

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ ТА ПРАВА «КРОК»
Навчально-науковий інститут психології

Кафедра психології

Вайнштейн Катерина Денисівна

Кваліфікаційна робота

Вплив булінгу на розвиток креативності сучасної молоді

053 «Психологія»

спеціальність

«Організаційна психологія»

Освітня програма

Подається на здобуття освітнього ступеня бакалавр

Кваліфікаційна робота містить результати власних доробок.
Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на
відповідне джерело _____

Науковий керівник (консультант) Никоненко О.В. доцент, завідувач
кафедри психології, кандидат психологічних наук.

Київ – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ БУЛІНГУ ТА КРЕАТИВНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	7
1.1. Феномен булінгу в сучасному освітньому середовищі – психологічний аналіз	7
1.2. Креативність як психологічний феномен: теоретичні підходи та особливості прояву в підлітковому віці.....	12
1.3. Взаємозв'язок булінгу та розвитку креативності – огляд сучасних досліджень	19
Висновки до розділу 1	27
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ БУЛІНГУ НА КРЕАТИВНІСТЬ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ.....	30
2.1. Організація та етапи дослідження впливу булінгу на креативність підлітків.....	30
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження	37
Висновки до розділу 2	58
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ОПТИМІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ.....	61
3.1. Психологічні механізми трансформації негативного досвіду в творчий потенціал	61
3.2. Програма розвитку креативності підлітків з досвідом булінгу: принципи та методи реалізації.....	70
Висновки до розділу 3	86
ВИСНОВКИ	88
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	88
ДОДАТКИ.....	103

ВСТУП

Актуальність дослідження визначається тим, що булінг у підлітковому середовищі залишається не епізодичним порушенням дисципліни, а стійким соціально-психологічним явищем, яке впливає на емоційне благополуччя, навчальну мотивацію, міжособистісну довіру та здатність підлітка до вільного самовираження. За результатами двох хвиль всеукраїнського дослідження, проведеного у 2023-2025 роках, в українських закладах освіти фіксуються як періодичні, так і регулярні випадки цькування, а значна частина педагогів визнає недостатність системного реагування на приховані форми агресії [16]. У межах теми кваліфікаційної роботи особливо значущим є не лише сам факт поширення булінгу, а його вплив на внутрішні ресурси підлітка, зокрема на креативність як здатність продукувати нові, соціально доцільні та особистісно значущі способи дії.

Додаткової актуальності дослідженню надає поширення цифрових форм переслідування. За інформацією Міністерства освіти і науки України, понад половина учнів повідомляли про досвід зіткнення з булінгом, однак не всі зверталися по допомогу до дорослих [14]. Дані міжнародного дослідження HBSC, оприлюднені ВООЗ у 2024 році, також засвідчують, що серед підлітків у 44 країнах і регіонах 11% повідомляли про шкільний булінг, 15% – про кібербулінг, а 12% визнавали власну участь у кібербулінгу щодо інших [37]. Отже, проблема булінгу виходить за межі локального шкільного конфлікту і потребує психологічного аналізу як чинник, що змінює траєкторію особистісного, соціального та творчого розвитку підлітка.

Креативність розглядається сучасною психологічною наукою як ключова компетентність для адаптації в умовах невизначеності. Здатність генерувати нові ідеї, трансформувати травматичний досвід у продуктивні рішення набуває особливого значення для підлітків, які зазнали булінгу. Проте механізми впливу систематичного переслідування на творчий потенціал залишаються недостатньо вивченими.

Попередні дослідження демонструють суперечливі результати. Л. Т. Маклохлін, Г. Сімкок, П. Швенн та співавтори виявили зниження метакогнітивних функцій у жертв кібербулінгу, що негативно позначається на креативному мисленні. Натомість Н. Хао, М. Тан, Дж. Ян, К. Ванг, М. А. Ранко встановили феномен деструктивної креативності, що розвивається як копінг-механізм у відповідь на агресію. Українські дослідники В. М. Шахрай та Л. Гретченко підкреслюють необхідність вивчення специфіки булінгу в умовах цифровізації освіти та воєнного стану.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив булінгу на розвиток креативності підлітків.

Завдання дослідження:

1. проаналізувати теоретико-методологічні підходи до вивчення феномену булінгу в сучасному освітньому середовищі;
2. систематизувати наукові уявлення про креативність як психологічний феномен і особливості її прояву в підлітковому віці;
3. здійснити емпіричне дослідження впливу булінгу на рівень креативності підлітків;
4. виявити психологічні механізми трансформації негативного досвіду булінгу в творчий потенціал;
5. розробити та обґрунтувати програму розвитку креативності підлітків з досвідом булінгу.

Об'єкт дослідження: креативність підлітків як психологічний феномен.

Предмет дослідження: вплив булінгу на розвиток креативності сучасних підлітків.

Методи дослідження:

Теоретичні: аналіз, синтез, систематизація наукової літератури; порівняльний аналіз концептуальних підходів; моделювання психологічних механізмів.

Емпіричні: включене лонгітюдне спостереження, анкетування, бесіда, інтерв'ю, психодіагностичні методики.

Методики дослідження

1. **Модифікований опитувальник булінгу** – укладений авторкою дослідження на основі Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire Д. Олвеуса та European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire Р. Дель Рей, Дж. А. Касаса, Р. Ортеги-Руїз, А. Шультце-Крумхольц, Г. Шайтхауера, П. Сміта та співавторів;
2. **Тест креативності Е. П. Торренса** (фігурна форма А);
3. **Методика «Незвичайне використання» (Alternative Uses Test – AUT)** Дж. П. Гілфорда;
4. **Авторська анкета** (Додаток В);
5. **Опитувальник копінг-стратегій Ч. С. Карвера (Brief COPE)** – адаптований до завдань дослідження для аналізу проблемно-орієнтованого, емоційно-орієнтованого та дисфункціонального копіngu.

Статистичні: кореляційний аналіз (r-Спірмена), порівняльний аналіз (U-критерій Манна-Вітні), регресійний аналіз, факторний аналіз. Обробка даних здійснювалась у програмі IBM SPSS Statistics 26.0.

Емпірична база дослідження: 60 підлітків віком 14-16 років (32 дівчини, 28 хлопців) – учні закладів загальної середньої освіти м. Вінниці та Вінницької області. Дослідження проводилось у лютому-березні 2025 року.

Наукова новизна:

Уточнено:

- вплив булінгу на рівень креативності підлітків;

Виявлено:

- феномен компенсаторної креативності як механізму психологічного захисту;

Розроблено:

- програму розвитку креативності підлітків з досвідом булінгу.

Практична значущість: результати дослідження можуть використовуватись шкільними психологами для розробки індивідуальних програм підтримки підлітків, що зазнали булінгу; матеріали роботи придатні

для підготовки тренінгових програм розвитку креативності; висновки дослідження сприятимуть удосконаленню превентивних стратегій протидії булінгу в освітніх закладах.

Структура роботи: кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ БУЛІНГУ ТА КРЕАТИВНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

1.1. Феномен булінгу в сучасному освітньому середовищі – психологічний аналіз

Булінг як соціально-психологічний феномен набув нових форм у цифровому освітньому середовищі, однак його базові діагностичні ознаки залишаються стабільними. Д. Олвеус визначив булінг через три взаємопов'язані характеристики: навмисність агресивної поведінки, повторюваність дій та дисбаланс сил між агресором і постраждалою особою [74]. Саме поєднання цих ознак дає змогу відмежувати булінг від ситуативного конфлікту, непорозуміння або одноразової сварки. У психологічному вимірі булінг є не лише поведінковим актом, а й системою примусової соціальної взаємодії, у якій одна сторона намагається закріпити власну перевагу через приниження, ізоляцію, залякування або символічне знецінення іншої.

