %	0,0 %	0,004
Уникнення	15,2 %	6,1 %	0,005
Залишитися наодинці	21,2 %	21,0 %	0,141
Зміна діяльності	3,0 %	15,2 %	0,000
Спілкування	15,2 %	24,2 %	0,006
Вирішення проблем	9,1 %	18,2 %	0,000

За допомогою тренінгу відбулися зміни й у використанні копінг-стратегій молодшими школярами (таблиця 3.9.) Слід зауважити, що кількість школярів, які використовували дезадаптивні стратегії зменшилась, зокрема так: "Невротичні прояви" на 21,2 %, "Уникнення" на 9,2 %. Водночас збільшилась кількість дітей, які використовують копінг-стратегію "Фантазування" на 3,2 %. Позитивні зміни відбулися й у використанні адаптивних копінг-стратегій. Так, кількість дітей, яка використовує копінг-стратегію "Зміна діяльності" збільшилася на 12,2 %, "Спілкування" на 9 %, "Вирішення проблем" на 9,1 % .

Таким чином, статистично значущі позитивні зміни базових показників ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу учасників тренінгової програми свідчать про її ефективність. Водночас досвід її апробації демонструє необхідність розроблення практичних рекомендацій для вчителів та батьків учнів початкових класів щодо засобів підкріплення ключових навичок молодших школярів, які забезпечують їхні ресурси психологічного імунітету до кібербулінгу, а також власних психологічних ресурсів, які мають значення в цьому процесі.

3.3 Принципи розробки та особливості застосування тренінгової програми формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів

3.3.1. Практичні рекомендації для вчителів щодо формування психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку

Згідно з результатами теоретичної частини дослідження формування ПІ до кібербулінгу молодших школярів залежить від емоційно безпечного простору, у якому перебуває дитина. Вагому роль у його створенні відіграють учителі та батьки учнів початкових класів. Доповнюють ці результати висновки емпіричного дослідження, які демонструють конкретні навички та здібності вчителів, які забезпечують формування ресурсів психологічного імунітету молодших школярів. Ми з'ясували, що ефективними умовами формування ПІ до кібербулінгу в дітей молодшого шкільного віку є розвиток емоційної компетентності вчителів (управління своїми емоціями, контроль експресії, управління чужими емоціями,) та розвиток рефлексивності вчителів у процесі педагогічної взаємодії з дітьми. Учитель має бути посередником між учнем та освітнім середовищем, створюючи атмосферу психологічної безпеки й демонструючи приклад емоційної зрілості [24].

У зв'язку з цим, практичні рекомендації для *вчителів* щодо формування ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку складаються з трьох блоків завдань (Додаток Д). У першому блоці запропоновано комплекс вправ для формування ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу в дітей молодшого шкільного віку. Другий блок присвячений засобам формування цифрової компетентності та медіаграмотності задля протидії кібербулінгу молодших школярів. Третій блок рекомендацій стосується саморозвитку вчителів у вимірі підтримки ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку.

Формувати ресурси психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів запропоновано відповідно до п'ятифакторної моделі, розробленої нами в емпіричній частині дослідження. Так, для підкріплення ресурсів *емоційної стійкості учнів*, зокрема їхньої здатності витримувати стресові ситуації в школі (оцінювання, конфлікти, навантаження) без втрати самоповаги й самоконтролю, вчителям рекомендується: впроваджувати емоційні паузи під час уроків (1–2 хвилини на розслаблення); називати емоції вголос, допомагати дітям зрозуміти, що всі емоції є важливими; створювати ситуації успіху навіть для найтривожніших дітей. Також для розвитку емпатії та розуміння почуттів інших рекомендовано використовувати казку Г. Х. Андерсена "Гидке каченя", що розкриває тему соціального неприйняття, ізоляції та пошуку власної ідентичності. За Л. Майерс Захо [76; 122], у цьому творі відбито досвід ранньої дитячої травми, емоційного відсторонення та становлення індивідуальності. Це психологічна історія про переживання дитини, яка стає жертвою постійного цькування: від зневаги родини до агресії з боку соціального оточення. У поведінці матері Каченяти простежується типова динаміка від початкового захисту дитини до її емоційного відкидання під тиском соціуму. Цей мотив демонструє, наскільки важливим є отримання первинної підтримки від значущих дорослих, адже її відсутність призводить до формування хибної самооцінки та "ідентичності жертви".

У структурі казки виокремлюються два ключові етапи:

1. Втеча від конфлікту – деструктивна стратегія, коли герой, не маючи внутрішніх ресурсів, уникає контакту з агресорами.
2. Самоідентифікація через прийняття – конструктивна стратегія, коли Каченя, побачивши своє відображення у воді, усвідомлює власну цінність і належність до спільноти лебедів.

Отже, казка Г. Х. Андерсена може бути використана як психологічний інструмент формування стійкості та подолання відчуття меншовартості. Орієнтовними запитаннями під час обговорення теми несприйняття і самоцінності можуть бути такі: *Хто не приймав Каченяти? Що допомогло йому*

змінитись? Чи бували ви в такій ролі? та ін. Можна програти деякі сцени і обговорити, як учням було в тій чи тій ролі [122]. Супровідними вправами під час роботи з цією казкою можуть бути "Стіна підтримки" та "Зірка тижня", які допоможуть асимілювати цю казку (Додаток Д).

Під час формування навичок *саморегуляції молодших школярів*, зокрема уміння контролювати емоції, імпульси, діяти в межах правил навіть у стресовій ситуації, учителю рекомендовано: навчати дітей тримати "паузу", зокрема "рахувати до п'яти", використовувати дихальні вправи, позитивне самонагадування, простукування себе (наприклад, вправа "Метелик"), "струшування" напруги (наприклад, "Мокрий песик"); упровадження так званого "стілця тиші" – простору для емоційного відновлення (не як покарання); заохочувати обговорення емоцій після конфліктів (наприклад, за допомогою запитань "*Що ти відчував? Як інакше можна було вчинити?*"). Для формування навичок саморегуляції рекомендовано вправи: "Окуляри" [202], "Класні сигнали світлофора", а також обговорення казки "Кривенька качечка".

Під час підкріплення *позитивної самооцінки*, зокрема сприйняття себе як цінної особистості незалежно від оцінок чи критики, здатності бачити свої сильні сторони, приймати себе, не знецінювати під впливом думки інших тощо, вчителю рекомендовано: уникати порівняння учнів між собою, натомість акцентувати увагу на особистому зростанні, коментувати не лише результат, а й зусилля (наприклад, "Мені подобається, як ти намагався!"), заохочувати виявлення учнями своїх сильних сторін (словом, малюнком, дією), включати в уроки мінірефлексії (наприклад, запитувати, "Що в тебе сьогодні вийшло?"). Крім того, для підкріплення віри в себе, здатності не здаватися попри страх, рекомендуємо казку "Цап і Баран", вправи на виявлення самоцінності "Я цінний, бо...", а також плакат "Наші суперсили" (Додаток Д).

Задля формування *соціальної компетентності* учнів початкових класів, зокрема вміння налагоджувати взаємодію, домовлятися, співпрацювати, вирішувати конфлікти мирним шляхом, учителю рекомендовано практикувати групові або парні завдання з чітко розподіленими ролями, регулярно

створювати ситуації морального вибору з її обговоренням, помічати прояви дружби, взаємопідтримки та відкрито схвалювати їх. Дуже допоміжним в освоєнні нових патернів поведінки є вигадкування дітьми історій про те, як уникати конфліктів. А також можна використовувати українські народні казки, зокрема казку "Кривенька качечка" для розвитку емпатії та казку "Рукавичка", як приклад конфлікту в спільному просторі. Водночас варто пам'ятати, що казку "Рукавичка" слід обережно використовувати з дітьми, які є переміщеними особами під час війни, оскільки вона може спровокувати травматичний досвід втрати дому.

Український літературний матеріал також має значний потенціал у розвитку ресурсів психологічного імунітету щодо кібербулінгу молодших школярів. Так, казка Лесі Українки "Біда навчить" [137; 120] є хорошим прикладом демонстрації основних принципів соціалізації, емпатії та саморозвитку. Герой казки Горобець на її початку не володіє навичками спілкування й намагається розв'язати конфлікти бійкою, але згодом усвідомлює, що брак соціальних навичок призводить до ізоляції. Через пошук наставників він отримує болючий досвід відторгнення, який стає уроком співчуття й толерантності. Під час обговорення казки діти можуть емоційно прожити почуття самотності, а в ролі інших птахів – усвідомити цінність підтримки. Таким чином, казка сприяє й формуванню емпатії, що є важливим у взаємодії в цифровому просторі.

Помічною у формуванні соціальної компетентності може бути й казка Лесі Українки "Три метелики" [138; 120]. Основна ідея цієї казки – дружба, взаємодопомога та колективний опір труднощам. Головні герої – друзі, які, попри небезпеку, не залишають один одного. Їхня взаємна підтримка стає моделлю колективної стійкості до стресу та соціальної ізоляції. Через розігрування цієї історії діти засвоюють досвід командної підтримки й відчуття сили спільноти, що є базою захисту від булінгу.

Під час формування *старанності та відповідальності*, зокрема уважності до завдань, послідовності в діях, прагнення дотримуватися правил, а

не страху покарання, вчителю рекомендовано заохочувати виконання обов'язків без зовнішнього тиску: "Я стараюся, бо мені це важливо"; вчити бачити наслідки своїх рішень – не тільки для себе, а й для класу; формувати особисту відповідальність через щотижневі макроцілі: "Цього я тижня треную..." Ігри та вправи, які допоможуть зрозуміти соціальні норми та правила "Що можна – що не можна", створення "Кодексу класу". Також у контексті аналізу переконань героїв є допоміжною казка "Цап і Баран" (Додаток Е).

У *другому блоці* рекомендацій для вчителів запропоновано низку вправ з конкретними інструкціями, які вчителі можуть використовувати у взаємодії з учнями з метою формування цифрової компетентності та медіаграмотності, зокрема здатності безпечно, усвідомлено й відповідально користуватися цифровими технологіями, розпізнати правдиву та шкідливу інформацію, дотримуватися цифрової етики.

Так, для формування навичок *створення безпечного цифрового простору* [139] в учнів, учителям рекомендовано регулярно нагадувати учням, що не вся інформація в інтернеті є правдивою, розбирати приклади фейкових новин, маніпуляцій, "клікбейт" (заголовок, який змушує користувача інтернету натиснути на нього). Помічною в цьому контексті є вправа "Правда чи неправда?", яка сприяє розвитку критичного мислення та навичок розпізнавання недостовірної інформації. Для того, щоб *стимулювати критичне мислення* в дітей молодшого шкільного віку, вчителям рекомендовано ставити запитання після перегляду відео або гри (наприклад, "Навіщо це відео створили? Що тут реальне, а що ні?"), учити учнів оцінювати, чи можна довіряти певній інформації. У цьому контексті помічними можуть бути командні ігри: "Інтернет-безпека: місія виконана", "Цифровий герой", "Емодзі-рішення", а також вправа "Хто автор?" (Додаток Д).

Задля *формування цифрової етики* в дітей молодшого шкільного віку вчителям рекомендовано обговорювати з учнями поняття цифрових кордонів, онлайн-ввічливості, роз'яснювати поняття "не надсилати", "не постити", "не фотографувати без згоди". Для розуміння причинно-наслідкових зв'язків у темі

кіберагресії може стати допоміжною вправа "Як би ти себе відчував?, а також розігрування ситуацій: наприклад, хтось поширив фото без дозволу. У процесі *формування механізмів захисту учнів* від кіберагресії, вчителям рекомендовано вчити дітей, як можна "поскаржитись", "заблокувати", "не відповідати", у формі гри змодельовати реакцію на повідомлення від незнайомця, обов'язково наголошувати, що "будь-який тривожний випадок – це не ваша провина. Завжди звертайтеся до дорослих".

Важливим матеріалом для формування навичок прохання про допомогу та навичок самозахисту може слугувати українська народна казка *"Зайчикова хатка"*. У її сюжеті Зайчик втрачає власне житло, що може символічно відображати втрату почуття безпеки, самоповаги та віри в справедливість. У стані розпачу герой казки звертається за допомогою до інших її героїв. Ця сюжетна лінія демонструє, наскільки важливо дитині вміти шукати підтримку в значущих дорослих. Водночас історія показує, що не всі, хто оточує героя, готові або здатні допомогти (Собака, Ведмідь, Бик). Під час психологічного обговорення цього сюжету дітям можна пояснити, що в ситуаціях булінгу не слід зупинятися в пошуках допомоги: завжди є ті, хто може підтримати – батьки, вчителі, шкільний психолог, поліція чи кіберполіція. Так, такий персонаж казки як Півень, який рятує Зайчика, уособлює перемогу активної позиції над безпорадністю. Таке опрацювання казки допомагає дитині засвоїти конструктивну модель звернення по допомогу та формує віру в соціальну підтримку.

У *третьому блоці* рекомендацій запропоновано низку вправ з конкретними інструкціями, спрямованих на саморозвиток учителів, зокрема для підвищення компетенцій, які важливі у формуванні ресурсів ПІ до кібербулінгу молодших школярів. Відповідно до результатів емпіричного дослідження вагомими в цьому процесі є показники емоційного інтелекту та рефлексивності вчителя.

У зв'язку з цим учителям рекомендовано вчитись ідентифікувати свої емоції (наприклад, "Я зараз роздратований, тому мені потрібно зробити вдих і

паузу"), уникати емоційного зараження класу (практикувати внутрішню "психологічну дистанцію"), учитись навіть у напружених ситуаціях володіти навичками емпатійної комунікації (говорити спокійно та м'яко). Розвивати здібності управління своїми емоціями дуже важливо, адже вчитель, який керує власними емоціями, створює стабільне, передбачуване емоційне середовище, що знижує тривожність учнів і допомагає їм зберігати внутрішній спокій [134].

Учителям також важливо регулярно практикувати короткі паузи самоспостереження протягом дня (наприклад, "Що я зараз відчуваю? Звідки це?"), проговорювати свої емоції в конструктивний спосіб (наприклад, "Я зараз трохи виснажений, тому прошу хвилину тиші"). Вчитель, який розпізнає свій емоційний стан, може встановлювати змістовну взаємодію з учнями, розвиває теплі, конструктивні стосунки з ними [178], рідше переносить втому, роздратування чи тривогу на дітей і тим самим не провокує зниження мотивації учнів.

Водночас вчителю рекомендовано: підтримувати учнів в емоційно складні моменти фразами (наприклад, "Я бачу, що тобі зараз важко. Я поруч"), уникати знецінення почуттів учня (наприклад, замість "Не перебільшуй" говорити: "Це справді могло бути неприємно"). Вчитель, що вміє управляти емоціями дітей, може створити емоційно безпечне середовище, у якому дитина вчиться справлятися зі стресом і взаємодіяти з іншими без страху.

Важливою в процесі формування ПІ до кібербулінгу молодших школярів є розвинена *рефлексивність вчителя* [104]. Для її розвитку вчителям рекомендовано після кожного складного уроку або ситуації ставити собі запитання: "Що я зробив (зробила) добре? Що б я змінив (змінила)?", вести короткий "Щоденник емоцій учителя", щотижневу рефлексію на ситуації з класом. Учителі з високою рефлексивністю здатні усвідомлювати свої реакції, бути менш імпульсивними, точніше оцінювати дії учнів та краще будувати зворотний зв'язок без приниження.

Таким чином, запропоновані рекомендації можуть слугувати орієнтовним практичним інструментом для вчителів у процесі формування ресурсів

психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів. Їхня реалізація в щоденній взаємодії з дитиною створює сприятливі психолого-педагогічні умови для формування й зміцнення ресурсів психологічного імунітету молодших школярів до кібербулінгу.

3.3.2. Практичні рекомендації для батьків щодо формування психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку

Важливим у формуванні ресурсів ПІ до кібербулінгу молодших школярів є й сімейний контекст, зокрема емоційна чутливість і виховні стратегії батьків, їхня здатність до конструктивної взаємодії та створення підтримувального середовища. Згідно з результатами емпіричного дослідження особливу роль у цьому процесі відіграють помірне критичне мислення, емоційний інтелект та конструктивні стилі спілкування батьків з дітьми: "кооперація", "конструктивне ставлення до невдач".

Практичні рекомендації для батьків щодо формування ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку складаються з трьох блоків (Додаток Е). У першому блоці запропоновано комплекс вправ для розвитку та підтримки ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу в дітей молодшого шкільного віку. Другий блок присвячений рекомендаціям щодо формування цифрової компетентності та медіаграмотності в дітей. Третій блок рекомендацій стосується саморозвитку батьків у вимірі підтримки ресурсів психологічного імунітету дітей до кібербулінгу.

Так, у **першому блоці** рекомендацій запропоновано низку вправ з конкретними інструкціями, які батьки можуть використовувати у взаємодії зі своїми дітьми для формування їхнього ресурсу психологічного імунітету до кібербулінгу. Зокрема для формування ресурсів *емоційної стійкості*, здатності дитини витримувати стрес, адаптуватися до труднощів, не знецінювати себе після невдач батькам рекомендується вчити дитину розповідати про свої страхи іншим, а не приховувати їх, у складних ситуаціях запитувати себе: "Що тобі

допоможе заспокоїтися?", заохочувати не уникати труднощів, а шукати підтримку. У такому контексті корисними є вправи "Мій антистрес-набір", "Щит підтримки", "Сильний момент", які батьки можуть виконувати разом з дитиною. Водночас батькам важливо вчитися підтримувати дитину в складних переживаннях (вислухати – не осуджувати), ідентифікувати емоції дитини (наприклад, "Я бачу, ти засмучений. Це нормально") (Додаток Е).

У формуванні навичок *саморегуляції дітей*, зокрема здатності керувати емоціями та імпульсами, не піддаватися миттєвим реакціям, батькам рекомендується давати дитині час і простір для "паузи", демонструвати власні стратегії заспокоєння, пояснювати, що емоції не дорівнюють дії (наприклад, "Злитись – нормально, але бити – ні"). Помічними в цьому контексті можуть стати й вправи: "Світлофор емоцій", "Щоденник вражень", "Я дихаю, як хвиля", "Перемикач", які навчають дітей регулювати свої емоційні реакції.

У формуванні *позитивної самооцінки*, зокрема впевненості у своїй цінності попри помилки або критику, віри в себе, батькам рекомендується не оцінювати дитину "хороша / погана", а описувати її дії, наголошувати на зусиллях, а не результаті (наприклад, "Ти старався – це вже перемога!"). Важливо допомагати дитині усвідомлювати свої сильні сторони, наприклад, разом згадувати приклади з життя, коли в дитини щось вийшло. Помічними в цьому контексті можуть бути вправа "Зірка сили" або "Долонька сили", вигадкування девізів або позитивних вигуків (наприклад, "Я справляюся, навіть якщо складно").

У формуванні вмінь налагоджувати контакти, домовлятися, просити про допомогу, казати "ні", рекомендується батькам хвалити за емпатію, вміння ділитися, підтримку, допомагати дитині сформулювати коректні фрази в складних ситуаціях. Потужним інструментом для розвитку соціальних навичок є рольові ігри. Наприклад, батьки разом з дітьми можуть розіграти те, як запросити когось до гри, що сказати, якщо дратують тощо. Також можна використовувати низку вправ, зокрема "Мої соціальні суперсили", "Міст дружби". Діти часто стороняться інших, тому що не розуміють, як стримувати

свої кордони, говорити про свої потреби та говорити "Ні". Для формування цих навичок можна використовувати такі вправи, як "Секрет упевненого "Ні" та гру "Моє, не моє" (Додаток Е).

З метою формування *старанності дітей*, зокрема (моральної) відповідальності, уважності до деталей, послідовності у виконанні завдань, прагнення дотримуватися правил і намагання доводити справу до завершення, батькам рекомендовано встановлювати чіткі, зрозумілі правила вдома, пояснювати їхній сенс і наслідки, заохочувати дитину завершувати розпочате, навіть якщо це вимагає зусиль, хвалити не лише за результат, а й за послідовність, акуратність, зусилля й відповідальність. У такому контексті корисними є вправи "Можна / не можна", "Колесо рішень", "Що б я зробив, якби був учителем / лікарем / другом" , "Я можу вирішувати" .

У *другому блоці* рекомендацій для батьків запропоновано низку вправ з конкретними інструкціями, які батьки можуть використовувати у взаємодії зі своїми дітьми для формування (цілеспрямований вплив) онлайн-компетентності дітей молодшого шкільного віку, для профілактики та подолання агресивних, небезпечних ситуацій в онлайн-середовищі.

Батькам важливо формувати в дітей й *відповідальне користування інтернетом*. Для цього важливо обговорювати з дитиною використання інтернету для навчання, роботи, відпочинку, пояснювати, чому не можна опублікувати особисту інформацію, не можна відповідати незнайомцю в мережі. Особливо важливо батькам показувати приклад критичного ставлення до інформації, разом перевіряти джерела, обговорювати фейки. Важливо *формувати довіру та партнерство між батьками й дитиною*. Наприклад, узгоджувати спільні правила користування гаджетами, а не нав'язувати їх односторонньо; замість постійного контролю проводити періодичні щирі розмови (наприклад, "Що тебе здивувало в інтернеті сьогодні?"), запропонувати дитині бути "цифровим радником" (наприклад, дитина може навчити батьків чогось нового про додатки чи сервіси).

Крім того, батькам важливо навчитись *помічати тривожність, закритість та ознаки кібербулінгу у своєї дитини*. Для цього батькам рекомендується спостерігати за різкими змінами в поведінці дитини (замкнутість, сльозливість, уникнення гаджетів або, навпаки, надмірне занурення в онлайн-спілкування). У таких випадках важливо дізнатись, що відбувається, наприклад, "Чи був сьогодні хтось у мережі не дуже добрим до тебе?" або "Ти виглядаєш засмученим, хочеш поговорити?". Важливо заохочувати дитину розповідати про підозрілі ситуації без страху покарання і грамотно реагувати на виявлення ситуацій кібербулінгу. Для цього потрібно навчитися слухати, підтримувати, не звинувачувати дітей, не перебивати їх і не критикувати; вислуховувати дитину спокійно й уважно, емоційно підтримувати (наприклад, "Я тебе чую", "Я поруч", "Те, що з тобою сталося – це не твоя провина", "Ми зможемо з цим впоратися разом" та ін.) (Додаток Е).

