

Шатирко Л.О. Психологічні виміри деструктивної взаємодії суб'єктів освітнього простору у проявах залякування та цькування /Л.О. Шатирко / Психологія: теорія і практика: збірник наукових праць / ред. кол. : І.О. Корієнко (гол. ред.) та ін. – Мукачево : РВВ МДУ, 2019. – Вип. 1(3). – С.199-211.

УДК 37.015.3:159.937 – 027.233.4

Шатирко Лариса Олексіївна

старший науковий співробітник

лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ДЕСТРУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ У ПРОЯВАХ ЗАЛЯКУВАННЯ ТА ЦЬКУВАННЯ.

***Анотація.** У статті здійснено аналіз психологічних вимірів явищ залякування та цькування (булінгу) в контексті загальної проблеми забезпечення ефективної взаємодії учасників освітнього простору. Окреслено відповідне предметне поле та виявлено методологічні особливості його психологічного дослідження. Розглянуто сутність означених психологічних явищ, як проявів деструктивної взаємодії, описано психологічні характеристики, за яких взаємодія втрачає конструктивне спрямування й набуває ознак деструктивності. Визначено методологічні орієнтири дослідницького пошуку, які дозволять розширити уявлення про феномен залякування, цькування та психологічно обґрунтувати методи подолання проявів деструктивних стратегій взаємодії учасників освітнього простору в усіх його сегментах та різних рівнях соціальних контактів. Описано прояви негативного впливу деструктивної взаємодії на ефективність вирішення освітніх завдань та особистісний розвиток учасників освітнього простору.*

***Ключові слова:** освітній простір; деструктивна взаємодія; залякування, цькування; міжособистісна взаємодія суб'єктів.*

Вступ. Важливим чинником ефективної організації освітнього процесу, рішення освітніх завдань й досягнення освітньої мети суспільства, чинником всебічного розвитку та самореалізації особистості є конструктивна успішна взаємодія всіх учасників освітнього простору – учнів, педагогів, представників адміністрації, батьків, спеціалістів (психологів, логопедів, медичних працівників, дефектологів, тощо.) Освітня практика з особливою увагою докладає зусиль до забезпечення конструктивної взаємодії учасників, залучаючи максимально соціальні важелі організації безпечного освітнього простору. 19 січня 2019 року набув чинності Закон України від 18.12.2018 року [№ 2657-VIII «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу \(цькуванню\)»](#). (В

засіданнях робочої групи з підготовки закону до другого читання довелось брати участь і авторів цієї статті). Відповідно, Закон України «Про освіту» [3] доповнено пунктом, яким передбачено, що булінг (цькування) це діяння (дії або бездіяльність) учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи та (або) такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого. Крім цього, зроблено відповідні доповнення до статей Закону «Про освіту», які визначають права та обов'язки осіб, які залучаються до освітнього процесу. Цей закон є важливим кроком на шляху гуманізації взаємодії суб'єктів освітнього простору в усіх його сегментах, а також на шляху правового забезпечення рішення цієї актуальної проблеми. Про своєчасність та важливість цього кроку свідчить, зокрема, увага засобів інформації, широкий резонансний відгук й обговорення в суспільстві, осмислення проблеми. Зокрема, в лютому 2019 р. Київська міська профспілка працівників освіти направила до парламентських фракцій і груп пропозиції щодо визнання булінгом злочинних дій батьків стосовно педагогічних працівників [7].

Постановка проблеми. Суттєвим моментом визнання суспільством соціального значення проблеми булінгу й постановки питання про правове її забезпечення була попередня дослідницька робота з психологічного аналізу навчально-виховного процесу, означення важливості психологічного забезпечення успішної взаємодії учасників освітнього процесу, відповідно докладного вивчення психологічних вимірів взаємодії в усіх її явищах і формах, як конструктивних, так і деструктивних. Наразі психологічне бачення проблеми ґрунтується на визнанні руйнівного впливу різних форм деструктивної взаємодії, таких як залякування, психологічне насилля, знущання та цькування (булінг) на психологічний клімат освітнього простору, що має подальші негативні наслідки в індивідуальному розвитку учасників освітнього простору й суспільства загалом, унеможлиблює гарантування права дитини навчатись в безпечному освітньому просторі.