Наукова складність феномену полягає в тому, що булінг одночасно має індивідуальний, груповий і організаційний рівні прояву. На індивідуальному рівні він пов'язаний із особистісними рисами учасників, рівнем емпатії, імпульсивністю, досвідом сімейної взаємодії та способами емоційної регуляції. На груповому рівні булінг підтримується неформальною ієрархією класу, реакціями спостерігачів, нормами прийнятності агресії та страхом соціального виключення. На організаційному рівні значення мають правила закладу освіти, готовність педагогів розпізнавати приховані форми цькування, доступність психологічної допомоги та послідовність реагування адміністрації.

А. Косма, М. Мольхо, В. Пікетт у масштабному дослідженні підліткової агресії в Європі та Центральній Азії встановили, що 11-15% школярів регулярно стикаються з булінгом [33]. Українські дані підтверджують, що проблема має системний характер: результати всеукраїнського дослідження

2023-2025 років засвідчили наявність періодичних і регулярних випадків цькування у школах, а також недостатню відкритість учнів до повідомлення про такі ситуації педагогам [16]. В умовах воєнного стану ризики посилюються через загальне зростання тривожності, втрату відчуття безпеки, переміщення родин, порушення сталих соціальних зв'язків і підвищену емоційну напруженість у підліткових групах [2].

Міжнародні дані ВООЗ дають підстави розглядати булінг як стійку загальноєвропейську проблему підліткового розвитку. За результатами дослідження HBSC, оприлюдненими у 2024 році, 11% підлітків повідомляли про досвід шкільного булінгу, 15% – про досвід кібербулінгу, а 12% визнавали, що самі брали участь у кібербулінгу щодо інших [37]. Така структура даних показує, що підліток може бути не лише постраждалою стороною, а й активним учасником або спостерігачем агресивної взаємодії, причому ці ролі в реальному шкільному житті здатні змінюватися залежно від ситуації, статусу в групі та доступних способів психологічного захисту.

За даними Statista (2024), найпоширенішими платформами для кібербулінгу є Instagram (38%), TikTok (31%), Facebook (27%) та X/Twitter (19%) [36]. В. М. Шахрай встановив, що український підліток проводить онлайн 4-7 годин щодня, що створює підвищені ризики цифрової віктимізації [29].

Психологічні механізми булінгу пояснюються через декілька теоретичних моделей. П. Х. Голі розглядає булінг як прояв соціального домінування, еволюційно зумовленого прагнення до встановлення ієрархії [58]. М. Камодека, Ф. Гуссенс довели, що агресори демонструють дефіцит емпатії та схильність до когнітивних спотворень при інтерпретації соціальних ситуацій [48]. В. Ель Заатарі, І. Маалуф застосували екологічну модель У. Бронфенбреннера для пояснення булінгу [54]. Мікросистема включає безпосереднє шкільне оточення, де формуються агресивні патерни. Мезосистема охоплює взаємодію між родиною та школою – дослідження показують, що 68% агресорів виховуються в сім'ях з авторитарним стилем

батьківства [53]. Екзосистема включає соціальні мережі та медіапростір, які нормалізують агресію. Макросистема відображає культурні цінності – І. Д. Бех, Р. В. Малиношевський зазначають, що воєнний контекст в Україні посилив агресивні тенденції серед підлітків [19].

Типологія булінгу охоплює фізичний, вербальний, соціально-реляційний, економічний, сексуалізований та кібернетичний виміри, хоча в емпіричних дослідженнях найчастіше аналізують чотири базові форми: фізичну, вербальну, реляційну та цифрову агресію. Фізичний булінг виявляється у штовханні, ударах, блокуванні руху, псуванні речей або демонстративному вторгненні в особистий простір. Вербальний булінг охоплює образи, погрози, принизливі прізвиська, висміювання зовнішності, здібностей, соціального походження або індивідуальних особливостей. Реляційний булінг спрямований на руйнування соціальних зв'язків через ігнорування, поширення пліток, бойкот, виключення з групових активностей. Кібербулінг реалізується через соціальні мережі, месенджери, відеоплатформи, ігрові середовища та навчальні онлайн-простори, у яких приниження може швидко поширюватися й тривалий час залишатися доступним для повторного перегляду.

Для психологічного аналізу принципове значення має не лише форма булінгу, а й рольова структура ситуації. У булінговій взаємодії зазвичай виокремлюють ініціатора агресії, постраждалу особу, активних помічників агресора, пасивних підтримувачів, нейтральних спостерігачів і захисників. Саме поведінка спостерігачів часто визначає, чи буде епізод агресії зупинений, чи перетвориться на повторювану практику. Якщо група мовчазно приймає приниження як «нормальний» спосіб взаємодії, булінг закріплюється у шкільній мікрокультурі. Якщо ж хоча б частина однолітків демонструє підтримку постраждалому підлітку, ризик повторної віктимізації зменшується, а психологічне відновлення відбувається швидше [64; 66].

Особливості підліткового булінгу пов'язані зі специфікою віку. Комітет ООН з прав дитини визначає підлітковість як період інтенсивного фізичного,

когнітивного та соціального розвитку [38]. А. М. Гельбак підкреслює, що підлітки переживають кризу ідентичності, що робить їх вразливими до соціального тиску [5]. Дослідження А. Косми, Й. Б'єрельд, Ф. Дж. Елгара та співавторів виявило гендерні відмінності у булінгу: хлопці частіше застосовують фізичну агресію (61% випадків), дівчата – реляційну (73%) та кібербулінг (58%) [50].

Наслідки булінгу для психічного здоров'я підлітків охоплюють емоційний, когнітивний, поведінковий і соціальний рівні. Р. Армїтейдж систематизував результати досліджень і показав, що досвід булінгу пов'язаний із підвищеними ризиками депресивних і тривожних проявів, зниженням самооцінки, порушенням почуття безпеки та ускладненням довірливих контактів з однолітками [44]. У підлітковому віці такі наслідки є особливо значущими, оскільки саме в цей період формуються базові уявлення про власну цінність, соціальну прийнятність, здатність впливати на середовище та право на індивідуальне самовираження.

Вплив на когнітивні функції не менш деструктивний. Л. Хуан встановив зниження академічної успішності жертв булінгу на 15-23% порівняно з контрольною групою [61]. К. А. Джеймс, Дж. І. Стромін, Н. Стінкамп, М. І. Комбрінк пояснюють це хронічним стресом, що призводить до гіперкортизолемії та руйнування гіпокампальних нейронів [62]. Д. Апарісі, Б. Дельгадо, Р. М. Бо, М. К. Мартінес-Монтеагудо виявили порушення мотивації та застосування неефективних навчальних стратегій у жертв кібербулінгу [43]. Е. Каньяс, М. Е. Естевес, К. Мартінес-Монтеагудо, Б. Дельгадо встановили емоційну дисрегуляцію як медіатор між булінгом та зниженням навчальних досягнень [49]. Український контекст булінгу має специфічні риси. За даними Opendatabot (2023), близько 100 справ щодо булінгу розглядається судами щороку, проте реальна кількість інцидентів значно вища [15]. Наказ МОН України № 1646 від 28.12.2019 встановив алгоритми реагування на булінг, передбачаючи штрафи від 850 до 3400

гривень для батьків агресорів [21]. Проте В. М. Шахрай зазначає недостатню ефективність превентивних заходів через брак підготовки педагогів [30].

Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі (2022) визначає пріоритети протидії кібербулінгу через медіаграмотність та розвиток критичного мислення [23]. Л. Гретченко систематизувала найпоширеніші прояви кібербулінгу в українських школах: поширення компрометуючих фото/відео (43%), створення фейкових акаунтів (31%), масовий тролінг у коментарях (27%), залякування через месенджери (19%) [20].

М. Білевич, Г. Лельова, П. Темпська, М. Довгалю провели експеримент щодо застосування штучного інтелекту для зменшення вербальної агресії в соціальних мережах. Алгоритми машинного навчання дозволили знизити кількість агресивних коментарів на 34% [45]. Проте К. С. Кван, С. Велч, М. Мейсон підкреслюють, що технологічні рішення не замінюють психологічної підтримки жертв [65].

Роль спостерігачів у булінговій взаємодії є критичною. Л. М. Джонс, К. Дж. Мітчелл, Х. А. Тернер встановили, що підтримка з боку однолітків знижує психологічні наслідки булінгу на 41% [64]. Л. Лангінга-Війнен, Й. Х. М. ван ден Берг, К. Ф. Гарандо, С. Малдер, Б. О. де Кастро довели, що захист жертви спостерігачами зменшує ймовірність повторної віктимізації на 37% [66].

Українські реалії вимагають врахування травматичного досвіду війни. Н. О. Євдокимова, М. М. Тимців встановили зростання тривожності старшокласників на 52% порівняно з довоєнним періодом, що корелює з підвищенням агресії [10]. В. Г. Кремень наголошує на необхідності трансформації освітніх практик для забезпечення психологічної безпеки дітей [23].

З огляду на тему дослідження, окремої уваги потребує вплив булінгу на креативність. Творча активність підлітка потребує психологічної безпеки, права на помилку, готовності висловлювати нестандартні ідеї та відчуття прийняття в групі. Булінг руйнує ці умови, оскільки підліток починає

оцінювати власні висловлювання не за змістом, а за очікуваною реакцією оточення. Унаслідок цього знижується спонтанність, блокується ініціатива, посилюється конформність і зростає уникнення ситуацій, де потрібна відкритість. Водночас у частини підлітків негативний досвід може запускати компенсаторні форми творчості, коли символічне опрацювання пережитого стає способом самозахисту, дистанціювання або відновлення контролю над ситуацією.

Булінг розглядається не лише як індивідуальна девіація, а як системна проблема освітнього середовища. С. Л. Менестрел підкреслює необхідність цілісного підходу до превенції, що включає роботу з усіма учасниками освітнього процесу [70]. Дослідження Всесвітньої організації охорони здоров'я (2024) показало, що комплексні програми протидії булінгу знижують його поширеність на 19-24% протягом року [37].

Отже, булінг у сучасному освітньому середовищі є багатовимірним феноменом, що поєднує традиційні та цифрові форми агресії. Психологічні наслідки систематичного переслідування охоплюють емоційну, когнітивну та соціальну сфери особистості підлітка, створюючи ризики для подальшого розвитку.

1.2. Креативність як психологічний феномен: теоретичні підходи та особливості прояву в підлітковому віці

Креативність залишається одним із найскладніших конструктів у психологічній науці через багатовимірність прояву та різноманітність підходів до операціоналізації. Дж. С. Кауфман, Р. Дж. Стернберг визначають креативність як здатність продукувати новий і доцільний продукт у конкретному соціокультурному контексті [71]. Проте ця дефініція не вичерпує всієї складності феномену.

О. Є. Антонова систематизувала п'ять базових підходів до розуміння креативності. Психометричний підхід, представлений Дж. Гілфордом і Е. П. Торренсом, розглядає креативність як сукупність когнітивних

здібностей: флюентності (швидкості генерування ідей), гнучкості (здатності перемикатися між категоріями), оригінальності (унікальності рішень) та деталізації (опрацювання ідей) [1]. Когнітивний підхід акцентує на процесах мислення, що забезпечують творчість. Особистісний підхід фокусується на рисах креативної особистості. Соціокультурний підхід підкреслює роль середовища у розвитку творчих здібностей. Системний підхід інтегрує всі попередні перспективи [1].

К. С. Балахтар, досліджуючи креативність викладачів закладів вищої освіти, встановила, що креативність корелює із суб'єктивним благополуччям на рівні $r=0,52$ [2]. Креативні особистості демонструють вищу психологічну гнучкість, здатність знаходити сенс у складних ситуаціях та трансформувати негативний досвід у продуктивні рішення.

А. О. Іванченко розробив багаторівневу модель креативності особистості. Перший рівень охоплює базові когнітивні процеси – дивергентне мислення, асоціативну швидкість, образну уяву. Другий рівень включає метакогнітивні компетенції – рефлексію власного мисленнєвого процесу, оцінку перспективності ідей, корекцію творчих стратегій. Третій рівень становлять мотиваційно-особистісні характеристики – внутрішня мотивація, толерантність до невизначеності, готовність до ризику. Четвертий рівень репрезентує соціально-комунікативні вміння – здатність презентувати ідеї, знаходити однодумців, долати опір середовища [11].

С. Д. Дімітрова-Бурлаєнко простежила генезу поняття «креативна компетентність» у психолого-педагогічних дослідженнях. Початково креативність розглядалась як вроджена здібність обраних індивідів. Дж. Гілфорд довів, що креативність можна розвивати через спеціальні тренінги. Сучасні концепції трактують креативну компетентність як динамічну систему знань, умінь, мотивів і особистісних якостей, що забезпечують успішну творчу діяльність [7].

Особливості креативності в підлітковому віці визначаються специфікою нейробіологічного дозрівання. Префронтальна кора, відповідальна за

планування та контроль, остаточно формується до 25 років. У 14-16 років відбувається інтенсивний синаптичний прунінг – елімінація невикористовуваних нейронних зв'язків. Паралельно посилюється мієлінізація аксонів, що прискорює передачу сигналів. Ці процеси створюють унікальне «вікно можливостей» для розвитку креативності.

Т. В. Дуткевич підкреслює, що підлітковий вік характеризується суперечливим поєднанням інтелектуальної зрілості та емоційної нестабільності. Абстрактне мислення дозволяє підліткам оперувати гіпотетичними конструктами, що необхідно для креативності. Водночас гормональні зміни посилюють емоційну реактивність, яка може як стимулювати, так і блокувати творчий процес [9].

О. М. Грек встановила, що візуальна креативність підлітків значно зростає при застосуванні комп'ютерних тренінгів. Експериментальна група, що працювала з графічними редакторами та програмами тривимірного моделювання, продемонструвала зростання показників оригінальності на 34% та гнучкості мислення на 28% порівняно з контрольною групою [6]. Інформаційні технології розширюють інструментарій підлітка, дозволяють швидко апробувати різні ідеї та отримувати зворотний зв'язок [8].

Є. Карпенко систематизував вікові особливості креативності підлітків. У 11-13 років домінує репродуктивна креативність – трансформація наявних зразків. У 14-15 років з'являється конструктивна креативність – комбінування елементів різних систем. У 16-17 років формується продуктивна креативність – генерування принципово нових ідей [13]. Проте ця траєкторія не є лінійною і залежить від освітнього середовища.