У *третьому блоці* рекомендацій запропоновано низку вправ з конкретними інструкціями, спрямованих на саморозвиток батьків, для підвищення рівня їхніх компетенцій, які згідно з результатами емпіричного дослідження мають значення у формуванні ресурсів психологічного імунітету дітей до кібербулінгу.

Важливу роль у цьому процесі відіграє помірний рівень критичного мислення батьків. Формування критичного мислення можуть стимулювати такі запитання, як "Чи я маю факти?" або "Які ще можуть бути пояснення ситуації?". Важливо уникати імпульсивних оцінок поведінки дитини. При емоційній реакції можна продумати три різних пояснення вчинку дитини перед тим, як відповісти або відреагувати на вчинок.

Такі питання, як "Що я зараз відчуваю і чому?" розвивають й емоційний інтелект батьків. Важливо проговорювати свої емоції спокійно в присутності дитини: "Я зараз трохи роздратований, мені потрібно 5 хвилин тиші", поставити собі за мету навчитися визнавати свої емоції без сорому й агресії. Батькам рекомендується розвивати й навички розпізнавати емоційні стани близьких не лише за словами, а й за поведінкою. Наприклад, запитувати: "Мені здається, ти

зараз засмучений. Я правильно розумію?". Важливо навчитись не "гасити", уникати, переключати емоції дитини, а допомогти їй прожити їх екологічно (наприклад, сказати: "Я бачу, що ти злишся. Що може допомогти тобі заспокоїтись?"). Також важливо не "забороняти" емоції, а допомогти з ними впоратися без шкоди. Помічними в цьому процесі є обійми, спокійна присутність, питання замість команд.

Згідно з результатами емпіричного дослідження ефективною у формуванні ПП до кібербулінгу молодших школярів є стратегія *спілкування "Ставлення до невдач"*. У зв'язку з цим батькам рекомендується демонструвати дитині, як вони справляються зі своїми помилками й невдачами; уникати фрази "Ну ось, знову нічого не вийшло", поділитися з дитиною однією своєю помилкою та уроком з неї.

Корисною для підкріплення психологічних ресурсів імунітету до кібербулінгу дитини є й *стратегія спілкування "Кооперація"*. Під час її застосування батькам рекомендується формувати в дитини впевненість у собі через досвід взаємодії, домовленості, розподілу ролей та спільного досягнення мети. Важливо створювати вдома ситуації спільної діяльності (прибирання, готування, настільні ігри), де кожен має свій внесок, частіше використовувати "ми" замість "ти маєш" (наприклад, "Ми можемо це вирішити разом", "Як нам краще поділити завдання?"), підкреслювати внесок дитини в спільний результат (наприклад, "Без тебе ми б не впоралися так швидко!"), ставте сімейну мініціль (наприклад, підготувати сюрприз для когось із рідних) і виконуйте її разом. Після цього корисним було б обговорити з дитиною такі аспекти: Що кожен зробив найкраще? Що було найскладніше? Чи легко було домовлятись? Як почувалися, коли діяли як команда? (Додаток Е).

Таким чином, урахування запропонованих практичних рекомендацій вчителями початкових класів у своїй практиці та батьками молодших школярів створюють цілісну систему формування їхнього ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу.

У третьому розділі *представлено* принципи розроблення та результати застосування тренінгової програми "Суперсили для онлайн-безпеки", спрямованої на формування ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку. Тренінгову програму обґрунтовано в межах гуманістичного підходу відповідно до результатів емпіричного дослідження, зокрема п'ятифакторної моделі ресурсів ПІ до кібербулінгу молодших школярів.

Ефективність цієї програми *підтверджено* статистично значущими змінами показників емоційної стійкості, саморегуляції, самооцінки, соціальної компетентності та старанності в учасників експериментальної групи. В учасників контрольної групи статистично значущі зміни виявлено лише в показниках рівня інтелекту, що може бути пояснено природним розвитком дітей. Зокрема, за шкалами емоційного інтелекту виявлено зростання здатності дітей розуміти власні емоції (Мег dif = +1,12; $p = 0,000$), керувати ними (Мег dif = +1,09; $p = 0,000$) та контролювати емоційну експресію ((Мег dif = +0,34; $p = 0,046$), розуміти чужі емоції ((Мег dif = +0,75; $p = 0,010$). *Установлено* ефективність використання засобів інтерактивного впливу (казкотерапії, арттерапевтичних технік, рольових ігор та вправ на формування соціальних навичок) для зниження рівня тривожності та підвищення емоційної врівноваженості дітей. Так, після проходження програми загальний рівень тривоги знизився (Мег dif = -0,97; $p = 0,005$), показники соціального стресу також зменшилися (Мег dif = -0,27; $p = 0,027$). Значно знизилися показники страху самовираження (Мег dif = -0,52; $p = 0,000$) та страху не відповідати очікуванням оточення (Мег dif = -0,49; $p = 0,000$), що підтверджує підвищення впевненості у власних силах молодших школярів.

Статистично значущі зміни *виявлено* і за показниками саморегуляції: зросли рівні самоконтролю (Мег dif = +0,58; $p = 0,000$) та відповідальності (Мег dif = +0,27; $p = 0,002$). Позитивну динаміку простежено й у показниках упевненості в собі та здатності покладатися на власні ресурси (шкала І

"Покладається на себе" ($\text{Meg dif} = -0,42; p = 0,004$)), а також у використанні адаптивних копінг-стратегій, "Зміна діяльності" збільшилося з 3 % до 15,2 % ($p = 0,000$), "Спілкування" збільшилося з 15,2 % до 24 % ($p = 0,006$), "Вирішення проблем" збільшилося з 9,1 % до 18,2 % ($p = 0,000$), зокрема зафіксовано зниження рівня показника тривожності за шкалою О "Безтурботний – Тривожний", ($\text{Meg dif} = -0,54; p = 0,001$), а також зростання показника рішучості (шкала Н "Боязкий – рішучий" ($\text{Meg dif} = +0,52; p = 0,000$)). Емпірично доведено, що тренінгова програма сприяє й розвитку рефлексивності в дітей молодшого шкільного віку ($\text{Meg dif} = +0,6; p = 0,009$), що є важливим фактором усвідомленої поведінки та здатності до аналізу власних дій. Отримані результати підтверджують доцільність упровадження тренінгової програми як ефективного психолого-педагогічного засобу формування ресурсів психологічного імунітету дітей молодшого шкільного віку до кібербулінгу. Водночас, за низкою показників статистично значущих змін не було виявлено. Зокрема, не зафіксовано впливу програми на такі особистісні риси молодших школярів, як домінантність, реактивність чи схильність до ризику, що свідчить про їхню відносну стабільність та меншу чутливість до короткотривалих інтервенцій. Також відсутні достовірні зміни в показниках здатності учнів початкових класів управляти емоціями інших людей. У зв'язку з цим, з метою системного формування ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів, наголошено на актуальності задіяння в цьому процесі вчителів і батьків учнів початкових класів. Для цього розроблено практичні рекомендації батькам та вчителям учнів початкових класів, де запропоновано конкретні інструменти формування ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку та відповідні вказівки до їхнього використання в підкріпленні ключових навичок молодших школярів, які забезпечують стійкість від кібербулінгу, а також батьківських психологічних ресурсів, які вкрай важливі в цьому процесі.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичний аналіз поняття психологічного імунітету у співвідношенні зі змістово та функційно релевантними поняттями “стресостійкість”, “життєстійкість”, “копінг-стратегії”, “резилієнс”. Установлено, що психологічний імунітет виконує функції та інтегрує ресурси означених феноменів, що відображають якості, здібності, поведінкові стратегії та компетентності індивіда, які сприяють збереженню психологічної безпеки залежно від етапу стресової взаємодії та специфіки стресора. Проаналізовано вікові особливості психологічної імунної системи дітей молодшого шкільного віку. З’ясовано, що за умови психолого-педагогічної підтримки молодший шкільний вік може стати сприятливим періодом для формування психологічного імунітету.

Визначено характерні ознаки кібербулінгу та чинники протидії йому. Встановлено, що рольова структура та форми взаємодії в ситуації кіберагресії різняться порівняно з традиційним. Здійснено класифікацію психологічних ресурсів, які забезпечують реалізацію функцій психологічного імунітету молодших школярів на етапах запобігання та протидії кібербулінгу, а також стабілізації після взаємодії з ним. Запропоновано визначення психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів як акумулятивної системи взаємодії емоційно-вольових, когнітивно-рефлексивних та нормативно-поведінкових ресурсів, які забезпечують розпізнавання ризиків і загроз кібернасильства, збереження рівноваги в цифровому середовищі, відновлення після стресу та засвоєння нового досвіду.

Виокремлено психолого-педагогічні умови формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів у контексті педагогічного партнерства школи та сім’ї, які передбачають наявність у вчителів і батьків учнів початкових класів певних індивідуально-психологічних характеристик (критичне мислення, рефлексивність, емоційний інтелект), поведінкових стратегій та компетентностей, що ґрунтуються на знаннях, уміннях і навичках ефективної взаємодії та добору змісту, форм і методів організації ними

безпечного середовища, що охоплює просвіту у сфері медіаграмотності, нормативної поведінки в цифровому просторі, задля активізації ресурсів молодших школярів, які мають значення в протистоянні кібербулінгу.

З'ясовано, що основними критеріями емоційно-вольових ресурсів є емоційна рівновага та вольовий контроль; когнітивно-рефлексивних ресурсів – когнітивна та метакогнітивна активність; нормативно-поведінкових ресурсів – соціально-комунікативна адаптивність та моральна нормативність. Виявлено, що показники критеріїв психологічного імунітету до кібербулінгу відображають вищий за середній рівень розвитку визначених вольових та моральних якостей, інтелектуальних, емоційно-регулятивних та рефлексивних здібностей, поведінкових стратегій та соціально-комунікативних компетентностей молодших школярів, їхніх навичок чинити опір стресу, долати страхи та підтримувати самоефективність.

У результаті констатувального етапу дослідження виявлено характерні особливості психологічного імунітету до кібербулінгу в дітей молодшого шкільного віку. Встановлено, що найменш розвиненими в більшості молодших школярів є *емоційно-вольові ресурси*, зокрема за *критерієм емоційної рівноваги*, відповідно до якого більша частина респондентів продемонструвала високий та середній рівні тривожності (34 % та 35 % відповідно) та переживання соціального стресу (46 % та 48 % відповідно), низький, середній та нижчий за середній рівні управління власними емоціями (74 %). Натомість показники *когнітивно-рефлексивних* ресурсів вирізняються середнім рівнем їхньої сформованості в більшості молодших школярів. Зокрема, за *критерієм когнітивної активності* зафіксовано середній рівень інтелекту у 74 % респондентів. Водночас досліджено, що 48 % дітей молодшого шкільного віку розуміють емоції інших людей на вищому від середнього рівні, тоді як 52 % розуміють власні емоції на рівні нижчому від середнього. Відзначено, що за *критерієм метакогнітивної активності* молодшим школярам властивий нижчий за середній рівень рефлексивності (47 %). Уваги потребують і *нормативно-поведінкові ресурси* молодших школярів. Виявлено, що в межах

критерію *соціально-комунікативної адаптивності* більшість молодших школярів (60 %) використовує неефективні копінг-стратегії. За критерієм *моральної нормативності* в більшій частини школярів виявлено середній та низький рівень нормативності поведінки (48 % та 40 % відповідно).

Емпірично обґрунтовано п'ятифакторну модель психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів, що включає фактори “Емоційна стійкість”, “Саморегуляція”, “Самооцінка”, “Соціальна компетентність” та “Старанність”. З’ясовано, що найбільшу частку дисперсії в моделі пояснює фактор “Емоційна стійкість” (32,22 %), який, як і фактор “Самооцінка” (7,14 %), переважно відображає емоційно-вольові ресурси функціонування психологічного імунітету в умовах кібербулінгу молодших школярів. Фактор “Саморегуляція” (23,62 %) інтегрує взаємодію емоційно-вольових, когнітивно-рефлексивних та нормативно-поведінкових ресурсів. Останні найбільшою мірою представлені у факторах “Соціальна компетентність” та “Старанність”, які пояснюють 5,51 % та 4,45 % дисперсії моделі. Відзначено, що активність означених факторів може залежати від форми кібербулінгу (флеймінгу, кіберхарасменту, наклепу, самозванства, аутингу, остракізму, хейтингу, тролінгу, сталкінгу).

За результатами кореляційного аналізу за критерієм Спірмена виявлено взаємозв'язок показників психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів з показниками індивідуально-психологічних характеристик та стратегій взаємодії вчителів і батьків дітей початкових класів. Найбільш значущі кореляційні взаємозв'язки виокремлено між критичним мисленням батьків та управлінням власними емоціями ($r = 0,656^{**}$) й рівнем рефлексивності ($r = 0,542^{**}$) молодших школярів; рівнем тривожності та рівнем інтелекту молодших школярів з копінг-стратегією “Вирішення проблем” їхніх батьків ($r = -0,523^{**}$; $r = 0,577^{**}$ відповідно). Засвідчено взаємозв'язок між показниками емоційного інтелекту молодших школярів та їхніх батьків, зокрема показниками розуміння власних емоцій ($r = 0,929$) та контролю експресії ($r = 0,908^{**}$). Натомість взаємозв'язку між емоційним інтелектом молодших школярів та емоційним інтелектом і критичним мисленням учителів не

встановлено. Водночас виявлено кореляційні зв'язки між рівнем *емоційного вигорання вчителів* і рівнем тривожності ($r = 0,205^{**}$) та страхами перевірки знань ($r = 0,393^{**}$) й взаємодії з учителем ($r = 0,258^{**}$) молодших школярів.

За допомогою кластерного аналізу виокремлено групу молодших школярів із вищим за середній рівнем показників психологічного імунітету. На основі ієрархічного регресійного аналізу підтверджено вагому роль індивідуально-психологічних характеристик, копінг-стратегій, стилів спілкування батьків у поясненні варіативності п'ятифакторної моделі психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів порівняно з показниками вчителів початкових класів. З'ясовано, що здатність вчителів розуміти власні емоції ($B = ,060$) передбачає лише 17 % ($p = 0,000$) варіації фактора "Старанність". У комбінації з критичним мисленням батьків ($B = ,018$) і їхньою здатністю розуміти власні емоції ($B = ,040$), здатність контролювати експресією вчителів ($B = ,027$) пояснює 44,6 % ($p = 0,000$) дисперсії фактора "Саморегуляція". Водночас виявлено, що стиль спілкування батьків "Кооперація" ($B = ,286$), рівень їхнього критичного мислення ($B = -,157$), а також рівень рефлексивності вчителів ($B = ,011$) пояснюють 87 % ($p = 0,000$) дисперсії фактора "Самооцінка". Критичне мислення батьків ($B = -,189$) та їхня здатність розуміти емоції інших ($B = ,183$), а також уміння вчителів управляти чужими емоціями ($B = ,059$) прогнозують 79,8 % ($p = 0,000$) дисперсії фактора "Соціальна компетентність". 82 % ($p = 0,000$) дисперсії фактора "Емоційна стійкість", що має обернений напрям інтерпретації, передбачають критичне мислення батьків ($B = -,107$), їхню здатність управляти чужими емоціями ($B = -,039$), стиль спілкування "Ставлення до невдач" ($B = -,077$), а також здатність учителів управляти власними емоціями ($B = -,136$). Емпірично з'ясовано, що психологічною умовою формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів є розвиток рефлексивності та емоційного інтелекту вчителів і батьків, а педагогічною – використання батьками стилів спілкування «Кооперація» та «Ставлення до невдач дитини». Відзначено, що підвищення рівня критичного мислення батьків має позитивний прогноз у підкріпленні

ресурсів емоційної стійкості та саморегуляції молодших школярів і негативний – у формуванні їхньої самооцінки та соціальної компетентності.

На основі теоретичного аналізу проблеми та констатувального етапу дослідження запропоновано тренінгову програму формування психологічного імунітету до кібербулінгу дітей молодшого шкільного віку та здійснено її апробацію під час формувального етапу експерименту. Результати контрольного етапу дослідження статистично засвідчили зміни більшості показників ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу в учасників експериментальної групи (ЕГ) порівняно з контрольною відповідно до визначених критеріїв. Зокрема, за *критерієм емоційної рівноваги* виявлено зростання в учасників ЕГ здатності розуміти власні емоції (Мег dif = +1,12; $p = 0,000$), керувати ними (Мег dif = +1,09; $p = 0,000$), упевненості в собі та здатності покладатися на власні ресурси (Мег dif = -0,42; $p = 0,004$); зниження показників тривожності (Мег dif = -0,97; $p = 0,005$), соціального стресу (Мег dif = -0,27; $p = 0,027$), страху самовираження (Мег dif = -0,52; $p = 0,000$) та страху не відповідати очікуванням оточення (Мег dif = -0,49; $p = 0,000$).

Позитивну динаміку зафіксовано й у показниках рефлексивності учасників ЕГ (Мег dif = +0,60; $p = 0,009$), що демонструє критерій *метакогнітивної активності*. Відбулося підвищення й у показниках нормативності (Мег dif = +0,58; $p = 0,000$) та відповідальності (Мег dif = +0,27; $p = 0,002$), які характеризують критерій *моральної нормативності*.

У контрольній групі статистично значущі позитивні зміни виявлено лише в показниках рівня інтелекту (Мег dif = +0,36; $p = 0,000$), що відповідає критерію когнітивної активності та може бути пояснено їхнім природним розвитком. Не зафіксовано статистично значущих змін у показниках наполегливості та врівноваженості, а також здатності управляти емоціями інших людей респондентами ЕГ, які характеризують критерії вольового контролю та емоційної рівноваги відповідно. Не виявлено статистично значущих змін й у показнику їхньої розсудливості за критерієм моральної нормативності.

Розроблено практичні рекомендації батькам та вчителям учнів початкових класів щодо зміцнення власних психологічних ресурсів (розвитку рефлексивності, емоційного інтелекту, критичного мислення, ефективних стилів спілкування) та формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування психологічного імунітету до кібербулінгу в молодшому шкільному віці. Перспективною видається розроблення цілісного діагностичного інструментарію для комплексного вивчення психологічного імунітету до різних видів кібербулінгу з урахуванням ролі вчителів і батьків та ровесників дітей молодшого шкільного віку в його формуванні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 18 місяців потому: оцінка потреб у сфері психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в Україні. Репрезентативне соціологічне дослідження. 2023. URL: <https://www.divchata.org/uk/proekty/doslidzhennya-mentalnogo-zdorovya.html>
2. Августюк М. М. Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Острог, 2023. 40 с.
3. Августюк М. М. Основні аспекти характеристики моделей емоційного інтелекту. Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки». 2021. Вип. 8. С. 3–9. URL: <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.1>
4. Августюк М. Теоретичний аналіз концептуальних підходів до операціоналізації емоційного інтелекту (Theoretical Analysis of Some Main Conceptual Approaches to Emotional Intelligence Operationalization). Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : наук. журн. 2021. Вип. 13. С. 81–87. DOI: 10.25264/2415-7384-2021-13-81-87.
5. Алещенко В., Хміляр О. Інформаційно-психологічна безпека особистості в умовах воєнних дій. Вісник Національного університету оборони України. 2025. С. 16–25. URL: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2025-83-1-16-25>
6. Аналітичний звіт за результатами опитування українських підлітків у 2022/2023 рр. «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді» в межах міжнародного проекту ВООЗ "Health Behaviour in School-Aged Children" (HBSC). Київ, 2024. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/media/51006/file/Health%20Behaviour%20in%20School-Aged%20Children%20study_Ua%201.pdf.pdf

7. Андрєєнкова В. Л., Мотиліук М. О. Вирішення конфліктів в освітньому середовищі із застосуванням примирних процедур в онлайн-форматі. Київ, 2023. С. 44.
8. Балашов Е. Психологічні особливості метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2019. № 4. С. 64–71. DOI: 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-8
9. Бірюкова М.К., Грицук О.В. Взаємозв'язок когнітивної активності зі стилями саморегуляції учасників освітнього процесу. Габітус. 2025. №71. С. 100-104.
10. Бондарук Ю. С. Особливості психологічної безпеки молодших школярів в сучасному освітньому закладі. Габітус. 2022. № 41. С. 66—72.
11. Вавілова А. С. Вплив стилів батьківського виховання на рівень тривожності молодших школярів. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія». Том 32 (71), № 2, 2021. URL: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.2/22>
12. Васильєва С. Психологічна реабілітація дітей молодшого шкільного віку після травматичних подій. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 19–20 берез. 2025 р.) / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за ред. О. І. Башкір, О. В. Попової. Харків. 2025. С. 382–387.
13. Васьківська С. В. Психологічний імунітет як показник адаптаційних ресурсів особистості. Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія : зб. наук. праць. 2012. Вип. 25. С. 241–246.
14. Ващенко І. В., Леженіна Л. М. Аналіз психологічної симптоматики емоційного вигорання слідчих СБУ. Вісник Національного університету оборони України. 2012. № 5 (30). С. 194–200.

15. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та гол. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. Т. VIII, 1728 с. С. 1506.
16. Верітова О. С. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2019. С. 227–229.
17. Власюк О. М. Арт-терапія : лікування мистецтвом. Відкритий урок : розробка, технології, досвід. 2008. № 7 (8). С. 90.
18. Галян І. М. Діагностика рефлексивності як функціональної складової стилю саморегуляції психічних станів майбутніх педагогів (теоретичний аспект) / І. М. Галян. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія «Психологічна». 2010. Вип. 2. С. 127–138.
19. Гандзілевська Г. Б. Психологічна самореалізація молодшого школяра засобами мистецтва : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Гандзілевська Г. Б. ; Національний ун-т "Острозька академія". Острог, 2008. 232 арк.
20. Гандзілевська Г. Б., Ратінська О. М., Тимощук Є. А. Психологічні умови формування дитячої обдарованості в метафоричних наративах острозьких письменників-емігрантів крізь призму психологічного імунітету та саморегуляції. Розвиток обдарованої особистості: світовий та вітчизняний контексти : матеріали методологічного семінару (Київ, 18-20 листопада 2021 року). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. С.105-110
21. Гандзілевська Г. Життєві сценарії українських емігрантів (психолого-акмеологічний дискурс) : монографія. – Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2018. 458 с.
22. Гандзілевська Г. Ратінська О., Шкорвагова Е. Українські народні казки як засіб розвитку метакогнітивних ресурсів психологічного імунітету молодших школярів. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2025. Випуск 23. С. 23-37

- 23.Гандзілевська Г., Волошина-Нарожна В. Архітектоніка метакогнітивного потенціалу психічного здоров'я студентів. Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія, (2), 2025, с. 53-61
- 24.Гандзілевська Г., Ратінська О., Педагогічні умови формування психологічного імунітету до кібербулінгу учнів початкової школи. Наукова колекція Навчально-наукового інституту Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: збірник наукових праць здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників (за матеріалами II Всеукраїнської науково-практичної конференції "Початкова освіта в парадигмі Нової української школи : виклики часу". м. Глухів, 25 квітня 2024 року). Випуск 1. Глухів, 2024. 168с. С.172-174
- 25.Гандзілевська Г., Ратінська О., Шкорвагова Е. Розвиток емоційно-вольових ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів засобом метафори. Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія" : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА,2026. No 20. С. 4–13.
- 26.Гандзілевська Г., Штурхецький С. В. Психологічний імунітет журналістів у контексті сценарних установок. Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи : зб. наук. матеріалів IV Міжнарод. наук.-практ. конф. до 105-річчя Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка і 100-річчя фізико-математичного факультету. 2019. С. 43–45.
- 27.Гібридна війна і журналістика. Проблеми інформаційної безпеки : навчальний посібник / за заг. ред. В. О. Жадько ; ред.-упор. : О. І. Харитоненко, Ю. С. Полтавець. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 356 с.
- 28.Гільман А. Ю. Алгоритм розгортання саногенного мислення студентської молоді. Молодий вчений. 2018. Вип. 4.1. С. 6–11.

- 29.Гнатюк О. В., Пророк Н. В., Чекстере О. Ю. Проблеми адаптації до навчання здобувачів початкової освіти в умовах воєнного стану. Науковий журнал соціології та психології «Habitus». Одеса. Вип. 53. 2023.
- 30.Гуд Г. Психологічні особливості негативних переживань у молодших школярів : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Інс-т пед. освіти і освіти дорослих ун-т ім. І. Я. Зязюна. Київ. 2021. С. 125.
- 31.Дерев'янка С. П. Резильєнтність та емоційний інтелект дітей під час війни: огляд досліджень різних країн. Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету Одеси. 2022. Вип. 37. С. 108–111. DOI: 10.32782/2663-5682/2022/37/24.
- 32.Державний стандарт початкової освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21 грудня 2025 р. № 1810. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text>
- 33.Деркач Ю. О. Арт-терапія для допомоги школі. Мистецтво та освіта. 2010. № 2. С. 25–28. URL: <https://surl.li/plffyl>
- 34.Дзюбко Л. В., Мельник І. В. Копінг-стратегії молодших школярів як реакція на учбовий стрес в умовах невизначеності освітнього простору. Вчені записки. 2025. № 157.
- 35.Дорош І., Ковальчук А. Формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів в освітньому процесі НУШ. Наукові записки. Психолого-педагогічні науки. 2023. № 1. С. 43—53. URL: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-1-43-53>
- 36.Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / упор. : К. Крутій, О. Фунтікова. – Запоріжжя : ЛПКС, 2010. 324 с., С. 271.
- 37.Емоційне вигорання педагогів : методичні рекомендації / уклад. : творча група практичних психологів (Коняхіна А. В., Гаврик І. Л., Гриценко Н. В., Гутенко Д. М., Коропченко Н. М., Обравит О. М., Полякова В. С., Сухомлин Л. Г., Усик Ю. С., Чорний О. І.). – Суми : методичний кабінет відділу освіти Сумської районної державної адміністрації, 2016. 60 с.

38. Журавльова Л., Шпак М. Саморегуляція у структурі емоційного інтелекту молодших школярів. Педагогічний процес : теорія і практика. 2016. № 3 (54). С. 52–56. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2016_3_11
39. Закон України від 18.12.2018 року №2657-VIII "Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню) " URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-viii#Text>
40. Зарицька В. В. Вікові передумови розвитку емоційного інтелекту особистості (дошкільний і шкільний періоди). Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2011. № 38. С. 35–53. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psychol_2011_38_6
41. Зарицька В. В. Розвиток емоційного інтелекту в контексті компетентісно спрямованої освіти. Компетентісно Спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 28 квіт. 2011 р.). Київ, 2011. С. 92.
42. Застосування діагностичних мінімумів в діяльності працівників психологічної служби [метод. рек.] / авт.-упор. : В. М. Горленко, В. Д. Острова, Н. В. Сосновенко, І. І. Ткачук ; за заг. ред. В. Г. Панка. – Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2018. – 106 с. – ISBN 978-617-7118-30-4. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/minimumi.pdf>
43. Захарчук Т. М. Дослідження метакогнітивних процесів в учнів початкової школи. Science Review. 2019. Вип. 8, № 25. С. 34–38. URL: https://doi.org/10.31435/rsglobal_sr/31102019/6753
44. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Психологія спілкування педагога: інтегративний підхід [навч. посібник; 2-е вид., розширене та доповнене] / В. Л. Зливков, С. О. Лукомська. – К., Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2018.
45. Зорочкіна Т., Скоромна М., Литвин І. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування рішучості та впевненості у молодших

- школярів засобами навчально-тренувальної діяльності. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2025. № 220. С. 380—383.
46. Казаннікова О. В. Особливості інтелектуального розвитку тривожних дітей 6–8 річного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук:159.922.72. Київ, 2008.
47. Казаннікова О. В. Особливості проявів тривожності в молодших школярів / О. В. Казаннікова. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. 2014. Вип. 1(1). С. 176–180.
48. Каламаж Р. В., Тимощук Є. А. Теоретико-методологічні аспекти дослідження резилієнсу освітніх організацій. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУ ОА, 2024. № 17. С. 98–105. DOI: 10.25264/2415-7384-2024-17-98-105.
49. Каменська Н. Л. Роль соціального інтелекту в адаптації молодших школярів до освітнього середовища середньої школи. Наука і освіта: наук.-практ. журнал. 2013. № 7. С. 150—154.
50. Канафоцька Г. П. Моральні чесноти як основа формування лідерства-служіння в контексті корпоративної культури. Сучасні тенденції розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу в інформаційному суспільстві : матеріали Всеукр. науково-практ. конф. (м. Київ, 10 квіт. 2014 р.). Київ, 2014. С. 108–112.
51. Карелова Г. В. Виховання оптимістичного ставлення до життя особистості як психолого-педагогічна проблема. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : педагогіка. 2016. № 1. С. 224–231. URL: <http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/65380>
52. Карпенко Є. В. Емоційний інтелект у дискурсі життєздійснення особистості : монографія / Є. В. Карпенко. – ДВНЗ "Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника". Дрогобич : Посвіт, 2020. 434 с.

53. Кислова І. С. Регулятивні чинники психологічного імунітету як ресурсу особистості в умовах COVID-пандемії : дис. ... д-ра філос. наук: 053 Психологія. Харків, 2025.
54. Кіберсоціалізація : збірник наукових праць / [ред. Л. А. Найдьонова, Н. Л. Дятел ; укладач Ю. С. Чаплінська] – Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. С. 57. URL: <http://mediaosvita.org.ua/book/kibersotsializatsiya-zbirnyk-naukovyh-prats/>
55. Ківачук М. П. Комунікативна поведінка в міжкультурному спілкуванні. Студентські наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». 2020. Вип. 13. С. 49–54. DOI: 10.25264/15.04.2020
56. Ківачук М. П. Комунікативна поведінка залежних від соціальних мереж користувачів / Н. С. Малєєва. Педагогічний процес: теорія і практика. 2016. Вип. 1. С. 74–78. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2016_1_17
57. Кісарчук З. Г., Омельченко Я. М., Лазос Г. П. та ін. Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу : монографія. 2020.
58. Коваль З. Механізми державного управління формуванням стійкого імунітету населення України до деструктивного зовнішнього та внутрішнього інформаційно-психологічного впливу. Актуальні проблеми державного управління. 2012. № 4. С. 76—83.
59. Ковальчук З., Пілецька Л. Психологічні аспекти формування психологічної безпеки особистості в освітньому середовищі у форматі її психічного здоров'я. Психологія особистості. 2022. Т. 12, № 1. С. 49—56. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/po/article/view/6641/6872>
60. Кокун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник: практичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2023. 25 с.
61. Комар Т. В., Руденок А. І., Томашун Ю. В. Педагогічне партнерство сім'ї та школи в зміцненні психологічної стійкості дітей до кібербулінгу

- //Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія. – 2025. – №. 3. – С. 127-132. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-3-17>
62. Комар Т. Порівняльний аналіз розвитку соціального інтелекту молодших школярів (за різними освітніми програмами). Scientific Journal «Psychology Travelogs». 2023. № 3. С. 259—267.
63. Концепція школи, чутливої до психічного здоров'я. Зміст та впровадження / В. Горбунова, В. Палій, М. Розяєв, В. Климчук. Львів, 2022. 48 с
64. Корнієнко М. М., Міхеєва О. Ю. Кібербулінг як соціально-педагогічна проблема. Young Scientist. 2018. № 11. С. 247–250.
65. Коробко С. Л. Нова українська школа: діагностична та корекційно розвивальна робота з молодшими школярами : навчально методичний посібник / С. Л. Коробко, О. І. Коробко. — Київ : Літера ЛТД, 2021.
66. Коровіна Я. С. Формування соціального інтелекту у школярів початкової школи. Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в ХХІ столітті: Міжнародний періодичний збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В. П. Бабича, проф. Л. С. Рибалко, проф. Л. А. Штефан. Харків, 2021. Вип. 3. С. 331—334.
67. Костюшко І. Психологічні особливості кібербезпеки молодших школярів залежно від рівня критичного мислення : магістерська робота, 053. Острог, 2020. 127 с.
68. Котик Т. М. Нова українська школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи : навчально-методичний посібник для вчителів початкової школи. Тернопіль : Астон, 2020. С. 25–31.
69. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій) : 2-ге вид. Київ : Центр учб. літ., 2010. 128 с.
70. Литвин А. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : практичний посібник. 3-тє вид. доп. Львів : ЛДУ БЖД, 2022. 90 с.

- 71.Литвиненко І. С., Прасол Д. В. Проективні малюнкові методики : методичний посібник. Миколаїв : Вид-во «Арнекс», 2015. 160 с.
- 72.Ліщинська О. А. Інформаційно-психологічна безпека : концепція соціокультурного імунітету. Івано-Франківськ : ПП Кузів Б. П., 2013. 144 с.
- 73.Ломага Н. Теоретичні аспекти проблеми розвитку соціального інтелекту молодших школярів. Наукові записки: зб. мат. наук.-практ. конфер. викл. і студ. ІППМ. Серія: Психологія. Вінниця: ВДПУ, 2016. Вип. 7. С. 160—163.
- 74.Лубенець І. Кібернасильство (кібербулінг) серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Jurnalul juridic national: teorie și practică. 2016. № 3 (19). URL: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/169_173_KIbernasilstvo%20\(kiberbuling\)%20sered%20uchniv%20zagalnoosvitnih%20navchalnih%20zakladiv.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/169_173_KIbernasilstvo%20(kiberbuling)%20sered%20uchniv%20zagalnoosvitnih%20navchalnih%20zakladiv.pdf)
- 75.Луценко О. Л. Закономірності психологічної адаптації людини на сучасному етапі еволюції. – На правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. – Харків, 2018.
- 76.Майерс З. Л. Гидке каченя – аналітична інтерпретація : лекція, запис 13.04.2018 р., Київ.
- 77.Максименко Д. С. Різнокольорове дитинство: ігротерапія, казкотерапія, арт терапія, музикотерапія. Практична психологія. – К. : Центр навчальної літератури, 2020. 192 с.
- 78.Максимов М. В. Вікові аспекти визначення рівня розвитку рефлексії. 2020. С. 91–96.
- 79.Малєєва Н. С. Комунікативна поведінка залежних від соціальних мереж користувачів. Педагогічний процес: теорія і практика. 2016. Вип. 1. С. 74–78. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2016_1_17

- 80.Маляр О. І. Довільність емоційної регуляції та чинники її розвитку у молодших школярів : дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.07. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2015.
- 81.Марціновська І. П. Резилієнс-підхід у психолого-педагогічній корекції травматичних та стресових станів. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2019. Вип. 14. С. 205–219. DOI: 10.32626/2413-2578.2019-14.205-218.
- 82.Маскалева Л. А. Психолого-педагогічні умови розвитку рефлексивності майбутніх психологів : дис. канд. психолог. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» (053 – Психологія). Київ, 2019.
- 83.Матвієнко О., Себало Л., Пелех І. Особливості формування навичок саморегуляції і психоемоційного добробуту молодших школярів засобами технології майндфулнес. Educational Scientific Space. 2025. № 8(1). С. 38—51. URL: [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.8\(1\)/1.2025.04](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/1.2025.04)
- 84.Матійків І. М. Психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування : дисертація кандидата психологічних наук. Івано-Франківськ, 2008.
- 85.Матласевич О. В., Корнійчук В. О. Роль комунікативної культури у дитячо-батьківській взаємодії та емоційній сепарації молодших школярів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Психологія». Острог : Вид-во НаУ ОА, 2025. № 19. С. 34–41. DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-19-34-41>
- 86.Матласевич О., Герасімов Ф. Особливості психологічного імунітету українських комбатантів та членів їхніх родин: теоретичні аспекти. Збірник наукових праць РДГУ «Психологія: реальність і перспективи». 2024. Вип. 22. С. 50–59. URL: <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i22.384>
- 87.Меленчук Н., Коломійчук Є. Прояви перфекціонізму у осіб з різним рівнем тривожності. Сучасна психологія: проблеми та перспективи. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2022. С. 86

- 88.Мельниченко А. Розробка і адвокація підходу до антибулінгової роботи з дітьми в українських школах : магістерська робота : 073. Львів, 2020, 91 с.
URL:
<https://er.ucu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/d8ab4ab6-9f2b-42b8-a649-f04246fcd0b/content>
- 89.Мерзлякова О. Інтерактивні заняття психолога з батьками. – Київ : Шк. світ, 2008.
- 90.Миронова С. П. Використання у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми нетрадиційних методів лікувальної педагогіки і психотерапевтичних технологій. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. Вип. 5 / За ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. С. 218–228.
- 91.Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу. Київ : МАУП, 2004.
- 92.МОДУЛЬ 3. Діагностика булінгу (цькування) в закладі освіти. / Л. Найдьонова та ін. Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка». URL:
<https://nupp.edu.ua/uploads/files/0/main/deps/ps/buling/module3/konspekt.pdf>
- 93.Найдьонова Л. А. Кібербулінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини: методичні рекомендації. Київ : 2014. 80 с.
URL:
<https://mediaosvita.org.ua/wpcontent/uploads/2017/11/KIBERBULLING-ABO-AGRESIYA-V-INTERNETI-SPOSOBYROZPIZNANNYA-I-ZAHYST-DYTNY-.pdf>
- 94.Найдьонова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу: підручник / Л. А. Найдьонова. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 244 с.
- 95.Науменко, Н. О., Ратинська О. М.. Проективні методики як засіб виявлення деструктивних патернів спілкування у дітей з гіперкінетичними розладами. Збірник наукових матеріалів 118

- міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 6 лютого 2023 року. С. 161.
96. Нова українська школа: poradnik dla vchytel'ya / za zag. red. H. M. Bibik. Kyiv : Litera LTD, 2018. 160 s.
97. Оранюк, Б. Ю. Вікові особливості підлітків у контексті формування інформаційної культури в мережевому спілкуванні. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, (1), 2016 с. 283-293.
98. Основи професійно-педагогічного спілкування з тренінгом : навч.-метод. посіб. Чернівці: Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2022. 132 с.
99. Павелків Р. В. Формування та розвиток здатності до моральної рефлексії в процесі активного соціально-психологічного навчання молодших школярів. Психологія: реальність і перспективи. 2017. № 8. С. 5–10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2017_8_3
100. Павлюк М., Корнієнко В. Вплив батьківсько-дитячих відносин на самооцінку дітей дошкільного віку. Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ». Oxford, UK, March 7, 2025. 2025. С. 325–327.
101. Панченко О. А. Про поняття «інформаційна безпека дитини». Медична інформатика та інженерія. 2016. № 1. С. 96–97. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mii_2016_1_35
102. Панченко О. Соціалізація особистості в умовах інформаційної турбулентності. Актуальні проблеми психології. 2019. Т. 1, № 52. С. 87–93. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v1/i52/16.pdf>
103. Пасинчук К., Демченко А. Саногенне мислення як показник ментального здоров'я особистості. Humanities science current issues. 2023. Вип. 2, № 70. С. 304–310. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/70-2-46> (дата звернення: 09.04.2025).
104. Пасічник І. Д., Августюк М. М. Основні аспектні характеристики тренінгової програми «Підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів засобами емоційного інтелекту». Наукові записки Національного університету «Острозька

- академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог : Вид-во НаУ ОА, 2022. № 15. С. 4–13. DOI: 10.25264/2415-7384-2022-15-4-13.
105. Пеньковська Н. М. Рефлексія як новоутворення молодшого шкільного віку (теоретичний аспект проблеми). Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання: Збірник наукових праць. Рівне : РДГУ, 2002. Вип. 23. С. 13–16.
106. Пеньковська Н. М. Розвиток здатності до самоаналізу у процесі особистісного становлення молодшого школяра. Психологія і суспільство. 2006. № 1 (23). С. 113–120.
107. Перевозчикова О. Феноменологічний аналіз ресурсів особистості. URL http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/41.pdf.
108. Петяк О. В., Руденок А. І. Особливості активізації внутрішніх ресурсів дітей в кризових станах. Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2021. Т. 32 (71), № 1. С. 115. DOI: 10.32838/2709-3093/2021.1/20.
109. Половенко Л. П., Миронова С. В. Кібер Гігієна в умовах діджиталізації освітнього простору. Професійна компетентність педагога в умовах оновлення змісту освіти та вимог ринку праці. Модель діджиталізації сучасного закладу фахової передвищої освіти: зб. матеріалів V Всеукр. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 27 січ. 2022 р. Вінниця, 2022. С. 84–86.
110. Приходько Ю., Процик Л. Використання механізмів психологічного захисту обдарованими підлітками. Гуманітарний корпус: [збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії]. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2020. Вип. 32. 108 с. (С. 91).
111. Прокопенко І. А. Професійне вигорання педагогів як психолого педагогічна проблема. Наукові записки кафедри педагогіки. 2019. № 1.45. С. 59–64
112. Процик Л. С. Особливості використання механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими підлітками / Л. С. Процик.

- Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. 2016. Вип. 3. С. 153–160.
113. Процик Л. С. Особливості реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими підлітками : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2018. 20 с.
114. Психодіагностична практика в загальноосвітніх навчальних закладах / Упорядники: Заболотна Н. М., Ісаєвич С. І., Омелянська В. І. Навчально-методичний посібник. Ужгород, 2022. 81 с.
115. Психологу для роботи. Діагностичні методики : збірник / уклад.: М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. 2-ге вид., виправл. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. 616 с.
116. Ратинська О. М. Психологічний аналіз казки Г. Х. Андерсена «Гидке каченя» крізь призму протистояння булінгу. Наративна психологія: теорія, емпірика, практика. Доповіді ключових спікерів І Всеукраїнської науково-практичної конференції (29–30 листопада 2019 р., м. Кривий Ріг). Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2020. 70 с.
117. Ратинська О. М., Костюшко І. В. Особливості формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів крізь призму психологічного аналізу казок. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 76–82.
118. Ратинська О. М. Факторна модель психологічного імунітету до кібербулінгу у дітей молодшого шкільного віку. Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія" : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 144-150.
119. Ратинська О.М Проблеми хейтерства у дітей та підлітків в умовах он-лайн навчання. Тенденції та перспективи розвитку психології та соціальної роботи в сучасному суспільстві : Збірник матеріалів

- міжнародної наук.-практ. інтернет-конф., м. Одеса, ОНУ імені І. І. Мечникова, 5 листопада 2020 р. С 219.
120. Ратінська О.М. Гандзілевська Г.Б Психологічний аналіз творів Лесі Українки крізь призму формування психологічного імунітету до кібербулінгу. Матеріали студентського міжвузівського Е-вебінару, присвяченого 150-літтю від дня народження Лесі Українки, 25 лютого 2021 року/ укл. Романюк С.З., Мафтин Л.В., Спорняк А.В. Чернівці: Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2021. С.111-113
121. Ратінська О.М. Проблема формування кіберімунітету молодших школярів в умовах пандемії. Міжнародна інтернет-конференція "Сучасні дослідження когнітивної психології" 31 травня 2021 Острогоз: Видавництво Національного університету "Острозька академія" С. 39
122. Романчук О. Витривалість у резильєнтності. Як берегти і плекати психологічну стійкість в умовах тривалої війни / Веб Сайт Українського інституту когнітивно-поведінкової терапії. URL: <https://i-cbt.org.ua/resilience-endurance>
123. Руденок А. І., Грабовець С. Р. Вікові та гендерні особливості переживання страху у дітей. Габітус. 2021. № 28. С. 100–104. DOI: 10.32843/2663-5208.2021.28.16.
124. Руденок А. І., Данчук Ю. П., Логвіна О. А. Особливості розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку в сучасних умовах цифрового середовища. Психологічні студії. 2024. № 4. С. 72–78. URL: <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2023.4.10>
125. Савелюк Н. М. Розвиток продуктивного мислення молодших школярів в умовах НУШ // Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку : тези доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 листопада 2023 року, м. Лубни). Полтава ; Лубни ; Миргород, 2023. С. 104-110

126. Савченко О. Когнітивні та метакогнітивні стратегії розв'язання проблемних питань. URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/15/23/148>
127. Савченко Ю. Ю. Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2014. № 12. С. 12–16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2014_12_5
128. Савчин М. В., Василенко Л. В. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 360 с
129. Сидорук І. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. 2015. Вип. 36. С. 169–173.
130. Скороходько К. Психологічні особливості децентрації особистості. Вісник психології і педагогіки. 2012. № 9. URL: https://www.psych.kiev.ua/Скороходько_К.В._Психологічні_особливості_децентрації_особистості
131. Стаднік А. В., Мельник Ю. Б. Опис копінг-стратегій – коротка форма : методичний посібник (укр. версія). Харків : ХОГОКЗ, 2023. 12 с. URL: <https://doi.org/10.26697/sri.krpochn/stadnik.melnyk.1.2023>
132. Степанченко Н. І. Система професійної підготовки вчителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах. Львів : Піраміда, 2016.
133. Сусська, О. Міжкультурна взаємодія в інформаційному просторі у вимірах толерантності. Толерантність на кордонах Європи: вимір для України. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Ужгород, 2019. – 144 с
134. Тимошук Є. А., Каламаж Р. В. Особливості саморегуляції майбутніх учителів в умовах невизначеності. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог : Вид-во НаУ ОА, 2025. № 18. С. 86–96
135. Туріщева Л.В. Настільна книга практичного психолога: Навчально-методичний посібник для вчителя. Харків: Вид. група "Основа", 2009. 256 с.