Важливо відзначити, що значною мірою визнання проблеми й актуальність постановки питання на рівні правового запобігання явищам цькування (булінгу) викликана не стільки відчутним їх поширенням в освітньому просторі, скільки відображенням загальної тенденції гуманістичної орієнтації суспільства на вирішення завдань освіти, розуміння суспільством важливості демократичних гуманістичних цінностей, що відображено,

зокрема, в “ Концепції розвитку освіти України на 2015-2025 роки” [5] та в Законі про освіту[3]. Разом з тим, попри увагу та активне обговорення в українському суспільстві, складно назвати психологічно обґрунтовані характеристики, що могли б відобразити кількісні аспекти проблеми як на рівні шкільного навчання, де проблема визнається як більш тривожна, так і на рівні інших сегментів освітнього простору. Означена ситуація спонукає дослідницьке осмислення її психологічної складової й подальший пошук шляхів, методів подолання деструктивних стратегій взаємодії учасників освітнього простору в усіх його сегментах та різних рівнях соціальних контактів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальний огляд означення цієї актуальної практичної проблеми на рівні психологічної науки, й зокрема її відображення у психологічних дослідженнях дає підстави для висновку, що вагомий досвід системного психологічного вивчення явищ цькування та залякування протягом тривалого часу накопичено в Європейських країнах, особливо скандинавських, Великій Британії, Японії. Але більше число досліджень говорить швидше про увагу суспільства до організації безпечного освітнього простору, ніж про частоту проявів залякування в освітньому просторі саме тих країн. Певною мірою зростання уваги демократично зорієнтованих соціумів до проблем деструктивних форм взаємодії в освітньому просторі лежить в площині цінностей безпечного для розвитку особистості життєвого простору і викликано загально світовою увагою до проблеми прав людини, її права навчання та розвитку в безпечному просторі. Залякування й цькування в освітньому просторі це всесвітня проблема, яка притаманна формалізованим освітнім просторам і визнається як загально розповсюджена, разом з тим в дослідженнях відзначається що не більше 15 % учнів входять в число тих, хто або самі регулярно здійснюють цькування, або є його ініціаторами (Olweus, 1993) [12]. Проте й цей відносно незначний відсоток викликає велике занепокоєння з огляду на негативні наслідки на рівні загальних характеристик освітнього простору, педагогічного процесу і розвитку особистостей, в нього включених. Так, зокрема в психологічних дослідженнях прослідковується зв'язок між використанням таких деструктивних форм взаємодії як залякування, цькування індивідуумом в шкільні роки й порушенням ним правових норм в дорослому віці. В дослідженні (Olweus, 1993) [12] наводяться дані, про існування помітного (до 65%) зв'язку між діями залякування й протиправними вчинками; зрештою автор доходить висновку про закріплення особистістю досвіду активної участі в актах цькування та залякування в якості моделі поведінки в дорослому житті, що негативно впливає на формування вмінь розвивати й

підтримувати позитивні стосунки з оточуючими, на розвиток комунікативних здібностей (Oliver, R., Hoover, J. H., & Hazler, R. (1994) [13].

В свою чергу, не менш глибокі деформації відслідковуються по відношенню до учасників освітнього простору, які стали жертвами залякування та цькування, були його пасивними учасниками, належали до найближчого оточення, або емоційно були пов'язані із жертвою. Психологічний аналіз деструктивної взаємодії дає підстави розглядати її коло значно більшим, за число безпосередніх учасників, оскільки до переживання ситуації долучаються, батьки, рідні, друзі скривдженого; в цьому колі формується негативний образ освітнього простору. Не лише жертви, але й часом пасивні учасники, бояться й уникають освітнього середовища, розцінюючи його як небезпечне місце, пов'язане з нещастями, переживанням образ, страху, гніву, приниження. Отже дослідження підтверджують помітний кореляційний зв'язок між впливами, наслідками деструктивних форм взаємодії і подальшим проблемним розвитком особистості, появою психосоматичних захворювань, формуванням деструктивних особистісних стратегій взаємодії людини в подальшому соціальному житті, фіксацією сценарію “агресор-жертва” в особистісному поведінковому наборі.