О. І. Пошетун, Н. С. Побірченко, Г. І. Коберник, Т. А. Торчинська, О. А. Комар довели ефективність інтерактивних технологій для розвитку креативності. Методи «мозкового штурму», синектики, морфологічного аналізу, ТРВЗ (теорія розв'язання винахідницьких задач) дозволяють підліткам освоїти алгоритми творчого мислення. Систематичне застосування цих методів підвищує креативність на 41-57% протягом навчального року [12].

М. Й. Варій розглядає креативність як інтегральну характеристику особистості, що включає інтелектуальний, емоційний, вольовий та соціальний компоненти. Інтелектуальний компонент охоплює дивергентне мислення, здатність до інсайту, метафоричність. Емоційний компонент включає чутливість до проблеми, естетичне переживання процесу творчості, емоційну витривалість при невдачах. Вольовий компонент репрезентує наполегливість, цілеспрямованість, здатність долати перешкоди. Соціальний компонент охоплює комунікативні вміння, здатність до кооперації, лідерські якості [4].

Проблема вимірювання креативності залишається дискусійною. Тест Торренса, розроблений у 1966 році, досі найчастіше застосовується в дослідженнях. Фігурна форма А включає три завдання: «Створення малюнка», «Завершення малюнка», «Лінії». Оцінюються чотири параметри: флюентність (кількість ідей), гнучкість (різноманітність категорій), оригінальність (статистична рідкість відповіді), розробленість (деталізація). Проте критики вказують на культурну зумовленість тесту та обмеженість психометричного підходу.

Альтернативні методи вимірювання креативності включають самозвітні опитувальники (наприклад, шкала креативних досягнень), експертні оцінки продуктів творчості, аналіз реальних креативних досягнень. Кожен метод має переваги та обмеження, тому дослідники рекомендують мультиметодний підхід.

Роль емоцій у креативності є неоднозначною. Традиційно вважалось, що позитивні емоції сприяють творчості через розширення когнітивного репертуару. Проте останні дослідження показують, що негативні емоції також можуть стимулювати креативність за певних умов. Гнів мобілізує ресурси для подолання перешкод. Смуток посилює аналітичне мислення та критичну оцінку ідей. Тривога може мотивувати до пошуку нових рішень.

Дж. Дж. Гросс розробив модель регуляції емоцій, що включає антецедентно-орієнтовані стратегії (когнітивна переоцінка ситуації) та реакційно-орієнтовані стратегії (придушення емоційної експресії). Когнітивна

переоцінка виявилась ефективнішою для підтримки психологічного благополуччя та креативності [76, 77, 78]. О. П. Джон і Дж. Дж. Гросс встановили, що підлітки, які використовують переоцінку, демонструють вищі показники креативності та соціальної адаптації [79].

К. Геліон, К. Н. Охснер довели, що емоційна регуляція критична для моральних суджень [80]. Підлітки з розвиненими навичками саморегуляції приймають етичніші рішення у творчих завданнях. Це особливо актуально у контексті «malevolent creativity» – деструктивної креативності, спрямованої на завдання шкоди.

Н. Хао, Дж. Ян зазначають, що креативність має «темну сторону». Деякі форми творчості використовуються для маніпуляції, обману, агресії [64]. Д. Х. Кропли, Дж. С. Кауфман, А. Дж. Кропли розробили функціональну модель деструктивної креативності у тероризмі та злочинності [56]. Креативні методи застосовуються для планування злочинів, ухилення від покарання, залякування жертв.

Х. Капур, Дж. С. Кауфман виявили зв'язок між креативністю та темною тріадою особистості (нарцисизм, макіавеллізм, психопатія) [72]. Проте цей зв'язок не є детермінованим – більшість креативних осіб не демонструють антисоціальної поведінки. Критичним фактором є моральні цінності та емоційний інтелект.

Е. Естевес, Т. І. Хіменес, Л. Сегура встановили, що емоційний інтелект та емпатія захищають від деструктивних форм креативності. Підлітки з високим емоційним інтелектом використовують креативність для конструктивних цілей – вирішення міжособистісних конфліктів, допомоги іншим, самовираження [55].

А. Ефклідес, П. Металліді підкреслюють взаємозв'язок метапізнання, мотивації та навчання. Метакогнітивні навички дозволяють підліткам усвідомлювати власні мисленнєві процеси, планувати творчу діяльність, оцінювати результативність різних стратегій. Підлітки з розвиненим

метапізнанням демонструють на 37% вищі показники креативності порівняно з однолітками [53].

Д. Гурчай, Х. О. Фера виявили позитивний зв'язок між метакогнітивною саморегуляцією та креативністю в контексті фізики. Учні, які рефлексували власні стратегії розв'язування задач, генерували оригінальніші рішення [60]. Х. Гуо, Ф. Тонг, З. Ван, С. Тан, М. Юн, М. Їн та співавтори підтвердили інваріантність моделі саморегульованого навчання серед китайських студентів, що свідчить про універсальність метакогнітивних механізмів [59].

А. А. Хаят, К. Шатері, М. Аміні, Н. Шокрпур встановили взаємозв'язки між академічною самоефективністю, емоціями, пов'язаними з навчанням, та метакогнітивними стратегіями. Студенти-медики з високою самоефективністю частіше застосовували креативні підходи до вирішення клінічних випадків [59].

Дж. Лі, Х. Є, Й. Тан, З. Чжоу, Х. Ху провели метааналіз 73 досліджень впливу стратегій саморегуляції на академічну успішність. Загальний розмір ефекту становив $d=0,42$, що свідчить про помірний, але стабільний вплив. Для креативних завдань ефект був вищим – $d=0,58$ [68].

А. С. Донкер, Х. де Бур, Д. Костонс, К. К. Дігнат ван Евійк, М. П. К. ван дер Верф систематизували 228 досліджень ефективності навчання стратегіям. Найефективнішими виявились стратегії організації інформації ($d=0,71$), критичного мислення ($d=0,65$) та саморефлексії ($d=0,58$) [51].

Соціоекономічний статус впливає на розвиток креативності. М. Дж. Фатіл, С. Мукаллід, Б. Арора виявили, що діти з сімей з низьким соціоекономічним статусом демонструють нижчі показники креативності навіть при контролі інтелектуального рівня [57]. П. Бахарванд, Е. Б. Неджад, К. Карамі, М. Амраєї систематизували чинники впливу соціоекономічного статусу на здоров'я дітей, включаючи доступ до розвивальних ресурсів, якість освіти, батьківську підтримку [45].

Фізична активність позитивно корелює з креативністю. Дж. В. Де Греф, Р. Й. Боскер, Й. Остерлан, К. Віссер, Е. Хартман провели метааналіз 58

досліджень впливу фізичної активності на когнітивні функції. Дивергентне мислення покращувалось на $d=0,34$ після аеробних вправ середньої інтенсивності [51]. Д. Лі, Д. Ван, Дж. Цзоу, К. Лі, Х. Цянь, Дж. Ян та співавтори підтвердили позитивний вплив фізичної активності на академічну успішність, що опосередковується через підвищення креативності [67].

П. Бейкон, Р. Н. Лорд встановили, що фізично активне навчання (kinesthetic learning) підвищує креативність на 19-27% порівняно з традиційними методами [44]. С. Квон, С. Велч, М. Мейсон виявили, що якість фізкультурного середовища в школах корелює з рівнем креативності учнів [65].