136. Турко Б. Б. Вплив емоційного інтелекту вчителя на створення комфортного інклюзивного середовища в умовах війни. Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія. 2024. No 1 (3). С. 67–73
137. Українка Л. Біда навчить. Київ : Вид-во «Навчальна книга – Богдан», 2006. 38 с.
138. Українка Л. Три метелики. Київ : Вид-во «Навчальна книга – Богдан», 2017. 32 с.
139. Фадєєва М. В. Структура психологічної готовності вчителя до надання психологічної допомоги дитині – жертвою кібербулінгу. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 39 (1). С. 21–26. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39\(1\)__6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39(1)__6)
140. Федій О. Розвиток критичного мислення і рефлексії як складових емоційної культури вчителя початкової школи. Освіта. Інноватика. Практика, 2024. Том 12, No 6. С. 85-92. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i6-013>.
141. Хатунцева С. П. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / С. Хатунцева. Харків, 2004
142. Хомич В. Ф., Хомич Г. О. Психологічний імунітет та його збереження в умовах інформаційних загроз та викликів. Вісник Національного університету оборони України. Питання психології. 2022. Вип. 3. № 67. С. 126–133. DOI: 10.33099/2617-6858-22-67-3-126-135.
143. Хомуленко Т., Кислова І., Бубир І. Адаптація методики «Психологічний імунітет». Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Психологія». 2022. № 66. С. 353–366. URL: <https://doi.org/10.34142/23129387.2022.66.24> (дата звернення: 04.03.2025).
144. Чайкун Е. С. Проблема інформаційного імунітету та викликів інфодемії. Вчені записки Таврійського національного університету імені

- В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2023. Т. 34(73), № 1, Ч. 2. С. 244—253. URL: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2023.1.2/39>
145. Чаплак Я. В., Чуйко Г. В. Рефлексія як метакогнітивний феномен психології. Психологічний часопис. 2021. Вип. 7. № 10. С. 35–47. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.10.4>
146. Чекстере О. Ю. Розвиток децентрації як одна із умов соціально-психологічної адаптації дитини. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми. 2021. С. 457–468.
147. Чекстере О. Ю. Життєстійкість молодших школярів під час війни. Українська школа в контексті війни: психологічні проблеми : матеріали II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., 5 трав. 2025 р. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України; Мукачєво. держ. ун-т, Каф. психології. 2025. С. 1—5.
148. Черноус, Т. Ю. Психологічні особливості формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики (Psychological Peculiarities of Emotional Intelligence Development in Prospective Primary School Teachers through Music). Diss. Національний університет "Острозька академія"(The National University of Ostroh Academy), 2024.
149. Шелег Т. В. Психологічні чинники життєтворчості у молодшому шкільному віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. В. Шелег. Київ, 2019. 222 с.
150. Шиловська О. М. Розвиток рефлексії та децентрації як чинник формування інтерпретаційних процесів у дитини молодшого шкільного віку. Актуальні проблеми психології. 2021. Т. 2. Вип. 13. С. 63–73. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsuh_2021_2_13_7
151. Шинкарук О., Гейдар Л. Етичні проблеми в кіберспорті та ненормативна комунікативна поведінка в ігровому середовищі. Теорія і

- методика фізичного виховання і спорту. 2022. Вип. 2. С. 103–111. DOI: 10.32652/tmfvs.2022.2.103-111.
152. Шмарьова Т. Інформаційний імунітет: законодавче регулювання і практика. Наукові записки НаУКМА: юридичні науки. 2004. Т. 26. С. 100—103.
153. Шпак М. М. Особливості психоемоційного стану підлітків в умовах сьогодення. Наукові перспективи. 2024. № 4 (46). С. 1498–1511. URL: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-4\(46\)-1498-1511](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-4(46)-1498-1511)
154. Шпак М. М. Психологічні типи емоційного інтелекту молодших школярів. Психологічний часопис. 2017. № 2. С. 88–98. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2017_2_9
155. Шпак М. М. Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів : монографія / М. М. Шпак. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2016. 372 с.
156. Шпак М. М. Стресостійкість особистості в дискурсі сучасних психологічних досліджень / М. М. Шпак. Габітус. 2022. Вип. 39. С. 199-203. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2022_39_38. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.39.36>
157. Шпак М. Психологічна концепція розвитку емоційного інтелекту особистості в онтогенезі. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць / за наук. ред. І. С. Булах. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 10 (55). С. 125–134. URL: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10\(55\).12](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10(55).12)
158. Шпак М., Чайковська Г., Пуйо О. Особливості психоемоційної підтримки дітей дошкільного та молодшого шкільного віку засобами ігрових технологій //Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія». – 2025. – №. 8. – С. 252-259. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.34>

159. Яковлева М. В., Каламаж Р. В., Гільман А. Ю. Домінуючі копінг-стратегії у студентів медичного коледжу. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2022. № 15. С. 78–86.
160. Яцюк М. Емоційний інтелект особистості (на хвилі Нової української школи) : навчально-методичний посібник. Вінниця : Вид-во «Діло», 2019. 105 с. (С. 54–58).
161. Addison C. C., Campbell-Jenkins B. W., Sarpong D. F., Kibler J., Singh M., Dubbert P., Wilson G., Payne T., Taylor H. Psychometric Evaluation of a Coping Strategies Inventory Short-Form (CSI-SF) in the Jackson Heart Study Cohort. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2007. Vol. 4. P. 289–295. URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph200704040004>
162. Adilogullari I., Ulucan H., Senel E. Analysis of the relationship between the emotional intelligence and professional burnout levels of teachers. *Educational Research and Reviews*. 2014. Vol. 9 (1). P. 1–8.
163. Aleshchenko V. Information and psychological security of a person in the hybrid warfare conditions. *Visnyk Taras Shevchenko National University of Kyiv. Military-Special Sciences*. 2022. Vol. 1 (49). P. 13–21. DOI: 10.17721/1728-2217.2022.49.13-21
164. Antonovsky A. *Health, stress and coping*. San Francisco : Jossey-Bass. 1979.
165. Association between bullying victimization and depressive symptoms in children: The mediating role of self-esteem / M. Zhong та ін. *Journal of Affective Disorders*. 2021. Vol. 294. P. 322–328. DOI: 10.1016/j.jad.2021.07.016.
166. Associations between coping strategies and cyberhate involvement: evidence from adolescents across three world regions / S. Wachs та ін. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19(11). P. 6749. DOI: 10.3390/ijerph19116749.

167. Attaran A., Ghonsooly B., Hosseini Fatemi A., Shahriari H. Immunology of language learners: a social psychological perspective. *Interchange*. 2018. Vol. 50, no. 1. P. 57—76. URL: <https://doi.org/10.1007/s10780-018-9339-0>
168. Avhustiuk M., Pasichnyk I., Kalamazh R. Metacognitive monitoring accuracy in university students: Effects of emotional intelligence, reflexivity, and metacognitive awareness. *Youth Voice Journal. Inequality, Informational Warfare, Fakes and Self-Regulation in Education and Upbringing of Youth*. 2023. P. 7–27.
169. Baldry A. C., Farrington D. P., Sorrentino A. Am I at risk of cyberbullying? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior*. 2015. Vol. 23. P. 36—51. DOI: 10.1016/j.avb.2015.05.014
170. Bóna K. An exploration of the psychological immune system in hungarian gymnasts : Master's thesis in sport and exercise psychology. Jyväskylä, 2014. P. 93.
171. Bowlby J., Ainsworth M., Bretherton I. The origins of attachment theory. *Developmental Psychology*. 1992. Vol. 28(5). P. 759—775.
172. Bredács A. M. Psychological immunity research to the improvement of the professional teacher training's national methodological and training development. *Practice and theory in systems of education*. 2016. Vol. 11(2). P. 118—141. DOI: 10.1515/ptse-2016-0014
173. Buelga S., Martínez-Ferrer B., Cava M. Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bullies–victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*. 2017. Vol. 76. P. 164—173. DOI: 10.1016/j.chb.2017.07.017 (date of access: 06.03.2025).
174. Canbay M. O., Sönmez G. A Comparative study on language teacher immunity: samples from qatar and turkey. *SN Social Sciences*. 2023. Vol. 3, no. 3. URL: <https://doi.org/10.1007/s43545-023-00629-3>

175. Carver C. S., Connor-Smith J. Personality and Coping. *Annual Review of Psychology*. 2010. Vol. 61, no 1. P. 679—704. DOI: 10.1146/annurev.psych.093008.100352
176. Chen L., Ho S. S., Lwin M. O. A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media & Society*. 2016. Vol. 19, no. 8. P. 1194—1213. URL: <https://doi.org/10.1177/1461444816634037>
177. Chernous T., Maneab L., Archerc A., Ratinska O. Creating family spaces through music: fostering connection and development. This e-Journal is a supplement to *Musiktherapeutische Umschau | Journal for research and practice in music therapy* 2025, Vol. 46(2), 148 p.
178. Chernous T., Kalamazh R., Romaniuk V. Development of emotional intelligence in future elementary school teachers. *Youth Voice Journal*. 2024. Vol. 14(3). P. 33—44.
179. Chernous, T., Handzilevska, H., Balashov, E., Ratinska, O. Development of emotional competence through music and movement: comparative analysis of the professional educational programs of prospective primary school teachers in Ukraine and Austria. *Journal of Education Culture and Society*, 15(2), 2024. P. 665-682. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.665.682>
180. Chicote-Beato M., González-Víllora S., Bodoque-Osma A. R., Olivas R. N. Cyberbullying intervention and prevention programmes in primary education (6 to 12 years): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*. 2024. URL: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2024.101938>
181. Coping with Cybervictimization: The role of direct confrontation and resilience on adolescent wellbeing / Brighi et al. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019. Vol. 16, no. 24. P. 4893. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph16244893>
182. Cyberbullying: its nature and impact on secondary school pupils / P. K. Smith et al. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2008. Vol. 49, no. 4. P. 376—385. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>

183. Dignan J. Understanding victims and restorative justice. New York : Open University Press, McGraw-Hill Education, 2005. P. 23—27.
184. Dubey A., Shahi D. Psychological immunity and coping strategies: a study on medical professionals. *Journal of Social Science Researches*. 2011. Vol. 8, no. 1-2. P. 36—47.
185. Early childhood psycho-trauma and psychological immunity among children with nocturnal enuresis / G. Elsayed et al. *Egyptian Journal of Health Care*. 2023. Vol. 14, no. 1. P. 611—623.
186. Eriksson M. Validity of Antonovsky's sense of coherence scale: a systematic review. *Journal of Epidemiology & Community Health*. 2005. Vol. 59, no. 6. P. 460—466. URL: <https://doi.org/10.1136/jech.2003.018085>
187. Eroglu Y., Peker A., Cengiz S. Cyber victimization and well-being in adolescents: The sequential mediation role of forgiveness and coping with cyberbullying. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.819049>
188. Espino E., Guarini A., Del Rey R. Effective coping with cyberbullying in boys and girls: the mediating role of self-awareness, responsible decision-making, and social support. *Current Psychology*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04213-5>
189. Essa E. K. Modeling the relationships among psychological immunity, mindfulness and flourishing of university students. *International Journal of Education*. 2020. Vol. 13, no. 1. P. 37—43. URL: <https://doi.org/10.17509/ije.v13i1.24488>
190. Examining factors influencing cyberbullying among Canadian youth: Appraisal of the I3 model / Hellsten L. et al. *The World Anti-Bullying Forum (WABF)*. 2019.
191. Exploring coping strategies of different generations of students starting university / R. Takács et al. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.740569>

192. Fedewa A. L., Ahn S. The effects of bullying and peer victimization on sexual-minority and heterosexual youths: a quantitative meta-analysis of the literature. *Journal of GLBT Family Studies*. 2011. Vol. 7, no. 4. P. 398–418. URL: <https://doi.org/10.1080/1550428x.2011.592968>
193. Ferguson C. J. Cyberbullying and its relation to right and left authoritarianism, trait victimhood, and mental illness. *Psychology of Popular Media*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1037/ppm0000473>
194. Fletcher D., Sarkar M. Psychological resilience. *European psychologist*. 2013. Vol. 18, no. 1. P. 12–23. URL: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
195. Gable S. L., Haidt J. What (and Why) is positive psychology?. *Review of general psychology*. 2005. Vol. 9, no. 2. P. 103–110. URL: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103> (date of access: 09.03.2025).
196. Glaser E. M. An experiment in the development of critical thinking. *Teachers College Record*. 1942. Vol. 43, no. 5. P. 1—18.
197. Griskevicius V., Shiota M. N., Neufeld S. L. Influence of different positive emotions on persuasion processing: A functional evolutionary approach. *Emotion*. 2010. Vol. 10, no. 2. P. 190—206. URL: <https://doi.org/10.1037/a0018421>
198. Gupta T., Nebhinani N. Building psychological immunity in children and adolescents. *Journal of indian association for child and adolescent mental health*. 2020. Vol. 16, no. 2. P. 1–12.
199. Gvilava M., Shanava I. Psychological resilience and behavioral strategies in conflict situations among adolescents in the context of cyberbullying. *International Journal of Social Science and Human Research*. 2025. Vol. 8, no. 12. URL: <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v8-i12-112>
200. Handzilevska H., KalamazhV., Ratinska O., Khmiliar O. The role of sanogenic and critical thinking in preventing the emotional burnout of young primary school teachers. *Youth Voice Journal: Young People in Education*,

201. Handzilevska H., Korol L., Škorvagová E. Enhancing CBT impact through cultural folk tales: Sanogenics and Salutogenics as partners to CBT with children. *Child & Family Behavior Therapy*. 2025. URL: <https://doi.org/10.1080/07317107.2025.2469044>
202. Handzilevska H., Ratinska O., Škorvagová E. The role of teachers and parents in the development of the emotional and regulatory resilience resources in primary schoolchildren in the conditions of war. Resilience: the main challenges and development of resilience competencies in the educational paradigm : Scientific monograph. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2023. 148p. P. 1-21
203. Hinduja S., Patchin J. W. Bullying, cyberbullying, and suicide. *archives of suicide research*. 2010. Vol. 14, no. 3. P. 206–221. DOI: <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>
204. Hinduja S., Patchin J. W. Connecting adolescent suicide to the severity of bullying and cyberbullying. *Journal of School Violence*. 2019. Vol. 18, no. 3. P. 333—346.
205. Hinduja, S., Patchin, J. W. Cyberbullying: identification, prevention and response. 2010. P. 15. DOI: 10.1007/978-1-4419-7828-7
206. Hiver P. Teachstrong: The power of teacher resilience for 12 practitioners. *language teacher psychology*. 2018. P. 231–246. URL: <file:///C:/Users/%D0%9E%D0%BB%D1%8C%D0%B3%D0%B0/Downloads/Hiver2018Teachstrong.pdf>
207. Hsieh M.-L., Wang S.-Y. K., Cao L. Understanding cyberbullying victimization from an integrated approach: offline preventive attributes and behavior problems do matter. *Victims & Offenders*. 2021. Vol. 16, no. 4. P. 610—630. URL: <https://doi.org/10.1080/15564886.2021.1881002>
208. Intema R. C., Schaufeli W. B., Burger Y. D. Resilience mechanisms at work: The psychological immunity-psychological elasticity (PI-PE) model of

- psychological resilience. *Current Psychology*. 2023. Vol. 42. P. 4719—4731. URL: <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01813-5>
209. Kalamazh R., Voloshyna-Narozhna V., Tymoshchuk Y., Balashov E. Coping styles and self-regulation abilities as predictors of anxiety. *Insight: the Psychological Dimensions of Society*. 2024. Vol. 12. P. 96—114. URL: <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-3>
 210. Kaur T., Som R. R. The predictive role of resilience in psychological immunity: a theoretical review. *International Journal of Current Research and Review*. 2020. Vol. 12, no. 22. P. 139—143. URL: <https://doi.org/10.31782/ijcrr.2020.122231>
 211. Keng S., Smoski M. J., Robins C. J. Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*. 2011. Vol. 31. P. 1041—1056. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>
 212. Kowalski R. M., Giumetti G. W., Schroeder A. N., Lattanner M. R. Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*. 2014. Vol. 140:1073—137. URL: <https://doi.org/10.1037/a0035618>
 213. Kowalski R. M., Limber S. P., McCord A. A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*. 2019. Vol. 45. P. 20—32. URL: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009> (date of access: 04.03.2025).
 214. Kyriacou C., Zuin A. Cyberbullying of teachers by students on YouTube: challenging the image of teacher authority in the digital age. *Research Papers in Education*. 2015. Vol. 1522 (October). P. 1—19. URL: <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1037337>
 215. Larranaga E., Yubero S., Ovejero A., Navarro R. Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths. *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 65:1-8. P. 1—8. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.015>

216. Leviner M. Cyberbullying and social media responsibility in schools :
doctoral dissertation. Columbia, 2018. 150 p. URL:
<https://scholarcommons.sc.edu/etd/5025>
217. Li S. Psychological wellbeing, mindfulness and immunity of teachers in
second or foreign language education: A Theoretical Review. *Frontiers in
Psychology*. 2021. Vol. 12. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720340>
218. Lozano-Blasco R., Cortés-Pascual A., Latorre-Martínez M. P. Being a cyber
victim and a cyberbully – The duality of cyberbullying: A meta-analysis.
Computers in Human Behavior. 2020. Vol. 111. P. 106444. URL:
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106444>
219. Lu J. Personal construct of resilience. *journal of research in personality*.
Elsevier BV. 2002. URL: <https://doi.org/10.1006/JRPE.2001.2337>
220. Maddi S. R. The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research,
and practice. *Consulting Psychology Journal*. 2002. Vol. 54. P. 175—185.
221. Mandelbaum E. Troubles with Bayesianism: An introduction to the
psychological immune system. *Mind & Language*. 2018. Vol. 34, no. 2. P.
141–157. URL: <https://doi.org/10.1111/mila.12205>
222. Masten A. S. Ordinary magic: resilience in development. New York :
Guilford Publications, 2014. 370 p.
223. Matlasevych, O., Balashov, E., Kotovska, Y. Emotive and metacognitive
processes in post-traumatic growth of University students. *East European
Journal of Psycholinguistics*. 2023. Vol. 10, no.2. P. 91-110. URL:
<https://doi.org/10.29038/eejpl.2023.10.2.mat>
224. Matlasevych, O., Mykolaychuk, M. What war never destroys: factors for
maintaining happiness and resilience in young families during war, inequality,
informational warfare, fakes and self-regulation in education and upbringing of
youth. *Youth Voice Journal* . 2023. Vol. II. P. 55-65.
225. Mitchell K. J., Ybarra M., Finkelhor D. The relative importance of online
victimization in understanding depression, delinquency, and substance use.
Child Maltreatment. 2007. Vol. 12, no. 4. P. 314—324.