Наразі в Україні відчутно бракує порівняльних психолого-педагогічних досліджень стосовно кількісного розповсюдження явища залякування та цькування в різних сегментах освітнього простору. Зарубіжні дослідники відзначають що найбільш характерним явище залякування є в умовах середніх навчальних закладів (Nolin et al., 1995 Nolin, M. J., Davies, E., & Chandler, K. (1995) [11]. Помічено, що для навчального процесу середньої шкільної ланки випадки ситуацій цькування, залякування (особливо з використанням прямих фізичних інструментів впливу) є найбільш поширеними, знижуючись до закінчення школи, поряд з тим зловживанням цькуванням в усній формі залишається постійним. Також дослідниками відзначається, що залякування, має місце в усіх сегментах освітнього простору і використовується як інструмент впливу не лише учнями, але й іншими учасниками освітнього простору – вчителями, батьками.

Практичні проблеми прояву явищ залякування та цькування та потреба запобігання ним в освітньому просторі актуалізують наразі в Україні дослідницьку увагу психологів до їх вивчення з метою поглиблення теоретичних уявлень і побудови обґрунтованих інструментів їх психологічного супроводу. Зміст феноменології, що дозволяє

окреслити ситуації залякування, знущань та цькування відображує різні аспекти й описується в різних контекстах, засобами різних психологічних конструктів: як певний специфічний тип агресії; як поведінку спрямовану на заподіяння шкоди, перешкоджання певним діям; як дисбаланс влади, коли людина або група з більш сильною владою атакує більш слабку; як прояви психологічного насилля, конфлікту. Відтак, вважаємо перспективним, з метою інтеграції окремих дослідницьких підходів до вивчення та пошуку шляхів запобігання таким явищам як цькування та залякування, їх психологічне осмислення в контексті загальної проблеми забезпечення ефективної продуктивної взаємодії учасників освітнього простору. Комплексне психологічне дослідження, зокрема вивчення засобів репрезентації смислових, емоційних складових, вербальних та невербальних інструментів цькування та залякування, дозволить розширити та поглибити психологічне знання про деструктивну взаємодію з метою напрацювання стратегій та засобів протидії деструктивним впливам, протидії спробам перетворення окремих сегментів освітнього простору в простір деструктивності.

Метою статті є означення та осмислення психологічних вимірів феноменів залякування та цькування, як проявів деструктивної взаємодії учасників освітнього простору, окреслення відповідного предметного поля та виявлення методологічних особливостей його психологічного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Теоретичні засади дослідження складають методологічні орієнтири, розроблені в системі наукових підходів: діяльнісний підхід (Л.С. Виготський, В.В. Давидов); суб'єктний підхід (В.О. Татенко,); генетико-моделювальний метод психологічного дослідження (С.Д. Максименко,); гуманістична парадигма освіти (В.Г. Кремень). В межах означених методологічних орієнтирів долається протиріччя між традиційною парадигмою освіти з притаманними їй рисами десуб'єктності, та новими сучасними ідеями антропоцентризму, взаємодією в освітньому просторі через смислотворчу діяльність всіх суб'єктів освітнього простору, творення й відтворення культурних цінностей. В контексті діялісного підходу взаємодія визначається через наявність спільної діяльності, організованої активності двох або кількох суб'єктів, цілеспрямованої на виробництво й відтворення об'єктів матеріальної або духовної культури. Смысл взаємодії розуміється через призму розуміння дій, що забезпечують спільну для суб'єктів діяльність в ситуації обміну саме діями, що обумовлює необхідність для суб'єктів випрацювати нові форми та норми спільних дій. Парадигма суб'єктності