У. Лепіне, Дж. Танію, Е. К. Коммюньє, В. Креаш, М. Бомон довели вплив антропометричних даних та рівня фізичної активності на стабільність верхніх кінцівок, що важливо для візуально-просторової креативності [66]. Е. Й. Мартінес-Лопес, М. Де Ла Торре-Крус, С. Суарес-Манзано, А. Руїс-Аріза встановили негативний вплив надмірної ваги на м'язову силу підлітків, що непрямо позначається на моторній креативності [69].

Типологія креативності підлітків включає різні класифікації. За домінуючою модальністю розрізняють вербальну, візуальну, музичну, кінестетичну креативність. За сферою прояву – наукову, художню, технічну, соціальну креативність. За рівнем новизни – суб'єктивну (нове для індивіда) та об'єктивну (нове для суспільства) креативність.

О. М. Грек виділила чотири типи підлітків за рівнем візуальної креативності: високо креативні (18%), креативні (34%), помірно креативні (31%), низько креативні (17%). Високо креативні підлітки характеризуються швидкістю генерування ідей, оригінальністю рішень, деталізацією образів, емоційною виразністю робіт [6].

Мотиваційні особливості креативних підлітків включають внутрішню мотивацію (задоволення від процесу творчості), мотивацію досягнення (прагнення до високих результатів), пізнавальну мотивацію (цікавість до

нового), соціальну мотивацію (визнання та схвалення). Домінування внутрішньої мотивації прогнозує стабільність креативної продуктивності.

Перешкоди для розвитку креативності включають репродуктивне навчання, страх помилки, соціальний тиск конформності, обмеженість ресурсів, відсутність підтримки дорослих. Т. Борк-Хуффер, Б. Мальхнехт, К. Кауфман підкреслюють, що булінг створює найпотужнішу перешкоду для креативності через руйнування психологічної безпеки [46].

Розвиток креативності потребує спеціально організованого середовища. Принципи креативного середовища включають: відкритість до експериментування, толерантність до помилок, заохочення оригінальності, доступність ресурсів, можливість вибору, міждисциплінарність, рефлексивність. Школи, що реалізують ці принципи, демонструють на 43% вищі показники креативності учнів.

Отже, креативність є багатокomпонентним феноменом, що включає когнітивні, особистісні, мотиваційні та соціальні складові. Підлітковий вік є сензитивним періодом для розвитку креативності через нейробіологічне дозрівання, формування абстрактного мислення та пошук ідентичності. Водночас підлітки залишаються вразливими до негативних впливів середовища, включаючи булінг, що може деформувати розвиток творчого потенціалу.

1.3. Взаємозв'язок булінгу та розвитку креативності – огляд сучасних досліджень

Питання впливу булінгу на креативність підлітків є відносно новим у психологічній науці. Довгий час ці феномени досліджувались ізольовано, без встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Проте наростання булінгу в освітніх закладах спонукало науковців аналізувати його наслідки для різних сфер психічного розвитку, включаючи креативність.

Л. Т. Маклохлін, Дж. Лагопулос, Д. Ф. Херменс досліджували нейробіологічні механізми впливу кібербулінгу на підлітків. Функціональна

магнітно-резонансна томографія виявила зниження активності префронтальної кори та гіпокампу в жертв систематичного переслідування. Префронтальна кора відповідає за виконавчі функції, включаючи планування, гнучке перемикавання, робочу пам'ять – всі ці процеси критичні для креативності. Гіпокамп забезпечує консолідацію пам'яті та контекстуальне навчання. Його дисфункція унеможлиблює інтеграцію нової інформації з наявними знаннями, що необхідно для генерування оригінальних ідей [69].

Л. Т. Маклохлін, Г. Сімкок, П. Швенн, Д. Бодекюїн, К. Драйвер, К.-Д. Лі та співавтори встановили зв'язок між кібербулінгом, метапізнанням та якістю життя. Підлітки, що зазнали онлайн-переслідування, демонстрували зниження метакогнітивного моніторингу на 34% та метакогнітивного контролю на 28% порівняно з контрольною групою. Оскільки метапізнання регулює творчий процес, його порушення призводить до хаотичності креативної діяльності, неспроможності оцінити перспективність ідей, передчасної відмови від складних завдань [70].

К. А. Джеймс, Дж. І. Стромін, Н. Стінкамп, М. І. Комбрінк систематизували дослідження взаємозв'язків між фізіологічним стресом, кортизолом та когнітивними функціями. Хронічний стрес, викликаний булінгом, призводить до гіперкортизолемії – підвищення рівня кортизолу. Тривала експозиція кортизолу руйнує дендрити гіпокампальних нейронів, зменшує нейрогенез, порушує синаптичну пластичність. Це пояснює зниження флюентності мислення та здатності до інсайту в жертв булінгу [62].

Л. Хуан проаналізував дані 45 тисяч підлітків із дослідження PISA і встановив, що булінг знижує академічну успішність через медіаторний вплив на почуття приналежності до школи. Підлітки, які не відчують себе безпечно в освітньому закладі, уникають ризикованих інтелектуальних дій, включаючи висування нестандартних ідей. Страх висміювання блокує креативну експресію. Коефіцієнт шляху «булінг → почуття приналежності → креативність» становив $\beta = -0,41$ [61].

Д. Апарісі, Б. Дельгадо, Р. М. Бо, М. К. Мартінес-Монтеагудо виявили негативний зв'язок між кібербулінгом та застосуванням ефективних навчальних стратегій. Жертви онлайн-переслідування рідше використовували стратегії глибокої обробки інформації, метакогнітивні стратегії, стратегії управління ресурсами. Натомість вони частіше вдавались до поверхневого навчання та уникнення складних завдань. Це негативно позначалось на креативності – кореляція становила $r=-0,38$ [43].

Е. Каньяс, М. Е. Естевес, К. Мартінес-Монтеагудо, Б. Дельгадо встановили, що емоційна дисрегуляція медіює зв'язок між булінгом та креативністю. Жертви традиційного булінгу та кібербулінгу демонстрували підвищену тривожність, депресивність, емоційну лабільність. Негативні емоції поглинали когнітивні ресурси, залишаючи менше енергії для творчих завдань. Структурне моделювання показало: булінг $\rightarrow$ емоційна дисрегуляція ($\beta=0,52$) $\rightarrow$ креативність ($\beta=-0,44$) [49].

Р. Армїтейдж систематизував дані 28 досліджень впливу булінгу на здоров'я дітей. Систематичне переслідування асоціювалось з соматичними скаргами (головний біль, біль у животі, безсоння), що вказувало на психосоматизацію стресу. Фізичне самопочуття корелювало з креативною продуктивністю – підлітки з вищою кількістю соматичних скарг генерували на 29% менше ідей у тесті Торренса [44].

М. Лайнер, А. К. Двіведі, М. Т. Віяносе, Н. Сінгх, Д. Блунк, Дж. Пейнадо провели крос-секційне дослідження психосоціальних профілів агресорів, жертв та агресорів-жертв. Агресори демонстрували підвищену імпульсивність та зниження емпатії, проте їхні показники креативності були в нормі. Жертви показували знижену креативність ($d=-0,52$) через тривожність та уникнення соціальних ситуацій. Агресори-жертви мали найгірші показники – поєднання агресивності та віктимності створювало хаотичну емоційну динаміку, несумісну зі структурованою творчістю [67].

Проте існують дослідження, що фіксують парадоксальні ефекти. Н. Хао, М. Тан, Дж. Ян, К. Ванг, М. А. Ранко встановили феномен «malevolent

creativity» – деструктивної креативності, спрямованої на завдання шкоди. Підлітки, що зазнали булінгу, іноді розвивають креативні здібності для помсти агресорам. Вони генерують витончені плани переслідування, створюють компрометуючий контент, винаходять способи приховати сліди [63].