226. Mittelmark M. B., Bauer G. F., Vaandrager L., Pelikan J. M., Sagy S., Eriksson M., Lindström B., Meier Magistretti C. (Eds.) The handbook of salutogenesis. 2nd ed. Springer, 2022.
227. Model of self-development for enhancing psychological immunity of the elderly. / O. Choochom et al. The Journal of Behavioral Science. 2018. Vol. 13, no. 2. URL: <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/IJBS/article/view/129418/121452>.
228. Monks C. P., Mahdavi J., Rix K. The emergence of cyberbullying in childhood: Parent and teacher perspectives. *Psicología Educativa*. 2016. Vol. 22, no. 1. P. 39–48. URL: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.002>
229. Navarro R., Ruiz-Oliva R., Larrañaga E., et al. The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10–12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*. 2015. Vol. 10. P. 15—36. URL: <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9292-0>
230. Nenásilná komunikácia : Бюлетень. Bratislava : Inkluentrum – Centrum inkluzívneho vzdelávania, 2021. 15 p. URL: <https://inkluentrum.sk/wp-content/uploads/2021/11/Bulletin-Nenasilna-komunikacia.pdf>
231. Nikolaou D. Does cyberbullying impact youth suicidal behaviors?. *Journal of Health Economics*. 2017. Vol. 56. P. 30–46. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2017.09.009>
232. Nixon C. Current perspectives: the impact of cyberbullying on adolescent health. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*. 2014. P. 143. URL: <https://doi.org/10.2147/ahmt.s36456>
233. Oláh A. Psychological immune system: A model for human beings' psychic apparatus of stress managing. URL: <https://doi.org/10.1037/e538952013-010>.
234. Oláh A. Az egészséges személyiségfejlődés és a pszichológiai immunitás szociális kontextusa: longitudinális elemzés. *Social context of the healthy*

- personality development and psychological immunity: a longitudinal approach. OTKA Kutatási Jelentések | OTKA Research Reports. 2006. URL:
235. Oláh A., Nagy H., Tóth K. G. Life expectancy and psychological immune competence in different cultures. *Empirical Text and Culture Research*. 2010. Vol. 4. P. 102—108.
 236. Olweus D. Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1994. Vol. 35, no. 7. P. 1171–1190. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
 237. Ortega-Ruiz R., Zych I., Del Rey R. Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*. 2015. Vol.23:1–21. URL: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>
 238. Pasichnyk I. D., Handzilevska H. B., Nikitchuk U. I. Psychological immunity of Ukrainian migrants depending on childhood scenario sets. *Psychological Prospects*. 2017. Vol.30. P. 145–156.
 239. Patchin J. W. Cyberbullying Data. 2015. URL: <https://cyberbullying.org/2015-data>
 240. Patel M.-G., Quan-Haase A. The social-ecological model of cyberbullying: Digital media as a predominant ecology in the everyday lives of youth. *New Media & Society*. 2022. Vol. 16, no 9. P. 5507-5528 URL: <https://doi.org/10.1177/14614448221136508>
 241. Personality traits and self-esteem in traditional bullying and cyberbullying / A. Pascual-Sanchez et al. *Personality and Individual Differences*. 2021. Vol. 177. P. 110809. URL: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110809>
 242. Popovych, I., Kryzhanovskyi, O., Zavatskyi, V., Tkachenko, N., Hrytsuk, O., Kolly-Shamne, A., Danko, D. Self-regulatory behavior styles of juniors in achieving winning outcomes. *Journal of Physical Education and Sport*. 25(1):11-20. DOI:10.7752/jpes.2025.01002

243. Praško J., Možný P., Šlepecký M., et al. Kognitivně-behaviorální terapie psychických poruch. Triton, 2007.
244. Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. / C. R. Cook et al. School Psychology Quarterly. 2010. Vol. 25, no. 2. P. 65–83. URL: <https://doi.org/10.1037/a0020149>
245. Psychological peculiarities demonstrate optimism in elderly persons. Scientific Bulletin of Kherson State University. Series Psychological Sciences. 2020. Vol. 4. P. 33–40. URL: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-5>
246. Pursuing safety in social connection regulates the risk-regulation, social-safety, and behavioral-immune systems. / S. L. Murray et al. Journal of Personality and Social Psychology. 2023. URL: <https://doi.org/10.1037/pspi0000420>
247. Rachman S. J. Invited essay: Cognitive influences on the psychological immune system. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry. 2016. Vol. 53. P. 2–8. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2016.03.015> (date of access: 04.03.2025).
248. Raine K. E., Zimmer-Gembeck M. J., Skinner E. A. The role of coping in processes of resilience: The sample case of academic coping during late childhood and early adolescence. Development and Psychopathology. 2023. P. 1–17. URL: <https://doi.org/10.1017/s095457942300072x>
249. Raskauskas J., Stoltz A. D. Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. Developmental Psychology. 2007. Vol. 43, no. 3. P. 564—575. URL: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.564>
250. Ratinska O. New challenges of war: psychological adaptation. Training of specialists in the field of psychological and pedagogical education of children through the prism of adaptation to emergencies: resilience approach: the materials of the international round table (Ostroh town, February 15-17, 2024) / edited by Denys Havryliuk, Eduard Balashov. Ostroh: Publishing C. 5 DOI 10.25264/978-617-8041-24-3

251. Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives / S. M. Southwick et al. *European Journal of Psychotraumatology*. 2014. Vol. 5, no. 1. P. 25338. URL: <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
252. Rey L., Neto F., Extremera N. Cyberbullying victimization and somatic complaints: A prospective examination of cognitive emotion regulation strategies as mediators. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2020. Vol. 20, no. 2. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.03.003>
253. Ryff, C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57. No. 6. P. 1069–1081. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
254. Salutogenic interventions and health effects: a scoping review of the literature / Ó. S. Álvarez et al. *Gaceta Sanitaria*. 2020. URL: <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2019.12.002> (date of access: 22.03.2025).
255. Samosyuk I. Z., Samosyuk N. I., Zukow W. Cerebral stroke: medical rehabilitation and mechanisms of sanogenesis – basic concepts and definitions. *Journal of Education, Health and Sport*. 2015. Vol. 5, no. 1. P. 100—116. ISSN 2391-8306. URL: <https://doi.org/10.13140/2.1.1414.1763>
256. Seligman M. E. P., Csikszentmihalyi M. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, no. 1. P. 5–14. URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.5>
257. Sensation Seeking and Impulsivity Can Increase Exposure to Risky Media and Moderate Its Effects on Adolescent Risk Behaviors / A. Khurana et al. *Prevention Science*. 2019. Vol. 20, no. 5. P. 776–787. URL: <https://doi.org/10.1007/s11121-019-0984-z>
258. Shpak M., Kichuk A., Sytnyk O., Ishchuk N., Filonenko D., Hrozna O. Socio-psychological factors of user trust in information in electronic mass communication. *Estudios de Economía Aplicada*. 2021. Vol. 39, no. 5. Special

- Issue: Innovation in the Economy and Society of the Digital Age. URL: <https://doi.org/10.25115/eea.v39i5.5142>
259. Sittichai R., Smith P. K. Bullying and cyberbullying in Thailand: coping strategies and relation to age, gender, religion and victim status. *Journal of New Approaches in Educational Research*. 2018. Vol. 7, no. 1. P. 24–30. URL: <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.254>
 260. Slotter E. B., Finkel E. J. I³ theory: Instigating, impelling, and inhibiting factors in aggression. In P. R. Shaver & M. Mikulincer (Eds.), *Human aggression and violence: Causes, manifestations, and consequences*. 2011. P. 35–52. American Psychological Association. URL: <https://doi.org/10.1037/12346-002>
 261. Smahel D., Machackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E., Ólafsson K., Livingstone S., Hasebrink U. EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. *EU Kids Online*. 2020. URL: <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01of0>
 262. Social anxiety and psychosocial adjustment in adolescents: relation with peer victimization, self-esteem and emotion regulation / O. Gómez-Ortiz et al. *Child Indicators Research*. 2017. Vol. 11, no. 6. P. 1719–1736. URL: <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9506-3>
 263. Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts / L. J. Lambe et al. *Aggression and Violent Behavior*. 2019. Vol. 45. P. 51–74. URL: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.007>
 264. Swearer S. M., Espelage D. L. *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Taylor & Francis Group, 2004. P. 1–12.
 265. Tatianchikov A. O. Sanogenic thinking as a means of preserving mental health in conditions of martial law. In: Kivalov S. V. (Ed.) *European choice of Ukraine, development of science and national security in the realities of large-scale military aggression and global challenges of the 21st Century: On*

- the 25th Anniversary of the National University "Odessa Law Academy" and the 175th Anniversary of the Odessa School of Law. Helvetika Publishing House, 2022. Vol. 1. P. 307—310
266. The characteristics and changes of psychological immune competence of breast cancer patients receiving hypnosis, music or special attention / A. Vargay et al. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*. 2019. Vol. 20, no. 2. P. 139–158. URL: <https://doi.org/10.1556/0406.20.2019.009>
 267. The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role / A. M. Giménez Gualdo et al. *Computers & Education*. 2015. Vol. 82. P. 228–235. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.013>
 268. The relationship between personal variables and perceived appropriateness of coping strategies against cybervictimisation among pre-service teachers / M. de las Heras et al. *Sustainability*. 2022. Vol. 14, no. 9. P. 5575. URL: <https://doi.org/10.3390/su14095575>
 269. The relationship between the big five personality dimensions and acute psychopathology: mediating and moderating effects of coping strategies / Z. Mirnics et al. *Psychiatria Danubina*. 2013. Vol. 25, no. 4. P. 379–388. URL: <https://core.ac.uk/reader/50566210>.
 270. Theoretically predicting cyberbullying perpetration in youth with the bgcm: unique challenges and promising research opportunities / C. P. Barlett et al. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708277>
 271. Tokunaga R. S. Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*. 2010. Vol. 26, no. 3. P. 277–287. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
 272. Victimization through bullying and cyberbullying: Emotional intelligence, severity of victimisation and technology use in different types of victims / M.

- Beltrán-Catalán et al. *Psicothema*. 2018. Vol. 2, no. 30. P. 183–188. URL: <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.313>
273. Voitkâne, S. Goal directedness in relation to life satisfaction, psychological immune system and depression in first-semester university students in latvia. *Balt. J. Psychol.* 2004. Vol. 5. No. 2. P. 19–30. URL: <https://doi.org/10.1037/e629932012-003>.
274. Wong R. Y. M., Cheung C. M. K., Xiao B. Does gender matter in cyberbullying perpetration? An empirical investigation. *Computers in Human Behavior*. 2018. Vol. 79. P. 247–257. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.022>
275. Wright M. F. *Social-Ecological Approach to Cyberbullying*. Nova Science Publishers, Incorporated, 2016. P. 1–12.
276. Yanovska T. A. Comparative analysis of psychological protection mechanisms and coping strategies in students of different specialties. *Habitus*. 2024. No. 65. P. 111–115. URL: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.65.19>
277. Yudes C., Rey L., Extremera N. Predictive factors of cyberbullying perpetration amongst spanish adolescents. *international journal of environmental research and public health*. 2020. Vol. 17, no. 11. P. 3967. URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph17113967>
278. Zhylin, M., Mendelo, V., Hrytsuk, O., Kononenko, T., & Shamalo, S. Correlation between students' emotional intelligence and emotional dependency. *Eduweb*, 18(3), 2024. P. 193–203. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.03.1>
279. Zych I., Farrington D. P., Ttofi M. M. Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*. 2019. Vol. 45. P. 4–19. URL: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

ДОДАТКИ

Додаток А

Школа _____ Клас _____

Анкета про прояви кібербулінгу

1. Ім'я та прізвище
2. Вік
3. Стать
4. Чи є в тебе брат або сестра?
 - ☐ немає
 - ☐ є старший(-а)
 - ☐ є молодший(-а)
 - ☐ є і старший(-а), і молодший(-а)
5. Мої батьки:
 - ☐ живуть разом
 - ☐ живуть окремо
6. Познач плюсом (+) ті ситуації, з якими ти зустрічався або бачив в інтернеті чи в спільних чатах (наприклад, у Viber, Telegram, Discord, Instagram)
 - ☐ хтось писав **неприємні або образливі слова** про тебе;
 - ☐ ти бачив/бачила, як іншим дітям писали **образливі або погані слова**.
 - ☐ тобі писали повідомлення, які **лякали або містили погрози**;
 - ☐ ти бачив / бачила, як комусь у чаті писали **погрози або намагалися налякати**.
 - ☐ в інтернеті про тебе поширювали **неправдиві історії або плітки**;
 - ☐ ти бачив / бачила, як про інших дітей писали **неправду або вигадки**.
 - ☐ хтось без дозволу **публікував твої фото, повідомлення або іншу особисту інформацію**;
 - ☐ ти бачив/бачила, як про когось **викладали особисті фото чи інформацію без дозволу**.
 - ☐ хтось **просив тебе надіслати фото або відео**, які тобі було **незручно показувати**;
 - ☐ **ти бачив/бачила, як іншим дітям писали такі прохання чи коментарі, що було неприємно читати**.
 - ☐ Не знаю
 - ☐ Не користуюся інтернетом.

7. Познач плюсом (+) ті почуття, які ти відчував/відчувала, коли траплялися подібні ситуації в інтернеті:
- ☐ Образа
 - ☐ Злість
 - ☐ Безпорадність
 - ☐ Тривога
 - ☐ Спокій
 - ☐ Роздратування
 - ☐ Не знаю
8. Познач плюсом (+), як часто ти стикався/стикалася з подібними ситуаціями в інтернеті (те, що було перелічено вище):
- ☐ щоразу, коли користуюся інтернетом або спілкуюся в чатах
 - ☐ 2-3 рази на тиждень
 - ☐ рідко (1-2 рази на місяць або менше)
 - ☐ ніколи не стикався /не стикалася

**Порівняння показників респондентів групи 1 та групи 2 за моделлю
факторного аналізу**

Фактор 1	Група 1			Група 2			p =	У групі 2
	M	N	SD	Mi	N	SD		
Загальний рівень тривоги	16,04	114	2,82	12,79	61	3,00	0,000	менше тривоги в школі
Безтурботний – тривожний	7,34	114	1,56	6,08	61	1,07	0,000	менш тривожні, але все одно полюс тривоги вищий від середнього балу
Тривожність	13,46	114	3,40	8,52	61	4,06	0,000	менш тривожні, але все одно полюс тривоги вищий від середнього балу
Боязкий – рішучий	4,36	114	1,51	6,41	61	1,47	0,000	більш рішучі
Страхи у відносинах з учителями	4,96	114	1,82	3,78	61	1,90	0,000	менше страхів у відносинах з учителем
Переживання соціального стресу	9,16	114	1,56	6,38	61	1,84	0,000	менше переживання соціального стресу
Низька фізіологічна опірність стресу	3,76	114	1,04	2,90	61	0,86	0,000	більше опірності до стресу
Страх не відповідати очікуванням оточення	3,84	114	1,15	2,81	61	1,20	0,000	менше страху не відповідати очікуванням
Розсудливий – ризиковий	4,57	114	1,23	7,13	61	0,52	0,000	більш ризиковий, показник ледь вищий за середній бал
Низький інтелект – високий інтелект	4,77 *	114	1,28	4,52*	61	1,23	немає	немає, різниця в інтелектуальному розвитку дітей цих

								груп відсутня і є середнім рівнем
Незахищеність	9,67	114	2,70	6,14	61	2,66	0,000	нижче відчуття незахищеності

Фактор 2	Група 1			Група 2				
	M	N	SD	Mi	N	SD	p =	У групі 2
Управління своїми емоціями	12,22	114	1,94	4,46	63	1,35	0,000	рівень управління своїми емоціями набагато нижчий ніж у групі 1
Рівень рефлексії	29,98	114	5,88	10,52	63	4,59	0,000	набагато нижчий рівень рефлексії ніж у групі 1
Контроль експресії	10,68	114	2,36	3,71	63	1,30	0,000	низький рівень контролю експресії
Низький – високий самоконтроль	4,54	114	1,41	1,56	63	0,69	0,000	дуже низький рівень самоконтролю
Розуміння своїх емоцій	16,39	114	2,54	11,16	63	4,05	0,000	нижче ніж у групі 1 розуміння своїх емоцій, але на достатньому рівні на відміну від інших показників емоційного інтелекту
Неквапливий – реактивний	5,18	114	1,63	8,37	63	0,94	0,000	більш реактивні діти ніж діти групи 1
Розуміння чужих емоцій	26,69	114	3,22	17,02	63	8,74	0,000	набагато нижчий рівень розуміння чужих емоцій
Управління чужими емоціями	16,68	114	3,15	14,83	63	3,74	0,000	нижчий ніж у групі 1 рівень управління своїми емоціями

Фактор 3	Група 1			Група 2				
	M	N	SD	M	N	SD	p =	Порівняння першої групи з другою
Невпевненість – упевненість	4,07	114	1,13	6,08	63	1,43	0,000	більше впевненості

Почуття неповноцінності	4,48	114	1,16	2,29	63	1,44	0,000	менше почуття неповноцінності
Слухняний – домінуючий	4,64	114	1,23	5,57	63	1,84	0,004	більше домінуючий
Страх самовираження	4,02	114	1,38	3,51	63	1,23	0,021	менше страху самовираження
Замкнутість – відкритість	5,25	114	1,36	5,73	63	1,42	0,006	більше відкритості
Недовіра	2,35	114	0,73	1,57	63	0,67	0,000	менше недовіри

	Група 1			Група 2			p =	У групи 2
	M	N	SD	Mi	N	SD		
Конфліктність	4,47	114	3,75	9,05	63	3,40	0,000	набагато конфліктніші ніж діти групи 1
Ворожість	2,23	114	1,64	3,73	63	1,49	0,000	більш ворожі
Розслаблений – напружений	5,78 *	114	1,86	6,15*	63	1,44	немає	немає відмінностей у рівні напруженості – розслабленості
Труднощі в спілкуванні	5,18	114	2,36	5,98	63	2,08	0,031	більше складнощів у спілкуванні
Покладається на себе – залежить від інших	4,99	114	1,39	4,22	63	0,99	0,000	більше покладається на себе

Фактор 5	Група 1			Група 2			p =	У групи 2
	M	N	SD	Mi	N	SD		
Страх ситуації перевірки знань	3,66	114	1,49	4,24	63	1,38	0,012	більше страху ситуації перевірки знань
Не добросовісний – добросовісний	6,20	114	1,60	5,33	63	2,02	0,05	менше добросовісності

План тренінгу для дітей 8–10 років "Суперсили для онлайн-безпеки"

Заняття 1: "Моя цінність"	
Мета: допомогти дітям усвідомити свою унікальність, зрозуміти, чому важливо розвивати самооцінку, емоційний інтелект, стресостійкість, соціальні навички та медіаграмотність.	
Вступ (7–9 хв.) Привітання та коротке ознайомлення з програмою. Мозковий штурм: "Що таке кібербулінг?". А що таке психологічний імунітет?	
Вправа 1. (5–7 хв.) Знайомство з дітьми.	
Блок: Розвиток самооцінки.	
Казка (25 хв.) "Зірка, яка загубила світло"	
Завершення (5–7 хв.) Ритуал "Світло в серці"	
Заняття 2: "Щит від негативних слів"	
Мета: навчити дітей захищати свою самооцінку від негативних впливів та формувати внутрішній "щит" проти образ.	
Розігрів (5–7 хв.) Гра "Схожі, але різні"	
Основна частина (10 хв. + 20 хв.) Вправа "Пошук супер'якостей" Інтерактивна гра "Виготовляємо щит від негативних слів"	
Завершення (5–10 хв.) "Мій щит упевненості"	
Заняття 3: "Внутрішній голос сміливця"	
Мета: розвинути вміння слухати свій позитивний внутрішній голос та ігнорувати негативні думки.	

Розігрів (10 хв.) "Якби це була квітка, то яка?"
Основна частина (10 хв. + 15 хв.): Казка "Маленький дракон, що вірив у себе" Створення "Голосу сміливця"
Завершення: "Амулет сміливого голосу"
Блок: Емоційна стійкість, саморегуляція
Заняття 4: "Емоційний компас"
Мета: навчити дітей розпізнавати основні емоції, розуміти їх значення та вчитися правильно реагувати на них.
Розігрів (5–7 хв.) Гра "Міміка і жести емоцій"
Основна частина (20–30 хв.) Вправа "Мій компас почуттів" Вправи на регуляцію та стишення сильних емоцій: "Зімни й відпусти", "Злий танок", "Камінь і вода", "Робот і локшина", "Дихання лева"
Завершення: Дихальна вправа "Квітка і свічка"
Заняття 5: "Як керувати бурею емоцій"
Мета: навчити дітей ефективно регулювати інтенсивні емоції.
Розігрів (5–7 хв.) Гра "Моя внутрішня погода"
Основна частина (20–30 хв.) Казка "Шторм у серці дракона" Вправа "Створення моєї бурі емоцій"
Завершення (5–10 хв.) "Спокійний вогонь"
Блок 2. Стресостійкість
Заняття 6: "Як приборкати свої страхи"

Мета: навчити дітей розпізнавати свої страхи, розуміти, що страх – це нормальна емоція, і вчитися справлятися з ним.
Розігрів (5–7 хв.) Вправа "Безстрашні герої"
Основна частина (20–30 хв.) Казка "Хоробрий їжачок"
Вправа "Портрет страху"
Створення "Амулету від страху"
Завершення (5–10 хв.) "Кроки сміливця"
Заняття 7: "Оптимізм та позитивне мислення"
Мета: навчитися переформульовувати негативні думки, створювати позитивні установки.
Розігрів (5–7 хв.) Гра "Позитивна долонька"
Основна частина Вправа "Позитивні окуляри", автор Е. Шкорвагова
Завершення. Вправа "Слова–помічники"
Блок 4: Соціалізація та старанність.
Заняття 8: "Підтримка та взаємодопомога"
Мета: розвивати вміння просити про допомогу, приймати підтримку від інших і створювати позитивні стосунки в групі.
Розігрів (10 хв.): Вправа: "Малюнок настрою"
Основна частина (7 хв. + 10 хв. + 20 хв.) Вправа "Я можу попросити про допомогу" Гра "Рука допомоги" Вправа "Створення дерева підтримки"
Завершення (5 хв.). Ритуал "Коло підтримки"
Заняття 9 "Сила команди"

Мета: розвивати вміння працювати в команді, створювати позитивні стосунки, підтримувати одне одного і знаходити свої сильні сторони через творчі завдання.
Розігрів (7–9 хв.) "Оркестр"
Основна частина (10 хв. + 15 хв. + 15 хв.). Вправа "Картинна галерея. Малюнок по черзі"
Вправа "Спільна скульптура". Автор Клаус Фопель
Завершення (5 хв.) Подяка одне одному за роботу.
Блок 5: Медіаграмотність
Заняття 10 "Мудрі користувачі інтернету"
Мета: навчити дітей безпечно користуватися інтернетом, розпізнавати маніпуляції, захищати свою особисту інформацію.
Розігрів (7 хв.) Гра "Можна – не можна"
Основна частина (25 хв) Вправа "Щит героя інтернету"
Завершення (7–10 хв.): Ритуал "Як користуватися кіберщитом"

Тренінг для дітей 8–10 років "Суперсили для онлайн-безпеки"

Тривалість: 10 занять по 60 хвилин

Структура кожного заняття:

1. Розігрів (легка вправа за темою)
2. Основна частина
3. Завершення (ритуал або маленька вправа)

Блок 1: Самооцінка.

Блок 2: Стресостійкість.

Блок 3: Саморегуляція.

Блок 4: Соціалізація та старанність.

Блок 5: Медіаграмотність

Блок 1.

Заняття 1: "Моя цінність"

Мета: познайомитися та допомогти дітям усвідомити свою унікальність, зрозуміти, чому важливо розвивати самооцінку, емоційний інтелект, стресостійкість, соціальні навички та медіаграмотність.