дає можливість виокремити нову площину у вивченні системи освіти і особистості, ставить проблеми, пов'язані з вивченням процесів в розвитку, в багатоманітності їх проявів, закономірностей і аспектів аналізу сутнісних властивостей людини, що конкретизують її суб'єктність – цілепокладання, самодетермінація, самореалізація. Гуманістична парадигма дозволяє осмислити взаємодію в освітньому просторі, як спрямоване на розвиток індивідуальної ідентичності смислотворення всіх суб'єктів освітнього простору, становлення індивідуального стилю взаємодії учасників освітнього простору в контексті розповсюдження нових форм здобування знань і нових форм зайнятості. Відповідно цим методологічним настановам, в освітньому просторі, який є складною різновіковою соціальною спільнотою з притаманною їй багатовекторною системою (безпосередньої, опосередкованої, представленої зовні, внутрішньо представленої) взаємодії, остання опосередковується психолого-педагогічними чинниками, позицією кожного з учасників по відношенню до мети, засобів діяльності, до інших учасників. В означеній в нашому дослідженні системі методологічних координат взаємодія є атрибутом спільної діяльності учасників, їх спільної активності, спрямованої на відтворення або створення матеріальних та ідеальних об'єктів, відтак учасники виступають як суб'єкти спільної діяльності для всіх суб'єктів діяльності, яка визначає, опосередковує цінність для суб'єкта себе і іншого суб'єкта для себе в діяльності. В освітньому просторі взаємодія реалізується через психолого-педагогічні впливи учасників для вирішення спільних завдань і взаємну їх психолого-педагогічну обумовленість в життєдіяльності.

В дослідженні ми послуговувались найбільш розповсюдженим тлумаченням терміну “міжособистісна взаємодія” “ ... в широкому розумінні – як випадковий, або умисний, приватний, або публічний, довготривалий або короткочасний контакт двох і більше людей, що призводить до взаємних змін у їхній діяльності, стосунках, поведінці й установах. У вузькому сенсі – як система взаємообумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, при якій поведінка кожного з учасників є одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку решти.” [6, с.52] Вирізняється взаємодія: конструктивна, деструктивна, реструктивні, рестриктивна (така, що обмежує, стримує, здійснює тиск і заборони (лат. *restrictio* обмеження).

В парадигмі суб'єктного підходу конструктивна взаємодії визначається суб'єкт-суб'єктною організацією через привнесення й взаємне збагачення особистісних смислів, через визнання й толерування подібності-відмінності думок, оцінок, уявлень суб'єктів

освітнього простору з приводу фактів та подій, що відбуваються, відповідно у взаємодії домінують поведінкові сценарії допомоги, захисту, підтримки, супроводу. Розглянуті психологічні характеристики ефективної взаємодії учасників освітнього простору дозволяють окреслити сукупність психологічних ознак, за яких взаємодія втрачає конструктивне спрямування й набуває ознак деструктивності.

Осмислення в контексті визначених методологічних орієнтирів сукупності психологічних вимірів, що окреслюють архітектуру деструктивних форм особистісної взаємодії учасників освітнього простору центрується навколо основної мотиваційно-сислової характеристики, означеної відсутністю спільної, опосередкованої освітніми завданнями мети діяльності (учиннієвої, комунікативної, педагогічної), що нівелює цінність іншого як партнера в діяльності, який розглядається лише як об'єкт, його суб'єктні характеристики ігноруються або забороняються заперечуються, руйнуються. Отже, тим самим, деструктивна взаємодія носить суб'єкт-об'єктний характер, спрямовується установками утвердження одним з учасників взаємодії власної суб'єктної позиції за рахунок морального приниження іншого, обмеження його прав, знецінення його суб'єктності; відтак деструктивні форми взаємодії в контексті провідної діяльності гальмують становлення особистісних новоутворень суб'єктності особистості. Ці базові мотиваційно-сислові настанови визначають стратегію та форми взаємодії, добір засобів. Відтак в такій позасуб'єктній взаємодії, учасники добирають негативні деструктивні поведінкові стратегії, інструменти комунікації, як більш ефективні й результативні.