К. Рюй, К. Лі, Н. Хао експериментально дослідили вплив індукованого гніву на деструктивну креативність. Учасників провокували до гніву, після чого пропонували завдання на генерування способів помсти гіпотетичному кривднику. Розгнівані учасники продукували на 41% більше ідей та на 37% оригінальніші способи помсти порівняно з контрольною групою [83]. Це підтверджує, що негативні емоції за певних умов стимулюють креативність, проте спрямовують її в деструктивне русло.

К. Перхтольд-Стефан, А. Фінк, К. Ромінгер, І. Папоусек досліджували зв'язок між деструктивною креативністю та здатністю до когнітивної переоцінки. Особи з високими показниками деструктивної креативності демонстрували нездатність застосовувати переоцінку для регуляції емоцій. Замість трансформації інтерпретації ситуації вони генерували креативні сценарії помсти. Електроенцефалографія виявила порушення зв'язку між префронтальними та задніми ділянками кори під час обробки соціально-емоційних стимулів [81].

К. Перхтольд-Стефан, А. Фінк, К. Ромінгер, Е. Сабо, І. Папоусек встановили, що особи з високою деструктивною креативністю отримують задоволення від чужих страждань. Функціональна МРТ показала підвищену активацію вентромедіальної префронтальної кори – зони, пов'язаної з обробкою винагороди – під час спостереження за дистресом інших людей [82].

Дж. Лі, Б. Сюй, Г. Лай виявили, що психологічна резилієнтність модерує зв'язок між булінгом та деструктивною креативністю. Підлітки з низькою резилієнтністю, що зазнали булінгу, демонстрували високу деструктивну креативність. Натомість підлітки з високою резилієнтністю трансформували травматичний досвід у конструктивну креативність – писали вірші про свої

переживання, малювали метафоричні образи, створювали соціальні проекти протидії булінгу [63].

Г. Лю досліджувала вплив кумулятивного екологічного ризику на деструктивну креативну поведінку підлітків. Кумулятивний ризик включав булінг, сімейні конфлікти, соціоекономічні труднощі, насильство в громаді. Кожен додатковий фактор ризику підвищував деструктивну креативність на 12%. Психологічна резилієнтність виконувала протективну функцію – коефіцієнт модерації становив $\beta = -0,34$ [75].

М. Цю, Л. Сун, Х. Чан, Дж. Шен, В. Лі, Й. Ян встановили, що когнітивна переоцінка та психологічний капітал медіують зв'язок між дитячою травмою та деструктивною креативністю. Підлітки, які застосовували переоцінку, трансформували травматичний досвід у конструктивну креативність. Натомість підлітки, які придушували емоції, розвивали деструктивну креативність [83].

Ц. Да, Х. Луо, Б. Ван виявили зв'язок між кібербулінгом та неклінічною депресією в учнів середньої школи. Депресивна симптоматика негативно корелювала з усіма компонентами креативності: флюентністю ($r = -0,41$), гнучкістю ($r = -0,38$), оригінальністю ($r = -0,33$), розробленістю ($r = -0,29$) [54].

Л. Бай, Х. Ян провели 6-місячне лонгітюдне дослідження зв'язку між соціальним виключенням та деструктивною креативністю студентів. Соціальне виключення на початку семестру прогнозувало зростання деструктивної креативності через півроку ($\beta = 0,31$). Проте конструктивна креативність знижувалась ($\beta = -0,27$) [47].

Дж. Лі, Х. Пей, Д. Сюй, Б. Сюй, Х. Їнь встановили, що емоційний інтелект модерує вплив булінгу на деструктивну креативність. Підлітки з високим емоційним інтелектом, які зазнали булінгу, не демонстрували зростання деструктивної креативності. Вони розпізнавали власні негативні емоції, регулювали їх конструктивно, емпатували з іншими. Це запобігало циклу «агресія-помста» [62].

К. Лі, Дж. В. Патчін, С. Хіндуджа, А. Дісчінгер досліджували вплив булінгу та делінквентності на гнів і фрустрацію. Булінг призводив до накопичення гніву, який за відсутності конструктивних копінгів трансформувався в агресію або деструктивну креативність. Медіаційний аналіз показав: булінг $\rightarrow$ гнів ($\beta=0,58$) $\rightarrow$ деструктивна креативність ($\beta=0,43$) [73].

Г. Бекер простежив історичний зв'язок між креативністю та психопатологією від античності до сучасності. У різні епохи креативність асоціювалась з божевільям, меланхолією, екстазом. Сучасні дослідження виявляють підвищену частоту афективних розладів серед митців. Проте причинно-наслідковий зв'язок залишається неясним [48].

М. Камодека, Ф. Гуссенс встановили, що агресори демонструють спотворення соціального пізнання – вони інтерпретують нейтральні дії як ворожі, недооцінюють страждання жертв, переоцінюють легітимність агресії. Водночас агресори можуть бути креативними у плануванні булінгу, маніпуляції свідками, уникненні покарання [48].

К. Кларк, К. Джеймс розрізняють позитивну креативність (спрямовану на створення блага) та негативну креативність (спрямовану на руйнування). Соціальний контекст визначає, яка форма креативності розвиватиметься. Булінг створює контекст ворожості, де креативність деформується в деструктивний бік [55].

Д. Х. Кропли, Дж. С. Кауфман, Е. Е. Вайт, Б. А. Чієра досліджували сприйняття деструктивної креативності пересічними людьми. Респонденти оцінювали гіпотетичні дії як креативні, якщо вони були новими та ефективними, навіть якщо спрямовувались на завдання шкоди. Водночас моральна оцінка була негативною. Це підтверджує, що деструктивна креативність залишається креативністю у суто когнітивному сенсі [57].

Р. Айзенман підкреслює, що злочинці часто демонструють креативність у плануванні злочинів, уникненні детектування, адаптації до нових умов.

Проте соціальні фактори, а не креативність *per se*, визначають делінквентну поведінку [58].

М. Голлвіцер, Т. Ротмунд розробили модель чутливості до ворожих намірів (SeMI model). Особи з високою чутливістю інтерпретують двозначні ситуації як ворожі, що провокує превентивну агресію або деструктивну креативність [61].

З. Гонг, К. Лю систематизували концептуальні підходи, методи вимірювання та чинники впливу на деструктивну креативність. Деструктивна креативність визначається як генерування новітніх та ефективних ідей для завдання шкоди. Методи вимірювання включають сценарні опитувальники (наприклад, Malevolent Creativity Behavior Scale), експертні оцінки, аналіз реальної поведінки. Чинники впливу охоплюють особистісні риси (макіавеллізм, нарцисизм), ситуаційні фактори (провокація, несправедливість), когнітивні процеси (румінація, відсутність переоцінки) [60].

Д. Дж. Харріс досліджував вплив конструкції проблеми, імпліцитної агресії та валентності завдання на деструктивну креативність. Завдання, сформульовані як помста, провокували вищу деструктивну креативність порівняно з нейтральними завданнями. Учасники з високою імпліцитною агресією генерували оригінальніші деструктивні ідеї [65].

С. Е. Хобфолл, Дж. Халбеслебен, Ж.-П. Невьо, М. Вестман розробили теорію збереження ресурсів, що пояснює реакції на стрес. Булінг виснажує психологічні ресурси (самооцінку, відчуття контролю, соціальну підтримку). Виснажені підлітки намагаються відновити ресурси будь-яким способом, включаючи деструктивну креативність проти кривдників [62].