Матеріали: папір А1 або А2, липкі папірці 3 кольорів, розмір не менше 5*5, цупкий папір або картон, ножиці, кольорові олівці, фломастери, масляна пастель, дрібні наклейки, наклейки-блискітки, декоративний клей з блискітками (окремо сипучі блискітки не бажані, бо вони сильно розлітаються).

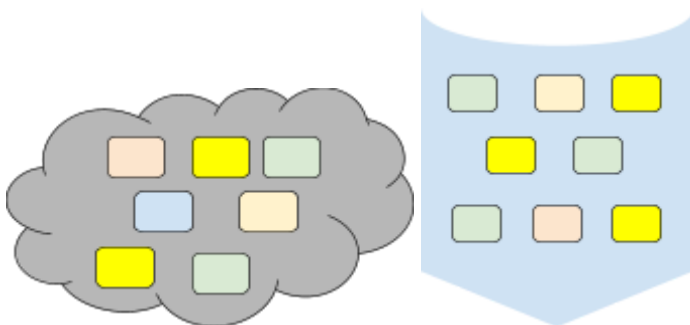
Вступ (7–9 хв.) Привітання та коротке знайомство з програмою.

Мозковий штурм: "Чи знаєте ви, що таке кібербулінг?" (Діти діляться досвідом, визначають поняття, відповіді пише тренер на липких листках, які клеїть на дошку. Додає свої варіанти, коли діти губляться. Створення двох плакатів (можна в вигляді хмари) з листків.

1. Що таке кібербулінг?
2. Що таке психологічний імунітет? Приклад: стійкість, не зважати на образи, давати відсіч. Відповіді пише тренер на липких листках і

приліплює на дошку.

Психологічний імунітет – це щит від загроз (обмалювати ці листки формою щита).



На наших заняттях ми з вами зробимо багато захисних щитів від різних кіберзагроз і не тільки).

ВАЖЛИВО зберегти ці плакати на 10 заняття або зробити фото і потім продемонструвати.

Вправа (5–7 хв.) Знайомство з дітьми.

Інструкція: "Тепер ви розумієте, навіщо тут зібралися. А зараз пропоную познайомитися. Я прошу кожного назвати себе і сказати, що ви любите робити або назвати свою суперсилу.

Я почну: "Мене звати Олена. Я люблю і вмію слухати людей".

(Можна додати м'яч або м'яку іграшку, яку потрібно передавати, щоб вправа стала більш динамічною.)

Потім кожна дитина по черзі називає своє ім'я, говорить, що вона любить робити або де вважає себе сильною (наприклад, "Я Даша, я люблю малювати", "Я Максим, я швидко бігаю").

Після кожної відповіді тренер і діти разом повторюють ім'я і суперсилу дитини, наприклад: "Привіт, Дашо! Ти чудово малюєш!"

Рефлексія: У кінці вправи можна запитати, чи помітили діти, скільки різних талантів є в групі і як ці суперсили можуть допомогти з'єднатися з іншими і залишатися собою.

Блок 1: Самооцінка.

"Для того щоб справлятися з кібербулінгом ми будемо розвивати свої різні навички і будувати щити-захисти, а почнемо зі своєї внутрішньої сили"

Основна частина (15 хв. + 15 хв.) Казка "Зірка, яка загубила світло"

Частина 1. Інструкція: Я хочу прочитати вам казку, сподіваюся вам буде цікаво.
(Читаємо казку в інтерактивному форматі з дітьми.)

У далекому куточку Всесвіту жила маленька зірка. Вона світилася яскраво преяскраво, а навколо неї було багато так само яскравих, різних, красивих зірок.

Зірка дарувала своє світло всім, хто її оточував, і відчувала себе потрібною, сильною та щасливою (для дітей 6–8 років можна включати пантоміму, щоб вони показували, як світить зірка).

Але одного разу з'явилася темна хмара сумнівів. Вона почала шепотіти зірці, що її світло не таке яскраве, як у інших, що її світло нікому не потрібне й інші зірки сміються з її світла. (А у вас таке буває? Скажіть, ви інколи відчуваєте, що робите щось гірше за інших, чи що ваша робота нікому не потрібна? Які слова може шепотіти хмара сумніву? – У тебе не вийде, твій малюнок поганий, всі будуть з тебе сміятися, твої кросівки жахливі...).

Зірка почала вірити цим словам, і її світло поступово згасало. Вона почала ховатися від інших, думаючи, що її більше ніхто не помітить, з неї будуть сміятися, вона нікому не потрібна, з нею не будуть дружити. Вона стала сумна та зневірена.

Одного дня до неї прилетів маленький астероїд. Він помітив, що зірка майже згасла, і запитав, що сталося. Зірка розповіла про хмару сумнівів, про слова, які хмара шепоче і як Зірка їй повірила. Астероїд нагадав Зірці про те, як вона завжди світилася і допомагала іншим не боятися темряви, яке задоволення їй приносило світіння, яка вона була щаслива. (А від якої справи ви щасливі, що вам приносить задоволення?)

Зірка й астероїд вирішили разом розвіяти хмару сумнівів. Зірка пригадала всі ті моменти, коли допомагала іншим світити яскравіше. Вона згадала, що її світло завжди було частиною її і не залежить від слів темної хмари.

І зірка знову повірила у свою силу, її світло почало повертатися. Воно стало ще яскравішим, ніж раніше.

Зірка зрозуміла, що не можна дозволяти комусь загасити твоє внутрішнє світло.

- Як ви думаєте, про що ця казка? (діти відповідають).
- Як ви вважаєте, що допомогло зірці знову засяяти?
- Що таке "світло" в кожному з нас?

Висновок. "Так, справді, ця казка про те, що кожен має своє унікальне світло, яке не можна загасити словами інших. Навіть коли здається, що ти самотній, завжди є ті, хто вірить у твою силу і допоможе знову засяяти"

Частина 2. Інструкція: "Я пропоную вам створити свою "Зірку цінності". виріжте з паперу зірку та напишіть на ній свої сильні сторони." На кожній зірці діти пишуть свої сильні якості або таланти (наприклад, доброта, сміливість, дружелюбність). Можна прикрасити зірки блискітками, стікерами або кольоровими маркерами.

Завершення (5–10 хв.) Ритуал "Світло в серці"

Кожна дитина по черзі показує свою зірку і розповідає, що вона означає для неї. Діти разом створюють коло, тримаючись за руки, тричі промовляючи голосно, всі разом: *"Я свічуся яскраво, тому що я цінний!"* потім *"Чужі слова не визначають моєї цінності"*.

Потім зірки можна прикріпити до спільного "неба" на стіні, створюючи відчуття команди.

Заняття 2: "Щит від негативних слів"

Мета: навчити дітей захищати свою самооцінку від негативних впливів та формувати внутрішній "щит" проти образ.

Матеріали: цупкий папір або картон, ножиці, кольорові олівці, фломастери, масляна пастель, дрібні наклейки, наклейки-блискітки, декоративні клеї з блискітками (окремо сипучі блискітки не бажано, бо вони сильно розлітаються)

Розігрів (5–7 хв.) Гра "Схожі, але різні"

Діти стають у коло. Ведучий називає різні характеристики, а діти роблять крок уперед, якщо ця характеристика стосується їх:

"у кого є брат чи сестра", "хто любить котів", "хто народився влітку", "хто любить шоколад" і т.п.

Рефлексія: коротке обговорення, що, незважаючи на відмінності, кожен з нас має свою унікальну цінність.

Вправа "Пошук суперякостей" (10 хв. + 20 хв.)

Інструкція: Тренер готує невеликі картки з позитивними якостями (добрий, сміливий, креативний, розумний) і розкладає їх по кімнаті.

1. Діти шукають картки, які їм найбільше підходять (3–4 шт.).
2. Потім кожен розповідає, чому вибрав саме цю якість.

Добрий	Веселий	Відповідальний
Сміливий	Допитливий	Чесний
Креативний	Терплячий	Наполегливий
Розумний	Ввічливий	Щирий
Дружелюбний	Спокійний	Турботливий
Енергійний	Оптимістичний	Винахідливий
Уважний	Лідерський	Відкритий до нового
Підтримуючий	Відважний	Знаходжу рішення в складних ситуаціях
Рішучий	Співчутливий	Умію працювати в команді

Інтерактивна гра "Щит від негативних слів"

Частина 1.

1. На зразку щита з картону або ватмана діти клеють ті якості, які вони обрали, та пишуть на щиті свої сильні сторони, досягнення, таланти, добрі вчинки (наприклад, "я хоробрий", "я вмію дружити").
2. "Ці всі ваші якості вам допоможуть справитися з різними образами. Пропоную тепер вигадати слова, які допоможуть відбити образи, наприклад "Я знаю, що це неправда". Далі діти вигадують фрази й на іншій стороні щита зображують або пишуть способи захисту від негативних слів ("Я вірю в себе!", "Я знаю, що це неправда!", "Я сильний і впевнений у собі!", "Я знаю, що я цінний!", "У мене все вийде!", "Я можу впоратися з будь-якими труднощами!", "Моя сила всередині мене!"...).
3. Діти продовжують прикрашати свої щити, додаючи малюнки, символи, кольори, які символізують їхні сильні сторони.

Частина 2. Тренер пропонує гру: всі стають у коло, а тренер говорить фрази, які можуть прозвучати як негативні коментарі (наприклад, "Ти нічого не розумієш" або "Ти слабкий / слабка"). Діти мають відбивати ці слова своїми щитами, вигукуючи свої позитивні якості або слова захисту (5–6 шт.).

"Тобі не вдасться!", "Ти нічого не розумієш!", "Ти ніколи не досягнеш успіху!", "Ти слабкий/ слабка!", "Ти зовсім не вмієш це робити!", "Ти недостатньо розумний для цього!", "Тебе ніхто не зрозуміє!", "Ти завжди програєш, Тобі краще здатися!"

Завершення (5–10 хв.) "Мій щит упевненості"

У кінці заняття діти збираються в коло, тримаючи свої щити, і по черзі промовляють: "Мій щит захищає мене, бо я..." (додають одну зі своїх позитивних якостей).

Якщо щит забирають із собою, його обов'язково треба сфотографувати.

Якщо діти залишають свої щити, то тренер зберігає їх до 10 заняття. (Тоді можна зібрати всі частини сили і про це поговорити на останньому занятті)

Заняття 3: "Внутрішній голос сміливця"

Мета: розвинути вміння слухати свій позитивний внутрішній голос та ігнорувати негативні думки.

Матеріали: цупкий папір або картон, ножиці, кольорові олівці, фломастери, масляна пастель, дрібні наклейки, наклейки-блискітки, декоративні клеї з блискітками (окремо сипучі блискітки не бажано, бо вони сильно розлітаються)

Розігрів (10 хв.). Якби це була квітка, то яка?

Інструкція: А давайте повгадуємо один одного. Перший учасник відвертається, а інші загадують дитину яка присутня. Перший учасник повертається і запитує: "Якби це була квітка, то яка?", а ви відповідаєте на яку квітку схожий учасник якого загадали.

"Якби це була книга, то яка?", "Якби це була автівка, то яка?", "Якби це були солодощі, то які?", "Я би це була погода, то яка?" максимально 5 питань. І по відповідях вгадуєш, кого загадали.

Основна частина (10 хв. + 15 хв.): Казка "Маленький дракон, що вірив у себе"

Інструкція: Сьогодні я знову хочу прочитати вам казку.

У далекій долині жив маленький дракончик. Він був найменшим серед усіх драконів і часто чув від інших, що він ніколи не зможе стати справжнім вогнедихаючим драконом. Його крила здавалися надто малими, а рев – недостатньо гучним.

Дракончик почав сумніватися в собі. Він вважав, що ніколи не зможе захистити свою долину, як старші дракони. (А в вас буває таке, що ви думаєте що з чимось не справитеся?)

І що ж робив цей дракончик? Він уникав тренувань і намагався сховатися від інших, щоб ніхто не помітив, наскільки він слабкий.

Одного разу до нього підійшла мудра сова. Вона розповіла дракончику, що справжня сила не в розмірі крил чи гучності реву, а у вірі в себе. Вона показала йому, як інші маленькі істоти знаходять свою силу навіть у найтемніші моменти. Яка жалюча оса, яка кусюча змія, який швидкий заєць. Дракончик вирішив спробувати. Спочатку йому було важко повірити в себе, він

тренувався рикати дихати вогнем, і з кожним днем його віра в себе зростала.

І от одного разу на долину напали вороги. У той момент дракончик взяв всю свою віру в себе та захистив долину, використавши свої сильні сторони – швидкість, спритність і відвагу, і, до речі, це не був сильний рик чи найсильніший вогонь.

У цей момент дракон зрозумів, що його сила була завжди всередині нього і вона не залежала від його розміру чи гучності реву.

Тепер він літав високо в небі, знаючи, що може подолати будь-які сумніви.

"Кожен із вас має свою силу. Вона розкривається, коли ти починаєш вірити в себе."

Частина 2. Створення "Голосу сміливця"

Інструкція: "А зараз уявіть, що у вас усередині є "Внутрішній сміливець" / "Голос сміливця". Це може бути персонаж, тваринка, супергерой або навіть ваша частинка. Він буде вас підтримувати, коли ви починаєте сумніватися. Намалюйте цей образ.

Діти створюють образ свого внутрішнього голосу. Напишіть 3 фрази, які сміливець говорить вам у складні моменти (наприклад: "Я з тобою", "Ти сильна", "Звернись по допомогу")

Завершення: "Амулет сміливого голосу".

Кожна дитина створює свою фразу сили – речення, яке буде підтримувати її в складний момент.

Записуємо цю фразу на кольоровому папері, прикрашаємо і перетворюємо в "Амулет сміливого голосу".

Блок 2: Емоційний інтелект, саморегуляція

Заняття 4: "Емоційний компас"

Мета: навчити дітей розпізнавати основні емоції, розуміти їх значення та вчитися правильно реагувати на них.

Матеріали: заготовка А4 з малюнком компаса.

Розігрів (5–7 хв.) Гра "Міміка і жести емоцій"

Тренер показує картки з базовими емоціями (радість, сум, гнів, страх, здивування). Діти по черзі зображають ці емоції мімікою і жестами, а інші вгадують, що це за емоція. Після цього тренер запитує: "Що допомагає вам контролювати ці емоції? Коли ви відчували таке востаннє і як справлялися з цим?"

Потім коротке обговорення: чи легко було вгадати емоції? Чи можна іноді переплутати емоції?

Основна частина (20–30 хв.) Вправа "Мій компас почуттів"

Діти отримують аркуші паперу із зображенням компаса.

Кожна стрілка компаса відповідає певній емоції (радість, сум, страх, злість).

Діти малюють або пишуть ситуації, коли вони відчували ці емоції.



Вони обмірковують, як вони можуть реагувати, щоб повернути "стрілку" у спокійний стан.

Вправи на регуляцію та стишення сильних емоцій.

Інструкція: Ви маєте багато історій, у яких ви відчували різні емоції. Усі емоції можуть бути, але те, як ми їх показуємо, проявляємо може ображати інших. Найруйнівніші прояви бувають у злості. Спробуймо навчитися контролювати та

показувати свою злість, не ображаючи іншого. Повторюйте за мною.

1. "Зімни й відпусти"

Дитина бере аркуш паперу, уявляє, що це її злість, і з усією силою зминає його, потім кидає в кошик, кажучи: "Я відпускаю цю злість".

2. "Злий танок"

Діти отримують завдання: протягом 30 секунд показувати злість рухами – тупотіти ногами, напружувати руки, стискати щелепи (але без шкоди собі / іншим). Потім зробити глибокий вдих і струсити злість із тіла.

3. "Камінь і вода", "Робот і макаронина"

Діти напружують усе тіло (наче стають каменем), затримують дихання, потім – видих і розслаблення (вода). Повторюють 2–3 рази. Добре "виводить" з напруги.

4. "Дихання лева" (з йоги)

Стаємо як лев: вдих через ніс, на видиху – висунути язик, широко розкрити очі, зробити "ричання". Смішно, знімає напругу, розряджає.

Завершення: *Дихальна вправа "Квітка і свічка"*

Інструкція: Уявіть: в одній руці – квітка, в іншій – свічка.

Вдих: понюхай квітку (вдих через ніс)

Видих: задуй свічку (видих через рот)

Повторити 4–5 разів. Дає чітку структуру, заспокоює нервову систему.

Заняття 5: "Як керувати бурею емоцій"

Мета: навчити дітей ефективно регулювати інтенсивні емоції.

Матеріали: аркуші паперу А4 (удвічі більше ніж дітей), олівці, фломастери, матеріали для прикрашання малюнку.

Розігрів (5–7 хв.) Гра "Моя внутрішня погода"

Інструкція: тренер пише емоції на дошці і через дефіс вгадує з дітьми, на яку погоду схожа та чи та емоція. Діти малюють на аркуші паперу символи, що відображають їхній внутрішній стан зараз (сонце – радість, хмари – сум,

блискавка – гнів...).

Потім кожен розповідає, яка "погода" в нього сьогодні і чому.

Основна частина (20–30 хв.) Казка "Шторм у серці дракона"

Жив собі, був собі маленький дракон. Одного дня він помітив, що в його серці частенько починає бушувати шторм, іноді він не може стримати гнів, роздратування або страх, коли хтось каже йому щось неприємне.

Через те що він не вмів контролювати емоції, дракон часто потрапляв у різні неприємні ситуації, ображаючи інших. Інші почали його уникати, бо стали боятися його неконтрольованих вибухів полум'я.

- Допоможемо дракону навчитися контролювати свою злість та злитися так, щоб не образити інших (діти пропонують свої ідеї)

- От якби він нас послухав, то навчився б зупиняти свій "шторм" за допомогою різних вправ.

- Він поступово вчиться розпізнавати, коли починає сердитися або боятися, і реагувати більш спокійно.

- Дракон стає справжнім майстром самоконтролю і більше не втрачає друзів через неконтрольовані емоції.

- Він розуміє, що його справжня сила – це не лише вогонь, а й вміння керувати своїми почуттями. Чиї це репліки?

Девіз:

Справжня сила – це не лише фізична міць, а й здатність контролювати свої емоції.

Навіть найгарячіше полум'я можна контролювати, якщо ти вмієш заспокоїти своє серце.

Частина 2. (10–15 хв.) "Створення своєї бурі емоцій"

Діти малюють шторм або вихор, що символізує їхні сильні емоції.

Потім вони додають "сонце" або "веселку" – символи спокою, які допомагають їм контролювати ці емоції.

Можна використовувати фарби, блискітки, різнокольорові стрічки.

Завершення (5–10 хв.) Ритуал "Спокійний вогонь"

Діти сідають у коло, заплющують очі й уявляють, що їхнє серце – це маленьке полум'я, яке світить рівно і яскраво.

Вони повільно вдихають і видихають, уявляючи, як заспокоюється їхнє полум'я.

Завершити можна словами: "Я керую своїм вогнем, і це моя сила".

Заняття 6: "Як приборкати свої страхи"

Мета: навчити дітей розпізнавати свої страхи, розуміти, що страх – це нормальна емоція, і вчитися справлятися з ним.

Розігрів (5–7 хв.) Вправа "Безстрашні герої"

Діти стають у коло. Тренер називає різні ситуації, які можуть викликати страх: темрява, незнайомі люди, необхідність виступати, павуки, крик).

Діти роблять крок уперед, якщо ця ситуація їх лякає, і два кроки назад, якщо вони бояться. Після кожної ситуації коротке обговорення: чи завжди цей страх виправданий? що може допомогти його подолати?

Основна частина (20–30 хв.) Казка "Хоробрий їжачок"

Зміст казки:

У лісі жив маленький їжачок, який дуже боявся всього навколо – темряви, гучних звуків, навіть великих листків, що падали на землю.

Через свої страхи їжачок часто залишався сам, бо боявся виходити зі своєї нірки.

Інші звірі думали, що він просто не хоче з ними гратися і поступово перестали його кликати до себе.

І от одного дня їжачок вирішив хоча б одним оком подивитися, що там в лісі відбувається. Він боязко визирнув зі своєї нірки і раптом ... побачив сову прямо на гілочці над його носом. Сову вважали в лісі дуже мудрою. Вона розповіла їжачкові, що страх – це лише почуття, а не справжня загроза. І уявляєте, вона навчила їжачка технік, які допомагають приборкувати свої

страхи. (А як ви справляєтеся зі своїми страхами? – співаємо, рахуємо, дихаємо, кажемо, що цього немає, біжимо по підтримку до рідних або друзів)

Їжачок почав тренуватися – виходив з нірки на кілька кроків, дивився на місяць і глибоко дихав, коли чув страшні звуки; співав, коли було зовсім лячно, казав, що то все вигадки, коли його фантазія малювала йому різні страхіття. Поступово його страхи ставали все меншими, а сміливість – більшою.

Одного дня він вийшов із своєї нірки і побіг до друзів. Ті зраділи, що їжачок знову буде з ними гратися.

Рефлексія: Страх – це нормально, але ми можемо навчитися його контролювати і ставати сміливішими кожного дня.

- А зараз побудьмо справжніми сміливцями: намалюйте те, чого ви боїтеся.

Вправа "Портрет страху"

Дитина малює свій страх як істоту: якого він кольору, розміру, що каже.

"Уявіть, що зараз ви справжні приборкувачі страхів". Діти малюють, як вони приборкують свій страх. (саджають у клітку, зменшують, беруть за руку тощо). У цій вправі бажано ділитися своїми ідеями в цій частині в процесі малювання, тоді атмосфера стає жвавою, підтримувальною і спрацьовує ефект "зараження".

Створення "Амулет від страху"

Діти роблять ромашку, на кожному листку пишуть або малюють символи, які допомагають їм справлятися зі страхами (наприклад, "сміливість", "підтримка друзів", "глибоке дихання").

Потім вони можуть прикрасити свої ромашки блискітками, стікерами або наклейками з важливими символами.

Завершення (5–10 хв.) "Кроки сміливця"

Тренер викладає на підлогу аркуші паперу (або просто клейкі стрічки), кожен з яких символізує один крок до подолання страху.

Діти по черзі проходять цей шлях, називаючи свої страхи і способи їх подолання.