Типологія деструктивної взаємодії (активної, пасивної, прихованої) може бути визначена за психологічною феноменологією, яка її описує: психологічне насилля, агресія, маніпулювання людиною, як об'єктом, ігнорування суб'єктних характеристик (свободи, гідності, прав і т. п.), ізоляція, брехня, залякування, цькування, використання несправедливих звинувачень, образ, презирливого ставлення, погроз, приниження, надмірних вимог та критики, необґрунтованих заборон та обмежень, негативного оцінювання, повідомлення неправдивої, образливої інформації про людину, обмеження в діяльності або виключення з діяльності, з соціального кола спілкування, примус до дій, поведінки, мовних висловлювань. Залякування може проявлятися як через пряму відкриту форму дій, поведінки наприклад загрози, образи, фізичні та психічні тиски, так і носити непрямий, опосередкований характер, через дії ізоляції, виключення з суспільного середовища. Поряд з тим, до кола психологічних вимірів деструктивної взаємодії слід

віднести і певний добір психологічної феноменології, що описує в свою чергу психологічні ефекти, прояви, особистісні новоутворення, які складаються в результаті досвіду деструктивних форм взаємодії: втрата довіри до себе і світу, дифузна самоідентичність, полезалежний когнітивний стиль, зовнішній локус контролю, занепокоєння, тривожність, фрустрація основних потреб, порушення сну і апетиту, депресія, агресивність, поступливість, догідливість, комунікативна некомпетентність, низька самооцінка, схильність до усамітнення, суїцидальні нахили, затримки фізичного і психічного розвитку, особистісні розлади, наркотичні залежності, харчові поведінкові розлади, соматичні і психосоматичні захворювання, тощо. Слід зауважити, що поведінкові стратегії, які використовуються в різних ситуаціях деструктивної взаємодії нерівнозначні за понятійним та феноменологічним наповненням, не належать до одного розряду психологічних явищ. Їх об'єднує свідомий негативний вплив на інших учасників, відсутність спільної мети діяльності, ігнорування суб'єктних характеристик інших, свідоме бажання викликати негативні переживання у інших, бажання самоствердження за рахунок морального приниження іншого. Домінуючим емоційним забарвленням деструктивної взаємодії є негативна емоційна палітра, яку укладають від'ємні емоції та почуття (гнів, злоба, презирство, зневага, ревності, заздрощі, мстивість, образа, страх, роздратування й, поряд з ними, тривожність, занепокоєння, розпач, втрата довіри), які на емоційному рівні викликають, супроводжують та підтримують перебіг деструктивної взаємодії.

Особливе місце в ряду деструктивних форм взаємодії займає цькування, залякування (булінг), специфічною характеристикою якого є характеристика тривалості перебігу, неодноразове продовження ситуації. Переважна більшість дослідників підкреслюють, що ключовим компонентом залякування, цькування (незалежно від форми, - фізичне, психічне, пряме, опосередковане, у вигляді погроз), є його неодноразова демонстрація, повторюваність через деякий час з метою створення тривалого зразка переслідування й зловживання (Batsche и Knoff, (1994); Olweus, (1993) [9, 12]. В психологічних дослідженнях в якості важливого моменту цькування підкреслюється наявність свідомого наміру їх здійснювати, й відповідно очікувати від залякуваних, негативних переживань; підкреслюється свідоме бажання завдати шкоду іншому й піддавати його станомі стресу (Tattum, D and Tattum, E. (1992) [15] .