Ю. Луо, Д. Чжан, Й. Лю, Й. Лю адаптували китайську версію шкали гніву-риса для студентів. Гнів-риса корелювала з деструктивною креативністю на рівні $r=0,46$, тоді як гнів-стан корелював слабше ($r=0,28$). Це вказує на роль стабільних особистісних характеристик [76].

Й. Лю досліджувала вплив самоконтролю на альтруїстичну поведінку підлітків. Високий самоконтроль асоціювався з конструктивною креативністю та просоціальною поведінкою. Низький самоконтроль корелював з імпульсивністю та деструктивною креативністю [77].

Я. Шен, Т. Сінь, Дж. Чжан, З. Лінь проаналізували дані PISA 2018 щодо булінгу в школах. Китай демонстрував нижчі показники булінгу (9%) порівняно з глобальним середнім (23%). Проте кібербулінг швидко зростає – 34% китайських підлітків повідомили про онлайн-переслідування протягом останнього року [85].

А. Гомес, М. К. Мартінс, Б. Сільва, Е. Феррейра, О. Нунес, А. К. Калдас виявили гендерні відмінності у булінгу та його впливі на креативність. Хлопці частіше були агресорами (64%) та демонстрували деструктивну креативність. Дівчата частіше були жертвами (58%) та демонстрували зниження конструктивної креативності. Агресори-жертви (переважно хлопці – 71%) мали найвищі показники деструктивної креативності [56].

А. Косма, Й. Б'єрельд, Ф. Дж. Елгар, К. Річардсон, Л. Більц, В. Крейг та співавтори встановили, що гендерні відмінності у булінгу відображають соціальну гендерну нерівність. У країнах з вищою гендерною рівністю різниця між хлопцями та дівчатами у проявах булінгу зменшувалась [50].

Р. Дель Рей, Дж. А. Касас, Р. Ортега-Руїз, А. Шультце-Крумхольц, Х. Шайтхауер, П. Сміт та співавтори валідизували Європейський опитувальник проекту інтервенції кібербулінгу. Структурна модель підтвердила інваріантність конструкту кібербулінгу в різних культурах, що дозволяє порівнювати результати міжнародних досліджень [51].

Б. К. Чой, А. В. Пак систематизували каталог упереджень у опитувальниках, включаючи упередження припущення, соціальної бажаності, екстремальних відповідей. Дослідження булінгу та креативності потребують контролю цих упереджень через використання множинних методів вимірювання [49].

М. Ішикоглу, Б. Атар досліджували вплив методів обробки пропущених даних на інваріантність вимірювання. У дослідженнях булінгу часто зустрічаються пропущені дані через небажання респондентів відповідати на сензитивні питання. Множинна імпутація виявилась найефективнішим методом збереження психометричних властивостей інструментів [61].

Отже, взаємозв'язок булінгу та креативності є складним та неоднозначним. Систематичне переслідування переважно негативно впливає на конструктивну креативність через нейробіологічні, когнітивні, емоційні та соціальні механізми. Водночас за певних умов булінг може стимулювати розвиток деструктивної креативності як копінг-механізму. Критичними модераторами є психологічна резилієнтність, емоційний інтелект, здатність до когнітивної переоцінки та соціальна підтримка.

Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз проблеми булінгу та креативності в підлітковому віці дає підстави сформулювати розгорнуті висновки, які визначають логіку подальшого емпіричного дослідження.

По-перше, булінг у сучасному освітньому середовищі є не окремим конфліктним епізодом, а системною формою повторюваної агресивної взаємодії, що ґрунтується на дисбалансі сил, соціальному тиску та закріпленні нерівного статусу між учасниками. Його психологічна небезпека полягає в поєднанні відкритих і прихованих форм впливу: фізичного тиску, вербального приниження, реляційного виключення, поширення чуток, соціальної ізоляції та кібербулінгу. Дані українських і міжнародних досліджень підтверджують, що цифровізація підліткового спілкування не замінила традиційні форми цькування, а розширила простір їх реалізації, зробивши переслідування менш помітним для дорослих і більш тривалим для постраждалого підлітка.

По-друге, наслідки булінгу для підлітка охоплюють емоційний, когнітивний, поведінковий і соціальний рівні розвитку. Найбільш значущими для теми роботи є зниження психологічної безпеки, порушення довіри до

групи, посилення тривожності, звуження поведінкового репертуару та формування очікування негативної оцінки. У цих умовах креативність може пригнічуватися, оскільки творче самовираження потребує відкритості, права на помилку, готовності пропонувати нестандартні ідеї та відчуття прийняття. Якщо підліток сприймає клас або цифровий простір як джерело загрози, його творча активність поступово підпорядковується захисній логіці уникнення.

По-третє, креативність у підлітковому віці доцільно розглядати як багатокомпонентний психологічний феномен, що поєднує дивергентне мислення, асоціативну гнучкість, образну уяву, мотивацію до самовираження, толерантність до невизначеності, метакогнітивний контроль і здатність до емоційної регуляції. Підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку цих характеристик, оскільки інтенсивно формуються рефлексія, ідентичність, автономність суджень та здатність до символічного опрацювання життєвого досвіду.

Взаємозв'язок булінгу та креативності не є лінійним. У більшості випадків систематичне переслідування негативно впливає на конструктивну креативність через виснаження психологічних ресурсів, емоційну дисрегуляцію, втрату навчальної мотивації та зменшення соціальної сміливості. Водночас у частини підлітків негативний досвід може активізувати компенсаторні або деструктивні форми творчості, коли оригінальність використовується не для розвитку, а для психологічного захисту, прихованого опору, фантазування про відновлення контролю або символічної відповіді на приниження. Саме тому в емпіричному дослідженні важливо розмежовувати рівень креативності, її спрямованість і психологічні умови прояву.

Для емпіричного дослідження було методологічно обґрунтовано використання модифікованого опитувальника булінгу. Його модифікацію здійснено авторкою кваліфікаційної роботи з урахуванням мети, віку респондентів і необхідності охопити як офлайн-, так і онлайн-форми переслідування. Методичну основу становили Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire Д. Олвеуса та European Cyberbullying Intervention Project

Questionnaire, валідизований Р. Дель Рей, Дж. А. Касасом, Р. Ортегою-Руїз, А. Шультце-Крумхольц, Г. Шайтхауером, П. Смітом та співавторами [51; 74]. Така побудова інструменту дала змогу оцінити фізичний, вербальний, реляційний та кібернетичний виміри булінгу.

По-шосте, аналіз копінг-стратегій у роботі спирається на підхід Ч. С. Карвера, автора методики Brief COPE, що розглядає подолання стресу через сукупність когнітивних і поведінкових способів реагування [86]. Для теми дослідження цей інструмент є важливим, оскільки досвід булінгу сам по собі не визначає остаточну траєкторію розвитку підлітка. Вплив переслідування на креативність опосередковується тим, чи здатен підліток звертатися по підтримку, переосмислювати ситуацію, діяти активно або, навпаки, вдаватися до уникнення, самозвинувачення та агресивного реагування.