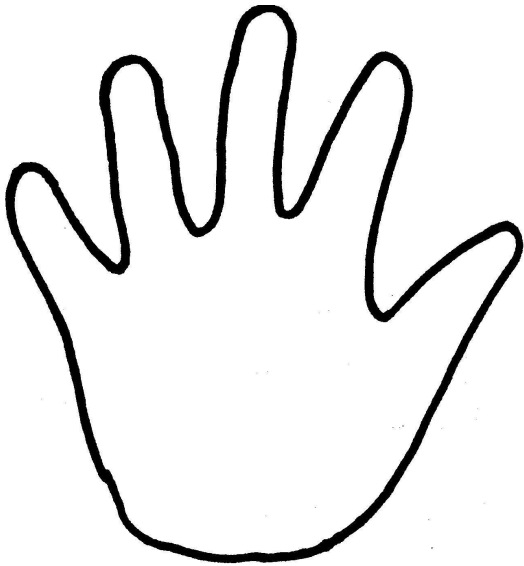
Наприкінці вони роблять "крок упевненості", голосно вигукуючи: "Я можу це зробити!"

Заняття 7: “Оптимізм та позитивне мислення”

Мета: навчитися переформувувати негативні думки, створення позитивних установок.

Розігрів (5–7 хв.) Гра "Позитивна долонька"

Інструкція. Обмалювати свою долоньку. На кожному пальці написати, що я люблю бачити, нюхати, їсти, слухати, до чого люблю торкатися.



Основна частина:

Вправа (15 хв.) "Позитивні окуляри", автор Е. Шкорвагова

Мета: навчити дітей усвідомлювати власні емоції, проговорювати їх, розуміти вплив емоцій на поведінку та думки.

Матеріали: окуляри (справжні або зроблені з картону), фломастери, наклейки.

Інструкція: Вчитель показує дітям окуляри:

– Це чарівні окуляри. Через них видно емоції: радість, сум, гнів, страх.

Сьогодні ми дізнаємось, як ми бачимо світ, коли носимо ці емоції.

По черзі кожна дитина одягає окуляри й відповідає на запитання:

Як називаються твої окуляри?

Для чого вони тобі?

Як ти бачиш світ крізь ці окуляри?

З ким і коли ти їх носиш?

Що ти відчуваєш, коли їх одягаєш?

Пропонуємо дітям обрати або придумати "емоцію-окуляри" – радість, захоплення, щастя. Діти можуть прикрасити свої окуляри й уявити, що бачать світ з ними.

Також обговорюємо:

Хто впливає на мої емоції?

Які ситуації мене тішать або засмучують?

Що я можу зробити, щоб вплив емоцій був добрим і безпечним?

Завершення (10) Вправа "Слова-помічники"

Інструкція:

Іноколи в голові виникають думки, які нас засмучують. Наприклад: "У мене нічого не виходить", "Я гірший за інших", "Мене ніхто не любить".

Але ми можемо навчитися змінювати ці думки на інші – ті, що допомагають, а не заважають.

1. Учитель називає одну поширену **негативну думку**, наприклад: "Я нічого не вмію".
2. Діти по черзі пропонують, як її можна **переформулювати**, наприклад: "Я тільки вчуся, і в мене вже виходить краще", "Я вмію багато іншого і це допоможе мені навчитись", "Помилки – це нормально".

Приклади негативних фраз: "Я поганий друг", "Мене не помічають", "Я часто помиляюся", "Я не зможу", "Мене образили, і я злий"

Приклади "думок-помічників": "Я можу стати кращим другом – я стараюсь", "Я важливий, навіть якщо мовчу", "Кожна помилка – це новий досвід", "Я можу спробувати знову", "Я злюсь, але не хочу ображати – я можу сказати про це".

Заняття 8: "Підтримка і взаємодопомога"

Мета: розвивати вміння просити про допомогу, приймати підтримку від інших і створювати позитивні стосунки в групі.

Розігрів (7–9 хв.): Вправа "Малюнок настрою"

Ціль: саморефлексія, розвиток емпатії, формування командного настрою.

Матеріали: великий аркуш паперу (формату А2 або ватман), кольорові маркери, фломастери чи олівці.

Інструкція:

"Створімо разом наш настрій на цьому аркуші. Це буде спільна картина. Намалюйте тут кольором або символом, який у вас сьогодні настрій. Не треба підписувати – просто колір, риску, фігурку або навіть погоду, яка підходить до вашого стану. Це може бути сонце, хмара, блискавка, веселка...

Коли всі завершать, ми подивимось, який у нас сьогодні "настрій групи" – які кольори та емоції переважають. Ми – різні, але можемо працювати разом як команда!"

Обговорення:

Що ви помітили на нашій спільній картині?

Які настрої переважають?

Як ми можемо підтримати одне одного, якщо у когось хмарно, а в когось сонячно?

Основна частина (7 хв. + 10 хв. + 20 хв.):

Вправа "Я можу попросити про допомогу"

Діти стають у коло. Тренер кидає м'яч кожному учаснику і пропонує сказати вголос прохання про допомогу, яке їм не завжди легко вимовити (наприклад, "допоможи мені впоратися зі страхом", "підтримай мене, коли я хвилююся", "поясни мені, якщо я щось не зрозумів").

Інші діти відповідають короткими фразами підтримки, наприклад, "Я допоможу тобі!", "Я завжди поруч!".

Це допоможе зняти напругу і показати, що просити допомогу – це нормально.

Гра "Рука допомоги"

Діти діляться на пари. Завдання – пройти невеликий "лабіринт" (викладений мотузками або стрічками), тримаючись за руки, підтримуючи один одного.

Можна додати ускладнення, наприклад, один із учасників має бути із зав'язаними очима, а інші повинні йому допомагати.

Потім коротке обговорення: як допомога друга робить нас сильнішими? як ми

можемо допомагати і як нам можуть допомагати?

Частина 2. Створення "Дерева підтримки"

На великому аркуші паперу А3 діти малюють дерево, на кожній гілці якого пишуть імена тих, хто їх підтримує (друзі, родина, вчителі).

Потім можна прикрасити дерево малюнками або стікерами, які символізують ці стосунки з підтримуючими людьми. У кого можна попросити допомогу, пораду, захист?

Завершення (5 хв.) Ритуал "Коло підтримки"

Діти стають у коло, беруться за руки і по черзі говорять одну річ, за яку вони вдячні своїм друзям. Потім всі разом вигукують: "Ми сильні, коли ми разом!".

Заняття 9: "Сила команди"

Мета: Розвивати вміння працювати в команді, створювати позитивні стосунки, підтримувати одне одного і знаходити свої сильні сторони завдяки творчим завданням.

Розігрів (7–9 хв.) "Оркестр"

Мета: спільний ритм і відчуття єдиного звучання.

Кожен отримує простий інструмент (шумові палички, брязкальце, барабанчик). Можна зробити інструменти самому (крупка, горох, монетки в пляшках з-під йогурту, пакети – добре шурхотять) або робити звук тілом (плескання, клацання тощо).

Ведучий – "диригент". Він задає ритм, усі по черзі підхоплюють.

Потім можна дати дітям по черзі побути "диригентом".

Завершуємо єдиним "акордом дружби" – всі разом на мажорній ноті.

Основна частина (10 хв. + 15 хв.) "Картинна галерея / Малюнок по черзі"

Мета: навчитися передавати ідею й продовжувати чужу, розвивати сміливість проявлятися в команді.

Матеріали: аркуші по кількості дітей, олівці, фломастери, (скотч або кнопки, щоб почепити малюнки), папірці для нотаток із липкою стрічкою (папірців має бути втичі більше ніж дітей).

1. Кожна дитина отримує аркуш і малює перший елемент (наприклад, хатинку, сонце, дерево).
2. Через 2 хвилини аркуші треба передавати сусіду – він додає свою деталь.
3. Так малюнки "мандрують" кілька кіл, поки кожен не поверне свій аркуш.
4. У кінці дивимося, що виросло зі спільних ідей. Малюнки чіпляємо на стіну або дошку. Дітям роздаємо липкі аркуші для нотаток.
5. "Це картинна галерея, але наші митці не назвали свої роботи, назвіть їх ви. Оберіть 3 малюнки. Напишіть назву на аркуші та приклейте нотатку під малюнком" (ведучий допомагає писати, за потреби)
6. Далі ведучий читає всі назви та хвалить дітей.

"Спільна скульптура" (15 хв.), автор Клаус Фопель

Мета: здобуття досвіду співпраці, урахування думки інших, позитивний досвід прийняття або відкидання ідей.

1. Діти діляться на команди по 3–5 осіб (максимум 4 команди).
2. Тягнуть сліпим вибором назву технічного засобу, який вони командою будуть показувати. Приклади техніки: пилосмок, м'ясорубка, блендер, телевізор; велосипед, трактор (складний рівень).
3. Ведучий каже: "Зараз ви створюєте скульптуру, кожен з вас повинен стати якоюсь частиною цього механізму, а далі ви покажете, як цей механізм працює".

Якщо дітям важко зрозуміти цю вправу, її можна замінити на вправу "Вигадані історії". Інструкція: вигадайте невеличку історію і покажіть її без слів. Інші учасники відгадують, про що розповідається. Схема розповіді: Хто. Що зробив, або що трапилося. Почуття. Наприклад: Я знайшов пухнастого котика і зрадив. "Мама насварила, що я сиджу в телефоні, а не сплю. Я злякався (засмутився, розізлився)...

Завершення. Подяка одне одному за роботу.

Інструкція: скажіть одне одному: “Дякую за те що ти ... (показував зі мною вправу, допомагав придумувати історію, жартував у групі, намагався зробити все правильно...).

Заняття 10: "Мудрі користувачі інтернету"

Мета: Медіаграмотність. Безпека в інтернеті. Навчити дітей безпечно користуватися інтернетом, розпізнавати маніпуляції, захищати свою особисту інформацію.

"Сьогодні ми з вами говоритимемо про інтернет-безпеку. Пам'ятаєте, недавно ми говорили з вами про кібербулінг"? (дістати плакати з першого заняття або продемонструвати фото).

Розігрів (7 хв.) Гра "Можна – не можна"

Інструкція: Ведучий називає ситуації, а діти мають підняти картку або зробити рух ("так" – підняти руки вгору, "ні" – схрестити руки перед собою).

Ситуації:

1. Надіслати незнайомцю своє фото. – НІ
2. Поскаржитися дорослому, якщо хтось пише щось образливе. – ТАК
3. Вірити всьому, що написано в інтернеті. – НІ
4. Заблокувати того, хто тебе принижує. – ТАК
5. Насміхатися з когось у чаті. – НІ
6. Писати комусь, якщо не знаєш, хто це. – НІ

Приклади запитань з відповіддю ТАК:

1. Повідомити вчителю, якщо тебе ображають у класному чаті.
2. Використовувати добрі слова в коментарях.
3. Просити дорослих допомогти, якщо не знаєш, як відповісти в мережі.
4. Грати в онлайн-ігри з друзями, яких знаєш у реальному житті.
5. Видалити повідомлення, яке тебе засмучує, і звернутися до дорослого.

Приклади запитань з відповіддю НІ:

1. Ділитися паролем (навіть із другом).
2. Обзивати когось, навіть якщо той перший написав погано.

3. Викладати фото інших дітей без їхнього дозволу.
4. Відкривати підозрілі посилання від незнайомих людей.
5. Приєднуватися до групи, у якій насміхаються з інших.

Обговорення: Чи траплялися вам такі ситуації?

Що ви тоді робили або зробите тепер?

Основна частина (25 хв.). Вправа "Щит героя інтернету"

Мета: об'єднати всі теми програми, щоб діти побачили свій розвиток і відчували гордість за власні суперсили.

Матеріали: ватмани А3 у формі щита (див. заняття 1).

Інструкція: Кожній дитині дається великий аркуш у формі щита. Слова тренера: "Сьогодні ми з вами створимо свій власний щит від кіберзагроз. Це буде ваш особливий захист у світі інтернету. У кожного з вас є аркуш у формі щита. На ньому ми намалюємо наші суперсили, які ми тренували протягом занять. У щиті буде п'ять частин. Кожна частина – це наша сила". Далі разом з тренером учні пригадують, які вправи робили на заняттях.

1. Стресостійкість. "Пригадайте, що вас заспокоює, коли ви хвилюєтеся або сердитися. Згадаймо вправу на це. Намалюйте образ цієї стійкості – це може бути хмаринка, квітка, дихання, музика".
2. Самооцінка. "Ви дізналися також про свої сильні сторони. Згадайте, що це за сила (вміння малювати, дружити, допомагати, вигадувати). Намалюйте це або напишіть про це".
3. Емоційний інтелект. "Пригадайте, що допомагає справлятися з різними почуттями – коли сумно, страшно або сердито. Це може бути кнопка "стоп", глибокий вдих, обійми. Зобрази це у своєму щиті".
4. Соціалізація. "Згадайте друзів, ваші спільні малюнки або те, як ви працювали разом. Намалюйте символ дружби й команди".
5. Медіаграмотність. "А сьогодні ми вивчали, як бути мудрим користувачем інтернету. Намалюйте свій знак мудрого користувача. Це може бути лупа

(щоб перевіряти інформацію), замок (щоб захищати паролі) або супергерой".

6. Презентація Щита.

Завершення (7–10 хв.): Ритуал "Як користуватися кіберщитом"

Інструкція: Допикуємо на щиті.

3 блоки:

"Що я роблю, якщо мене ображають онлайн?"

"Кому я можу розповісти про проблему?"

"Що я можу сказати собі, щоб не засмучуватись?"

Завершуючи, учні роблять коло підтримки: кожен демонструє свій "кіберщит" і говорить: *"Я знаю, як захистити себе в інтернеті!"*

У кінці ритуалу всі разом піднімають руки й вигукують: *"Ми сильні, ми сміливі, ми стійкі!"*

Практичні рекомендації вчителям

Рекомендації складаються з трьох частин: 1. Рекомендації вчителям щодо розвитку компонентів психологічного імунітету до кібербулінгу в дітей молодшого шкільного віку. 2. Рекомендації щодо формування онлайн-компетентності в дітей. 3. Саморозвиток учителів як чинник розвитку психологічного імунітету молодших школярів.

1. Рекомендації вчителям щодо розвитку компонентів психологічного імунітету до кібербулінгу (за 5-факторною моделлю)

1.1. Розвиток емоційної стійкості школярів

Що це: Здатність дитини витримувати стресові ситуації в школі (оцінювання, конфлікти, навантаження) без утрати самоповаги й самоконтролю.

Як розвивати емоційну стійкість школярів вчителю:

- Упроваджуйте емоційні паузи під час уроків (1–2 хвилини на розслаблення);
- Називайте емоції вголос, допомагайте дітям зрозуміти, що всі емоції нормальні;
- Створюйте ситуації успіху навіть для найтривожніших дітей.

Вправи та ідеї:

- Казка "Гидке каченя" Г. Андерсена [122, 123] – обговорення теми несприйняття і самоцінності. Питання: Хто не приймав каченяти? Що допомогло йому змінитись? Чи бували ви в ролі каченяти? Можна програти по ролях деякі сцени і обговорити.
- Вправа "Стіна підтримки" – діти створюють плакат із підтримувальними фразами одне для одного.
- Ритуал "Зірка тижня" – щотижня кожен учень має змогу поділитися тим, чим пишається.

1.2. Саморегуляція

Що це: Здатність контролювати емоції, імпульси, діяти в межах правил навіть у стресовій ситуації.

Як розвивати саморегуляцію школярів учителю:

- Навчайте дітей паузи: "рахунок до п'яти", дихальні вправи, позитивне самонагадування, простукування себе "метелик", струшування напруги подібно до "мокрого песика";
- Упроваджуйте "стілець тиші" – простір для емоційного відновлення (не як покарання);
- Заохочуйте обговорення емоцій після конфліктів: "Що ти відчував? Як інакше можна було вчинити?"

Вправи та ідеї:

- Вправа "Окуляри" – аналіз ситуації булінгу з трьох сторін: жертви, спостерігача та агресора [197].
- Класні сигнали світлофора – учні обирають кольорові картки для позначення свого стану: зелений – дій!, жовтий – подумай!, червоний – зупинись!
- Казка "Кривенька качечка" [25] – обговорення теми внутрішньої сили, витримки, віри в себе.

1.3. Позитивна самооцінка

Що це: Віра в себе, впевненість у своїй цінності попри помилки або критику.

Як розвивати позитивну самооцінку школярів вчителю:

Вправи та ідеї:

<ul style="list-style-type: none"> - Уникайте порівняння учнів між собою – акцентуйте на особистому зростанні; - Коментуйте не лише результат, а й зусилля: "Мені подобається, як ти намагався!"; - Заохочуйте виявлення учнями своїх сильних сторін (словом, малюнком, дією); - Включайте в уроки міні-рефлексії: "Що в мене сьогодні вийшло?" 	<ul style="list-style-type: none"> - Казка "Цап і Баран" – обговорення теми рішучості, віри в себе, здатності не здаватися попри страх. Запитання: "Кого з героїв ти б хотів наслідувати? Чому?" [25] - Вправа "Я у дзеркалі" – кожна дитина малює або описує себе, додаючи підпис: "Я цінний, бо..." - Плакат "Наші суперсили" – колективне створення колажу з позитивними якостями кожного учня.
<p>1.4. Соціальна компетентність</p> <p>Що це: Вміння налагоджувати контакти, домовлятися, просити про допомогу, казати "Ні".</p>	
<p>Як розвивати соціальну компетентність школярів учителю:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Практикуйте групові або парні завдання з чітко розподіленими ролями; - Регулярно створюйте ситуації морального вибору для обговорення; 	<p>Вправи та ідеї:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Казка "Рукавичка" (народна казка) – розбір конфліктної ситуації в спільному просторі: "Чому стало тісно? Як уникнути сварок у групі?" [25] - Мінісценки або комікс "День без сварок" – учні вигадують історії про те, як уникати конфліктів.

<ul style="list-style-type: none"> - Помічайте прояви дружби, взаємопідтримки та відкрито схвалюйте їх. 	<ul style="list-style-type: none"> - Казка "Кривенька качечка" – як приклад емпатії та прийняття того, хто "не такий, як усі" [25]
<p>1.5. Старанність</p> <p>Що це: Висока відповідальність, уважність до деталей, послідовність у виконанні завдань, прагнення дотримуватися правил і доводити справу до завершення.</p>	
<p>Як розвивати старанність школярів учителю:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Заохочуйте виконання обов'язків без зовнішнього тиску: "Я стараюся, бо мені це важливо"; - Вчіть бачити наслідки своїх рішень – не тільки для себе, а й для класу; - Формуйте особисту відповідальність через щотижневі мікроцілі: "Я цього тижня треную..." 	<p>Вправи та ідеї:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Вправа "Що можна – що не можна?" – гра у формі діалогу або гри: "Можна кричати в театрі? Де можна їсти?" - Створення "Кодексу класу" – спільна робота над правилами, які клас вважає справедливими. - Казка "Цап і Баран" – аналіз мотивації героїв: вони діяли не з примусу, а із внутрішнього переконання [25].

2. Рекомендації щодо формування онлайн-компетентності в дітей молодшого шкільного віку

Онлайн-компетентність – це здатність безпечно, усвідомлено й відповідально користуватись цифровими технологіями, розрізняти правдиву та шкідливу інформацію, дотримуватися цифрової етики.

2.1. Створення безпечного цифрового простору

- Регулярно нагадуйте дітям, що не вся інформація в інтернеті є правдивою;

- Розбирайте приклади фейкових новин, маніпуляцій, "клікбейту" (заголовки, який змушує користувача інтернету натиснути на нього);
- Використовуйте вправу "Правда чи неправда?":
Наприклад: "Усі в інтернеті говорять правду" – правда чи ні?
"Якщо хтось грубий у чаті – я повинен відповісти так само" – правда чи ні?

2.2. Формування цифрової етики

- Обговорюйте поняття цифрових кордонів, онлайн-ввічливості;
- Вводьте поняття: "не надсилати", "не репостити", "не фотографувати без згоди";
- Вправа "Як би ти почувався?": розігрування ситуацій: наприклад, хтось поширив фото без дозволу.

2.3. Пояснення механізмів захисту

- Покажіть дітям, як виглядає "поскаржитись", "заблокувати", "не відповідати";
- У формі гри з картками змодельуйте реакцію на повідомлення від незнайомця;
- Обов'язково наголошуйте: "Будь-який тривожний випадок – це не твоя провина. Завжди звертайся до дорослих."

3.4. Стимулювання критичного мислення

- Ставте питання після перегляду відео або гри: "Для чого це відео створили? Що тут реальне, а що ні?"
- Вправа "Хто автор?" – навчити дітей оцінювати, чи можна довіряти певній інформації.

Ігри та інтерактиви:

- Командна гра: "Інтернет-безпека: місія виконана" групи отримують ситуації (наприклад: "Тобі написав незнайомець") і мають розробити три стратегії дій.

- "Цифровий герой". Діти вигадують і малюють свого героя, який допомагає іншим користувачам бути обережними в мережі.
- "Емодзі-рішення". Тренування розпізнавання емоцій, які можуть виникнути після онлайн-комунікації: радість, тривога, образа, гордість тощо.

3: Саморозвиток учителів як чинників підтримки психологічного імунітету дітей.

3.1. Розвиток ВУ – Управління своїми емоціями

(Ф1 – Емоційна стійкість)

Чому це важливо? Учитель, який керує власними емоціями, створює стабільне, передбачуване емоційне середовище, що знижує тривожність учнів і допомагає їм зберігати внутрішній спокій.

Як розвивати:

- Визнавайте свої емоції конструктивно: "Я зараз роздратований, тому мені потрібно зробити вдих і зробити паузу".
- Уникайте емоційного зараження класу – практикуйте внутрішню "психологічну дистанцію".
- Навіть у напружених ситуаціях намагайтеся говорити спокійно та м'яко.

3.2. Розвиток ВЕ – Контроль експресії

(Ф2 – Саморегуляція)

Чому це важливо? Критичне мислення дозволяє вчителю гнучко інтерпретувати поведінку учня, бачити за нею емоційні чи ситуаційні причини, а не лише "порушення дисципліни".