Комплекс чинників, що окреслюють причинно-наслідковий аспект виникнення, застосування, підтримки деструктивної взаємодії є надзвичайно складним і потребує

окремого розгляду, спеціальних цілеспрямованих психологічного вивчення. В зарубіжних дослідженнях виокремлюється низка умов, які на загал об'єднуються в навколо можливих причин використання учасниками освітнього простору різних форм деструктивної взаємодії: соціальні впливи, особистісні чинники та фактори навколишнього середовища (Ahmad & Smith, (1994); Batsche & Knoff, (1994)) [8, 9]. В числі чинників, що зумовили специфічне формування особистостей, схильних до здійснення цькування та залякування відзначається особливості виховання, в якому використовується фізичне покарання, зразки стратегій залякування, знущання, цькування в організації своєї взаємодії з іншими. Особливого значення в цьому ряду надається сімейному вихованню, яке оточувало учасника освітнього простору в дитинстві й могло негативно вплинути через дефіцит батьківської уваги, турботи, теплоти, піклування та любові, відсутність емоційного зв'язку з батьками, негативний приклад батьків використовувати агресивну поведінку, заявляти про себе соціально неприйнятними способами.

Серед психологічних особливостей, притаманних ініціаторам та виконавцям залякування, цькування відзначають: труднощі соціальної адаптації; непередбачувана поведінка; опозиційність по відношенню до дорослих; відсутність співчуття до жертв; потребу контролювати ситуацію, дії інших. В деяких дослідженнях підкреслюється, що індивіди, схильні до здійснення цькування та залякування демонструють високу тривожність. Зокрема в своєму дослідженні (Batsche, Knoff, (1994); Olweus, (1993) [8, 12] зазначають, що особистості, які проявляли лідерство в ситуаціях залякування та цькування, були ініціаторами демонстрували схильність до депресії та низьке почуття власної гідності, причому ці риси підсилювались із процесом дорослішання .

Для особистостей, що опинились в статусі жертв залякування та цькування характерними є низька самооцінка, недостатньо розвинуті соціальні навички спілкування, брак друзів, соціальна ізоляваність, потреба в батьківській опіці. Переважна більшість дослідників не відмічає суттєвої кореляції між потраплянням в статус жертви та фізичними характеристиками (одяг, вага, зріст, фізичні вади, певні аксесуари, наприклад окуляри). Єдиною вагомою в цьому плані характеристикою жертви можна назвати тенденцію бути більш слабкими, ніж ті, хто піддають їх залякуванню та цькуванню (Batsche, Knoff, 1994; Olweus, 1993) [8, 12].

Висновки і перспективи. Залякування, цькування, знущання, як прояви деструктивної взаємодії в освітньому просторі – важлива соціальна проблема, яка виходить за межі власне конкретного освітнього закладу й освітнього простору загалом, оскільки торкається освітніх завдань суспільства в площині як академічної ефективності, так і особистісного зростання окремих учасників освітнього простору і суспільства загалом. Проблема психологічно обґрунтованого запобігання явищам деструктивної взаємодії учасників освітнього простору є багатоаспектною та багатосторонньою, що спонукає до поглибленого психологічного осмислення психологічних вимірів феноменів залякування та цькування, вивчення когнітивних, смислових, комунікативних параметрів, окреслення відповідного предметного поля та виявлення методологічних особливостей його психологічного дослідження. Негативний вплив досвіду деструктивної взаємодії проявляється: в роз'єднанні та ізоляції учасників освітнього простору, дезінтеграційних процесах; руйнації відносин прихильності між людьми, в деформаціях і порушеннях психічного (поведінкового, інтелектуального, емоційного, вольового, комунікативного, особистісного) розвитку; фіксації сценарію “агресор-жертва” в особистісному поведінковому наборі, використанні неадаптивних шаблонів поведінки, трансформації базових потреб особистості, формування особистісного самонеприйняття.

Основною мотиваційно-смисловою характеристикою деструктивної взаємодії є відсутність спільної, опосередкованої освітніми завданнями мети діяльності (учиннієвої, комунікативної, педагогічної), що нівелює цінність іншого як партнера в діяльності, який розглядається лише як об'єкт, його суб'єктні характеристики ігноруються або забороняються, заперечуються. Деструктивна взаємодія має суб'єкт-об'єктний характер й спрямовується установками утвердження одним з учасників взаємодії власної суб'єктної позиції за рахунок морального приниження іншого, обмеження його прав, знецінення його суб'єктності; відтак деструктивні форми взаємодії в контексті провідної діяльності гальмують становлення особистісних новоутворень суб'єктності особистості.

Психологічна проблематика актуального емпіричного вивчення цькування, залякування в контексті проблеми деструктивної взаємодії учасників освітнього простору конкретизується в напрямку: встановлення психологічних ознаки деструктивної взаємодії з позицій усіх учасників, а також на рівні позицій агресора та жертви; визначення системи емоційних та смислових концептів, що описує деструктивну взаємодію; окреслення

психологічних ознак, що свідчать про набуття освітнім простором ознак деструктивності. Особливої дослідницької уваги заслуговують питання визначення й психологічної інтерпретації вербальних та невербальних маркерів деструктивної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України про статус педпрацівника (www.osvita.ua) <http://osvita.ua/school/63540/> .
2. Закон України Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню) (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2019, № 5, ст.33) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-viii>.
3. Закон України Про освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Максименко С.Д. (2017). Генетична психологія учіння людини: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово».
5. [Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні](#) НМ Авшенюк, ОВ Аніщенко, МВ Артюшина, ГО Балл... - 2016, Педагогічна думка.
6. Психологічна енциклопедія / [авт. – упорядник О.М. Степанов]. – К.: “Академвидав”, 2006. - 424 с.
7. Пропозиції Київської міської профспілки працівників освіти до парламентських фракцій і груп щодо визнання булінгом злочинних дій батьків стосовно педагогічних працівників. <http://osvita.ua/school/63865/>
8. Ahmad, Y., & Smith, P. K. (1994). Bullying in schools and the issue of sex differences. In John Archer (Ed.), MALE VIOLENCE. London: Routledge.
9. Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. School PSYCHOLOGY REVIEW, 23 (2), 165-174. EJ 490 574.
10. Charach, A., Pepler, D., & Ziegler, S. (1995). Bullying at school--a Canadian perspective: A survey of problems and suggestions for intervention. EDUCATION CANADA, 35 (1), 12-18. EJ 502 058.
11. Nolin, M. J., Davies, E., & Chandler, K. (1995). Student victimization at school: Statistics in brief. Washington, DC: National Center for Education Statistics. ED 388 439.

12. Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell. ED 384 437.
13. Oliver, R., Hoover, J. H., & Hazler, R. (1994). The perceived roles of bullying in small-town Midwestern schools. *JOURNAL OF COUNSELING AND DEVELOPMENT*, 72 (4), 416-419. EJ 489 169.
14. Sjostrom, Lisa, & Stein, Nan. (1996). *BULLY PROOF: A TEACHER'S GUIDE ON TEASING AND BULLYING FOR USE WITH FOURTH AND FIFTH GRADE STUDENTS*. Boston, MA: Wellesley College Center for Research on Women and the NEA Professional Library. PS 024 450.
15. Tattum, D. and Tattum, E. (1992) *Social Education and Personal Development*. London,: David Fulton.
16. Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *EDUCATIONAL RESEARCH*, 35 (1), 3-25. EJ 460 708.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy pro status pedpratsivnyka [The Law of Ukraine on the status of a pedagogue](www.osvita.ua) <http://osvita.ua/school/63540/>
2. Zakon Ukrainy Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shchodo protyidii bulinhu (tskuvanniu) [Law of Ukraine On Amendments to Certain Legislative Acts of Ukraine on Combating Bullying (Violence)] (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2019, № 5, str.33) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-viii>
3. Zakon Ukrainy Pro osvitu [Law of Ukraine on Education](Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2017, № 38-39, str.380) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. Maksymenko S.D. (2017). *Henetychna psykholohiia uchinnia liudyny: monohrafiia*. [Genetic psychology of human learning: monograph] Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo».
5. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini NM Avsheniuk, OV Anishchenko, MV Artiushyna, HO Ball... - [National report on the state and prospects of education in Ukraine] 2016, Pedahohichna dumka.