Як розвивати:

- Ставте собі запитання: "Що ще могло вплинути на цю поведінку?"
- Відмовтеся від автоматичних ярликів: "Він ледачий" – "Йому зараз важко концентруватися, потрібно з'ясувати чому".

3.3. Розвиток Рефлексивності (впливає на Ф3 – Самооцінка)

Чому це важливо? Вчителі з високою рефлексивністю здатні усвідомлювати свої реакції, бути менш імпульсивними, точніше оцінювати дії учнів та краще будувати зворотний зв'язок без приниження.

Як розвивати:

- Після кожного складного уроку або ситуації ставити собі запитання:
"Що я зробив(-ла) добре? Що б я змінив(-ла)?"
- Вести короткий "Щоденник емоцій учителя" - щотижневу рефлексію на ситуації з класом.

3.4. Розвиток МУ – управління чужими емоціями (впливає на Ф1 – Емоційна стійкість, Ф4 – Соціальна компетентність)

Чому це важливо? Учитель може створити емоційно безпечне середовище, у якому дитина вчиться справлятися зі стресом і взаємодіяти з іншими без страху.

Як розвивати:

- Підтримуйте дитину в емоційно складні моменти фразами: "Я бачу, що тобі зараз важко. Я поруч."
- Уникайте знецінення почуттів учня. Замість "не перебільшуй" – "це справді могло бути неприємно".

3.5. Розвиток ВР – розуміння своїх емоцій (впливає на Ф2 – Саморегуляція, Ф5 – Старанність)

Чому це важливо? Учитель, який розпізнає свій емоційний стан, рідше переносить втому, роздратування чи тривогу на дітей, і тим самим не провокує зниження мотивації учнів.

Як розвивати:

- Регулярно практикувати короткі паузи самоспостереження протягом дня:
"Що я зараз відчуваю? Звідки це?"
- Проговорювати свої емоції у конструктивний спосіб: "Я зараз трохи виснажений, тому прошу хвилину тиші".

Запропоновані рекомендації можуть слугувати практичним інструментом для батьків і вчителів у процесі формування психологічної стійкості дітей до кібербулінгу. Їхня реалізація у щоденній взаємодії з дитиною не лише дозволяє

зміцнити окремі компоненти психологічного імунітету, а й сприяє створенню безпечного емоційного середовища, що виконує захисну та профілактичну функції у контексті загроз цифрового простору.

Практичні рекомендації для батьків

Практичні рекомендації для батьків складаються з двох частин. Перша частина "Пояснювальна записка" – це інформаційна компонента обізнаності батьків про кібербулінг та психологічний імунітет. Друга частина – "Практичні рекомендації батькам".

Пояснювальна записка для батьків.

Кібербулінг як форма агресивної онлайн-поведінки, що має на меті приниження, знецінення та психологічне виснаження дитини, сьогодні є серйозним викликом для освітнього середовища. Дослідження свідчать, що частина дітей, які стикаються з кіберзагрозами, з кожним роком зростає. Згідно з даними UNICEF (2022–2023), 49 % українських підлітків стали свідками кіберзнущань, а 22 % – жертвами таких дій [8], проте, починаючи вже з молодшого шкільного віку, діти активно користуються цифровими технологіями та потрапляють у ризикові онлайн-ситуації, які вони ще не здатні критично осмислювати або регулювати емоційно [95].

Поняття психологічного імунітету

Психологічний імунітет до кібербулінгу – інтегративна, накопичувальна система ресурсів, які забезпечують розпізнавання ризиків й загроз кібернасильства, збереження рівноваги в цифровому середовищі, відновлення після стресу та присвоєння нового досвіду. Згідно з розробленою факторною моделлю, до структури психологічного імунітету входять такі компоненти, як емоційна стійкість, саморегуляція, самооцінка, соціальна компетентність і старанність. Усі ці компоненти формуються в процесі розвитку дитини і значною мірою залежать від мікросоціального середовища – зокрема, від участі батьків та вчителів.

Роль дорослих

Формування психологічного імунітету в молодших школярів неможливе без активної участі дорослих – батьків, учителів, психологів. Дорослі є

першими моделями безпечної взаємодії, саморегуляції та критичного мислення. Саме вони створюють для дитини простір підтримки, де формується довіра до себе та інших, а також навички конструктивного реагування на критику, маніпуляції та психологічний тиск у цифровому середовищі.

Практичні рекомендації батькам.

Рекомендації складаються з трьох частин. 1. Рекомендації батькам як розвивати компоненти психологічного імунітету до кібербулінгу в дітей молодшого шкільного віку. 2. Рекомендації з формування онлайн-компетентності в дітей. 3. Саморозвиток батьків як чинників підтримки психологічного імунітету дітей

1. Рекомендації батькам як розвивати компоненти психологічного імунітету до кібербулінгу в дітей молодшого шкільного віку.

1.1. Емоційна стійкість

Що це: Здатність дитини витримувати стрес, адаптуватися до труднощів, не знецінювати себе після невдач.

Як розвивати емоційну стійкість дітей батькам:

- Учть дитину говорити про свої страхи, а не приховувати їх;
- У складних ситуаціях запитуйте: "Що тобі допоможе заспокоїтися?";
- Заохочуйте не уникати труднощів, а шукати підтримку.

Вправи:

- "Мій антистрес-набір": дитина складає 3–5 способів, як себе заспокоїти;
- "Щит підтримки": малюнок або листівка з фразами підтримки від батьків;
- "Сильний момент": згадайте ситуацію, коли дитина подолала труднощі, й обговоріть її.
- Підтримуйте дитину в складних переживаннях (вислухайте – не осуджуйте);
- Називайте емоції вголос: "Я бачу, ти засмучений. Це нормально".

1.2. Саморегуляція

Що це: Здатність контролювати емоції, імпульси, діяти в межах правил навіть у стресовій ситуації

Як розвивати саморегуляцію дітей батькам:

- Давайте дитині час і простір для "паузи";
- Демонструйте власні стратегії заспокоєння;

Вправи:

- "Світлофор емоцій": червоний – стоп, жовтий – подумай, зелений – дій; або злість / тривогу / спокій і протягом дня дитина показує, що відчуває.
- "Я дихаю, як хвиля": глибокі вдихи та видихи під візуалізацію моря;
- гра "Перемикач": дитина уявляє пульт керування своїми емоціями (регулює гучність, яскравість тощо).
- Практикуйте техніки саморегуляції разом (дихальні вправи, пантоміми;);
- "Щоденник вражень": щовечора дитина записує або малює одну радісну, одну складну й одну цікаву подію дня, а потім коротко обговорює їх із батьками.
- "Питання до себе": щотижня розігруйте ситуації, після яких дитина відповідає на питання: "Що я подумав?", "Що я відчув?", "Що я зробив і чому?"

1.3. Позитивна самооцінка

Що це: Віра в себе, упевненість у своїй цінності попри помилки або критику.

Як розвивати батькам:

Як розвивати позитивну самооцінку дітей батькам:

- Не оцінюйте дитину "добрий/поганий", а описуйте дії;
- Наголошуйте на зусиллях, а не результаті ("Ура! Ти старався");
- Допомагайте дитині усвідомлювати свої сильні сторони.

Вправи:

- "Зірка сили" або "долонька сили": дитина малює зірку (або обводить свою долоньку) й вписує туди свої 5 сильних рис;
- "Фраза впевненості": придумати девіз типу "Я справляюся, навіть якщо складно";
- "Я можу, бо вже зміг": разом згадати приклади з життя, коли дитина з чимось справилася.

1.4. Соціальна компетентність

Що це: Вміння налагоджувати контакти, домовлятися, просити про допомогу, казати "Ні".

Як розвивати соціальну компетентність дітей батькам:

- Грайте в рольові ігри: "Як запросити когось до гри", "Що сказати, якщо draжнять";
- Хваліть за емпатію, вміння ділитися, підтримку;
- Допомагайте дитині сформулювати коректні фрази у складних ситуаціях.

Вправи:

- "Мої соціальні суперсили": малюємо і обговорюємо (я вмію слухати, домовлятися, допомагати);
- "Міст дружби": дитина моделює, як знайомитися й підтримувати зв'язок;
- Для формування кордонів дитини: "Секрет упевненого "Ні" (тренуємо фрази, які допомагають встановити межі). Гра "Моє, не моє". Дорослий говорить фразу про дитину і кидає

	дитині м'яку іграшку, малу подушку, або м'яч. Дитині треба відбити предмет, якщо це не про неї; і схопити, якщо про неї, зі словами "не моє", "моє". Приклади фраз: Ти народився влітку. У тебе є собака. Ти любиш математику. Ти вмієш сидати на шпагат. У тебе є сестра.
1.5. Старанність. Що це: Висока відповідальність, уважність до деталей, послідовність у виконанні завдань, прагнення дотримуватися правил і доводити справу до завершення.	
Як розвивати старанність дітей батькам: <ul style="list-style-type: none"> - Установлюйте чіткі, зрозумілі правила вдома, пояснюючи їхній сенс і наслідки; - Заохочуйте дитину доводити розпочате до кінця, навіть якщо це вимагає зусиль; - Хваліть не лише за результат, а й за послідовність, акуратність, зусилля й відповідальність. 	Вправи: <ul style="list-style-type: none"> - Вправа 1: "Можна / не можна" Інструкція: Батьки називають конкретну дію, дитина відповідає, чи це можна робити, чи не можна. Приклади фраз: Кричати в театрі? Кричати в лісі? Брати речі без дозволу? Ображати у відповідь? Після відповіді варто коротко обговорити, чому саме (не) можна. <ul style="list-style-type: none"> - Вправа 2: "Де можна?" Інструкція: Батьки називають дію і запитують: "Де можна це робити?" або "Де не можна це робити?" Дитина має назвати відповідні місця й обґрунтувати свою думку.

	<p>Приклади запитань: Де можна кричати? Де не можна їсти? Де можна бігати? Де не можна гратись телефоном?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Вправа 3. "Колесо рішень": дитина придумує три варіанти дій у складній ситуації та аналізує наслідки цих дій; - Вправа 4. "Що б я зробив(-ла), якби був(-ла) учителем/лікарем/другом": розвиває моральну відповідальність; - Вправа 5. "Я можу вирішувати": дитина розв'язує з батьками уявні проблемні побутові ситуації (розбили чашку, посварились із другом тощо).
--	--

2. Рекомендації щодо формування онлайн-компетентності в дітей.

2.1 Приклад відповідального користування інтернетом:

- Обговорюйте з дитиною, як ви використовуєте інтернет: для навчання, роботи, відпочинку;
- Пояснюйте, чому ви не публікуєте особисту інформацію чи не відповідаєте незнайомцям у мережі;
- Покажіть приклад критичного ставлення до інформації: разом перевіряйте джерела, обговорюйте фейки.

2.2 Як уникати надмірного контролю: модель партнерства з дитиною:

- Узгодьте спільні правила користування гаджетами, а не нав'язуйте їх односторонньо;
- Замість постійного контролю, робіть періодичні щирі розмови: "Що тебе здивувало в інтернеті сьогодні?";

- Запропонуйте дитині бути "цифровим радником", запропонуйте навчити вас чогось нового про додатки чи сервіси.

2.3. Як виявити тривожність, закритість, ознаки кібербулінгу:

- Спостерігайте за різкими змінами в поведінці: замкнутість, сльозливість, уникнення гаджетів або навпаки надмірне занурення в телефон;
- Запитуйте м'яко: "Чи був сьогодні хтось у мережі не дуже добрим до тебе?" або "Ти виглядаєш засмученим, хочеш поговорити?"
- Заохочуйте дитину розповідати про підозрілі ситуації без страху покарання.

2.4. Як реагувати: слухати, підтримувати, не звинувачувати:

- Не перебивайте й не критикуйте. Вислухайте спокійно й уважно: "Я тебе чую", "Мені важливо, що ти це говориш";
- Покажіть емоційну підтримку: "Я поруч", "Мені прикро, що так сталося";
- Запропонуйте разом знайти рішення: "Ми зможемо з цим впоратися разом".

3. Саморозвиток батьків як чинник підтримки психологічного імунітету дітей

3.1. Розвиток помірного рівня критичного мислення (Ф 1, 2, 3, 4)

- Ставте собі запитання: "Чи я маю факти?", "Які ще можуть бути пояснення ситуації?"
- Уникайте імпульсивних оцінок поведінки дитини.
- Вправа: "Три варіанти" – при емоційній реакції придумайте три різних пояснення вчинку дитини перед тим, як відповісти.

3.2. Розвиток ВР – розуміння своїх емоцій (Ф 2)

- Регулярно запитуйте себе: "Що я зараз відчуваю і чому?"
- Проговорюйте свої емоції спокійно в присутності дитини: "Я зараз трохи роздратований, мені потрібно п'ять хвилин тиші".

Фокус: навчитися визнавати свої емоції без сорому й агресії.

3.3. Розвиток МР – розуміння чужих емоцій (Ф 4)

- Пробуйте щодня розпізнати емоційний стан близьких, не лише за словами, а й за поведінкою.
- Питайте: "Мені здається, ти зараз засмучений. Я правильно розумію?"
- Вправа: щодня спостерігати та вгадувати емоції людей довкола – подумки або вголос.

3.4. Розвиток МУ – управління чужими емоціями (Ф1)

- Не намагайтеся "гасити" емоції дитини, а допоможіть їй прожити їх екологічно: "Я бачу, що ти злишся. Що може допомогти тобі заспокоїтись?" Фокус: не "забороняти" емоції, а допомогти з ними впоратися без шкоди.
- Моделюйте підтримувальну поведінку: обійми, спокійна присутність, питання замість команд.

3.5. Формування стратегії спілкування "Ставлення до невдач" (Ф 1)

- Показуйте дитині, як ви справляєтесь зі своїми помилками й невдачами.
- Уникайте фраз: "Ну ось, знову нічого не вийшло".
- Вправа: "Помилка тижня" – поділіться з дитиною однією своєю помилкою та уроком з неї.

3.6. Формування стратегії спілкування "Кооперація" (Ф 3)

- Формування в дитини впевненості в собі через досвід взаємодії, домовленості, розподілу ролей та спільного досягнення мети.
- Створюйте вдома ситуації спільної діяльності (прибирання, готування, настільні ігри), де кожен має свій внесок.
- Частіше використовуйте "ми" замість "ти маєш": "Ми можемо це вирішити разом", "Як нам краще поділити завдання?"
- Підкреслюйте внесок дитини в спільний результат: "Без тебе ми б не впоралися так швидко!"
- Вправа: "Командне завдання" – поставте сімейну міні-ціль (наприклад, підготувати сюрприз для когось із рідних) і досягніть її разом. Потім обговоріть: Що кожен зробив найкраще? Що було найскладніше? Чи легко було домовлятися? Як почувалися, коли діяли як команда?

Список публікацій здобувача за темою дисертації:
 Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати
 дисертації:

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації:

1. Handzilevska H., Kalamazh V., Ratinska O., Khmiliar O. The role of sanogenic and critical thinking in preventing the emotional burnout of young primary school teachers. Youth voice journal: young people in education, 2021 Vol. 3 P.15-23 eISSN 2056-2969 eISBN 2056-2969 eISBN 978-1-911634-35-5.
2. Ратінська О. М., Костюшко І. В. Особливості формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів крізь призму психологічного аналізу казок. Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія" : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 76-82
3. Гандзілевська Г. Ратінська О., Škorvagová E. Українські народні казки як засіб розвитку метакогнітивних ресурсів психологічного імунітету молодших школярів. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2025. Випуск 23. С. 23-37
4. Ратінська О. М. Факторна модель психологічного імунітету до кібербулінгу у дітей молодшого шкільного віку. Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія" : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 144-150.
5. Гандзілевська Г., Ратінська О., Шкорвагова Е. Розвиток емоційно-вольових ресурсів психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів засобом метафори. Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія" : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2026. № 20. С. 4–13.

Наукові публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Ратінська О. М. Психологічний аналіз казки г. Х. Андерсена "Гидке каченя" крізь призму протистояння булінгу. Наративна психологія: теорія, емпірика, практика. Доповіді ключових спікерів І Всеукраїнської науково-практичної конференції (29-30 листопада 2019 р., м. Кривий Ріг). Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2020. 70 с.
2. Ратінська О.М Проблеми хейтерства у дітей та підлітків в умовах он-лайн навчання. Тенденції та перспективи розвитку психології та соціальної роботи в сучасному суспільстві : Збірник матеріалів міжнародної наук.-практ. інтернет-конф., м. Одеса, ОНУ імені І. І. Мечникова, 5 листопада 2020 р. С 219.
3. Ратінська О.М. Проблема формування кіберіміунітету молодших школярів в умовах пандемії. Міжнародна інтернет-конференція "Сучасні дослідження когнітивної психології" 31 травня 2021 Острого: Видавництво Національного університету "Острозька академія" С. 39
4. Гандзілевська Г. Б., Ратінська О. М., Тимощук Є. А. Психологічні умови формування дитячої обдарованості в метафоричних наративах острозьких письменників-емігрантів крізь призму психологічного імунітету та саморегуляції. Розвиток обдарованої особистості: світовий та вітчизняний контексти : матеріали методологічного семінару (Київ, 18-20 листопада 2021 року). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. С.105-110
5. Ратінська О.М. Гандзілевська Г.Б Психологічний аналіз творів Лесі Українки крізь призму формування психологічного імунітету до кібербулінгу. Матеріали студентського міжвузівського Е-вебінару, присвяченого 150-літтю від дня народження Лесі Українки, 25 лютого 2021 року/ укл. Романюк С.З., Мафтин Л.В., Спорняк А.В. Чернівці: Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2021. С.111-113

6. Науменко, Н. О., Ратинська О. М.. Проективні методики як засіб виявлення деструктивних патернів спілкування у дітей з гіперкінетичними розладами. Збірник наукових матеріалів 118 міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 6 лютого 2023 року. С. 161.
7. Гандзілевська Г., Ратинська О., Педагогічні умови формування психологічного імунітету до кібербулінгу учнів початкової школи. Наукова колекція Навчально-наукового інституту Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: збірник наукових праць здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників (за матеріалами II Всеукраїнської науково-практичної конференції "Початкова освіта в парадигмі Нової української школи : виклики часу". м. Глухів, 25 квітня 2024 року). Випуск 1. Глухів, 2024. 168с. С.172-174
8. Ratinska O. New challenges of war: psychological adaptation. Training of specialists in the field of psychological and pedagogical education of children through the prism of adaptation to emergencies: resilience approach: the materials of the international round table (Ostroh town, February 15-17, 2024) / edited by Denys Havryliuk, Eduard Balashov. Ostroh: Publishing C. 5 DOI 10.25264/978-617-8041-24-3

Наукові публікації, що додатково відображають її наукові результати:

1. Chernous, T., Handzilevska, H., Balashov, E., Ratinska, O. Development of Emotional Competence through Music and Movement: Comparative Analysis of the Professional Educational Programs of Prospective Primary School Teachers in Ukraine and Austria. Journal of Education Culture and Society, 15(2), 2024. P. 665-682. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.665.682>
2. Chernous T., Maneab L., Archerc A., Ratinska O. Creating Family Spaces Through Music: Fostering Connection and Development. This e-Journal is a

supplement to Musiktherapeutische Umschau | Journal for research and practice in music therapy 2025, Vol. 46(2), 148 p.

3. Handzilevska H., Ratinska O., Škorvagová E. The role of teachers and parents in the development of the emotional and regulatory resilience resources in primary schoolchildren in the conditions of war. Resilience: the main challenges and development of resilience competencies in the educational paradigm : Scientific monograph. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2023. 148p. P. 1-21

Відомості про апробацію результатів дисертації

Апробація матеріалів дисертації. Основні положення дисертаційного дослідження обговорені на *міжнародних наукових та науково-практичних конференціях*: Міжнародній науково-практичній конференції "Актуальні проблеми психології розвитку особистості" / the International Scientific-Practical Internet Conference "Actual Problems of Developmental Personality Psychology" (14–15 травня 2020) / (May 14 – 15, 2020), Міжнародній науково практичній інтернет-конференції "Тенденції та перспективи розвитку психології та соціальної роботи в сучасному суспільстві" (5 листопада 2020 р), Міжнародній інтернет-конференції "Сучасні дослідження когнітивної психології" (31 травня 2021), Міжнародній практичній конференції Київського Гештальт Університету "ПРО–гештальт" (15 – 17 листопада 2019), Круглому столі за міжнародною участю "Інформаційно-психологічна безпека дітей в умовах інфодемії" (6 червня 2023), Круглому столі грантової програми Вишеградського фонду "Resilience approach in cross-cultural training of future teachers in Ukraine and V4 countries" (15 – 17 лютого 2024 р., онлайн);

Всеукраїнських науково-практичних конференціях: Всеукраїнській науково-практичній конференції "Наративна психологія: теорія, емпірика, і практика" (29 – 30 листопада 2019 р.); Практичній онлайн-конференції Київського Гештальт Університету і Школи гуманістичної дитячої психології та психотерапії "Humanity" 18–19 вересня 2020 р., Методологічному семінарі НАПН України "Розвиток обдарованої особистості: світовий та вітчизняний контекст" (Київ, 18–20 листопада 2021 року); *Регіональних і міжуніверситетських наукових конференціях*: Міжвузівському Е-вебінарі "Педагогічні ідеї та культурно-просвітницька діяльність Лесі Українки", Чернівецький національний університет ім. Ю.Федьковича (Чернівці, 25 лютого 2021); XXV – XXX науковій викладацько-студентській конференції "Дні науки" Національного університету "Острозька академія" (Острог, 11.05.2021 р., 16.05.2022 року, 15.05.2023 року, 13.05.2024 року, 12.05.2025 року).

Результати дослідження впроваджувались в освітній процес та практичну діяльність Національного університету "Острозька академія" (довідка №__ від__ травня 2026 р.), Київського Гештальт Університету (довідка № 604 від 27 травня 2026 р.), Ліцею 215 Святошинського району м. Києва (довідка № 115 від 25 травня 2026 р.), Громадської Організації "Дівчата" (довідка № 204-05/2026 від 23 травня 2026 р.), Школи "Азбука Щастя", м. Київ (довідка № 20 від 27 травня 2026 р.).