6. Psykholohichna entsyklopediia / [avt. – uporiadnyk O.M. Stepanov]. [pedagogicalencyclopedia] – K.: “Akademvydav”, 2006. - 424 s.
7. Propozytsii Kyivskaoi miskoi profspilky pratsivnykiv osvity do parlamentskykh fraktsii i hrup shchodo vyznannia bulinhom zlochynnykh dii batkiv stosovno pedahohichnykh pratsivnykiv. [Proposals of the Kyiv City Union of Education Workers to parliamentary factions and groups on the recognition of bullying of parents' criminal actions against pedagogical workers] [.http://osvita.ua/school/63865/](http://osvita.ua/school/63865/) .
8. Ahmad, Y., & Smith, P. K. (1994). Bullying in schools and the issue of sex differences. In John Archer (Ed.), MALE VIOLENCE. London: Routledge.
9. Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. School PSYCHOLOGY REVIEW, 23 (2), 165-174. EJ 490 574.
10. Charach, A., Pepler, D., & Ziegler, S. (1995). Bullying at school--a Canadian perspective: A survey of problems and suggestions for intervention. EDUCATION CANADA, 35 (1), 12-18. EJ 502 058.
11. Nolin, M. J., Davies, E., & Chandler, K. (1995). Student victimization at school: Statistics in brief. Washington, DC: National Center for Education Statistics. ED 388 439.
12. Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Cambridge, MA: Blackwell. ED 384 437.
13. Oliver, R., Hoover, J. H., & Hazler, R. (1994). The perceived roles of bullying in small-town Midwestern schools. JOURNAL OF COUNSELING AND DEVELOPMENT, 72 (4), 416-419. EJ 489 169.
14. Sjostrom, Lisa, & Stein, Nan. (1996). BULLY PROOF: A TEACHER'S GUIDE ON TEASING AND BULLYING FOR USE WITH FOURTH AND FIFTH GRADE STUDENTS. Boston, MA: Wellesley College Center for Research on Women and the NEA Professional Library. PS 024 450.
15. Tattum, D. and Tattum, E. (1992) Social Education and Personal Development. London,: David Fulton.
16. Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. EDUCATIONAL RESEARCH, 35 (1), 3-25. EJ 460 708.

Shatyрко Larysa O.

Senior researcher of I.O.Synytsya Laboratory of the psychology of studies
G.S.Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of
Educational Sciences of Ukraine

Psychological measurements of destructive interaction of subjects of the educational space in the manifestations of intimidation and harassment.

Summary.

The article analyzes the psychological measures of intimidation and bullying phenomena in the context of the general problem of ensuring effective interaction of participants in the educational space. The corresponding subject field is outlined and methodological peculiarities of his psychological research are revealed. The essence of these psychological phenomena, as manifestations of destructive interaction, is considered. Described psychological characteristics, in which the interaction loses a constructive direction and acquires signs of destructiveness.

The methodological guidelines of the research search, which will expand the concept of the phenomenon of intimidation, harassment and psychological substantiation of methods of overcoming the manifestations of destructive strategies of the interaction of participants in the educational space in all its segments and different levels of social contacts, are determined. The manifestations of the negative influence of destructive interaction on the effectiveness of solving educational problems and the personal development of participants in the educational space are described. The psychological issues of the actual empirical study of the phenomena of harassment, intimidation in the context of the problem of destructive interaction of participants in the educational space are specified: the establishment of psychological signs of destructive interaction from the positions of all participants, as well as at the level of positions of the aggressor and the victim; definition of the system of emotional and semantic concepts describing destructive interaction; the outline of psychological signs, which testify to the acquisition of signs of destructiveness by the educational space. Particular research attention deserves attention to the definition and psychological interpretation of verbal and non-verbal markers of destructive interaction. The results of research will increase the psychological competence of participants in the educational space, the development of psychologically grounded constructive strategies for interaction.

Key words: educational space; destructive interaction; intimidation, harassment; interpersonal interaction of subjects.