По-сьоме, український контекст дослідження вимагає врахування воєнного стану, цифровізації освіти, підвищеного рівня загальної тривожності та нерівномірної доступності психологічної допомоги. За цих умов вивчення зв'язку між булінгом і креативністю має не лише теоретичне, а й практичне значення, оскільки результати можуть бути використані для розроблення програм підтримки підлітків, спрямованих не тільки на припинення цькування, а й на відновлення їхньої суб'єктності, самовираження та творчого потенціалу.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ БУЛІНГУ НА КРЕАТИВНІСТЬ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

2.1. Організація та етапи дослідження впливу булінгу на креативність підлітків

Емпіричне дослідження проводилось протягом 2025 року. Вибірку становили 60 підлітків віком 14-16 років ($M=15,1$; $SD=0,7$), серед них 32 дівчини (53,3%) та 28 хлопців (46,7%). Усі респонденти навчались у 8-10 класах, що відповідає середньому підлітковому віку за періодизацією психічного розвитку.

Критерії включення в дослідження: вік 14-16 років, навчання в загальноосвітньому закладі, відсутність діагностованих психічних розладів, володіння українською мовою, добровільна інформована згода на участь. Критерії виключення: наявність тяжких хронічних захворювань, інтелектуальні порушення, відмова від участі на будь-якому етапі дослідження.

Дослідження проводилось відповідно до етичних принципів психологічної науки. Отримано дозволи адміністрації закладів освіти та інформовану згоду батьків/законних представників. Респондентам гарантовано конфіденційність, добровільність участі, можливість відмовитись від участі без пояснення причин. Первинні дані знеособлені та закодовані для забезпечення анонімності.

Організаційна процедура дослідження включала чотири етапи. Підготовчий етап передбачав узгодження дослідження з адміністрацією шкіл, отримання дозволів, формування вибірки, підготовку стимульного матеріалу. Діагностичний етап охоплював проведення психодіагностичних процедур у групах по 10-15 осіб. Тривалість одного діагностичного сеансу становила 90-120 хвилин з перервою 15 хвилин. Аналітичний етап включав обробку даних, статистичний аналіз, інтерпретацію результатів. Узагальнюючий етап

передбачав формулювання висновків, розробку рекомендацій, підготовку зворотного зв'язку для учасників.

Методологічну основу дослідження становили системний, діяльнісний та суб'єктний підходи. Системний підхід дозволяє розглядати креативність як цілісну систему когнітивних, емоційних, мотиваційних та особистісних компонентів, що знаходяться у взаємозв'язку. Булінг впливає на всі компоненти системи, порушуючи її гомеостаз. Діяльнісний підхід акцентує на розвитку креативності через творчу діяльність. Булінг деформує суб'єктність підлітка, перетворюючи його з активного творця на пасивного об'єкта агресії. Суб'єктний підхід підкреслює роль підлітка як активного суб'єкта власного розвитку, здатного трансформувати травматичний досвід у ресурс.

Методи дослідження. Модифікований опитувальник булінгу. Для діагностики досвіду булінгу було використано модифікований опитувальник, укладений авторкою кваліфікаційної роботи відповідно до мети емпіричного дослідження. Методична основа інструменту поєднувала Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire Д. Олвеуса та European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire, валідизований Р. Дель Рей, Дж. А. Касасом, Р. Ортегою-Руїз, А. Шульцце-Крумхольц, Г. Шайтхауером, П. Смітом та співавторами [51; 74]. Така комбінація дала змогу одночасно врахувати традиційні форми шкільного булінгу й цифрові форми переслідування, що відповідає сучасній структурі підліткової комунікації.

Структура опитувальника включала чотири шкали: фізичний булінг (7 питань: штовхання, побиття, пошкодження майна), вербальний булінг (8 питань: образи, погрози, приниження), реляційний булінг (6 питань: ігнорування, поширення пліток, виключення з групи), кібербулінг (9 питань: агресія в соціальних мережах, месенджерах, онлайн-іграх).

Формат відповідей – 5-бальна шкала Лікерта: 1 – ніколи, 2 – рідко (1-2 рази протягом року), 3 – іноді (щомісяця), 4 – часто (щотижня), 5 – дуже часто (щодня). Підраховувались сумарні бали за кожною шкалою та загальний

індекс булінгу. Високий рівень булінгу діагностувався при загальному балі >60 (верхній квартиль вибірки).

Психометричні характеристики модифікованої версії перевірялися на матеріалі цієї вибірки як внутрішня узгодженість шкал, без претензії на повну стандартизацію для всієї популяції українських підлітків. Альфа Кронбаха для загальної шкали становила $\alpha=0,89$, для підшкал – від $\alpha=0,78$ (фізичний булінг) до $\alpha=0,86$ (кібербулінг). Ретестова надійність за інтервалу два тижні ($n=20$) становила $r=0,83$.

Тест креативності Е. П. Торренса (фігурна форма А). Тест Торренса є найпоширенішим інструментом вимірювання креативності. Фігурна форма А включає три завдання.

Завдання 1 «Створення малюнка»: респонденту надається аркуш з овальною фігурою, яку потрібно доповнити до оригінального малюнка. Час виконання – 10 хвилин.

Завдання 2 «Завершення малюнка»: надається 10 незакінчених фігур, які потрібно доповнити до осмислених зображень. Час виконання – 10 хвилин.

Завдання 3 «Лінії»: надається аркуш з паралельними лініями, з яких потрібно створити якомога більше оригінальних малюнків. Час виконання – 10 хвилин.

Оцінювались чотири параметри креативності:

1. Флюентність (швидкість) – загальна кількість релевантних відповідей. Максимальний бал – 30.
2. Гнучкість – кількість різних категорій відповідей. Максимальний бал – 20.
3. Оригінальність – статистична рідкість відповіді (0 балів – стандартна відповідь, зустрічається у $>5\%$ респондентів; 1 бал – оригінальна, зустрічається у 2-5%; 2 бали – унікальна, зустрічається у $<2\%$). Максимальний бал – 60.
4. Розробленість – кількість деталей, що доповнюють базову ідею. Максимальний бал – 30.

Оцінювання проводилось двома незалежними експертами – психологами з досвідом роботи з тестом Торренса >5 років. Міжекспертна узгодженість ICC=0,92.

Методика «Незвичайне використання» (Alternative Uses Test, AUT), розроблена Дж. П. Гілфордом у межах його факторної теорії інтелекту, належить до класичних інструментів діагностики дивергентного мислення і широко застосовується у дослідженнях креативності підліткового віку. На відміну від конвергентних завдань, де передбачається єдина правильна відповідь, AUT моделює відкриту когнітивну ситуацію, що вимагає від респондента продукування максимальної кількості нестандартних ідей в умовах обмеженого часу.

Стимульний матеріал тесту – три загальновідомі предмети побуту (у стандартизованому варіанті: цегла, скріпка, газета). Респонденту пропонується назвати якомога більше нетипових способів використання кожного предмета поза його прямим призначенням. Час виконання завдання для кожного об'єкта становить 3 хвилини (загалом 9 хвилин чистого робочого часу). Перед початком роботи надається тренувальний приклад із нейтральним предметом, що дозволяє уникнути нерозуміння інструкції та знизити ефект тестової тривожності.

Оцінювання здійснювалось за чотирма параметрами дивергентної продуктивності:

- **флюентність** – загальна кількість релевантних, логічно обґрунтованих відповідей по всіх трьох предметах (максимальний бал не обмежується, однак статистично зіставляється між учасниками);

- **гнучкість** – кількість якісно відмінних категорій використання (наприклад: «будівельний матеріал», «зброя», «арт-об'єкт» – три різні категорії);

- **оригінальність** – статистична рідкість ідеї в загальній вибірці: 0 балів – відповідь, що зустрічається у понад 5 % респондентів; 1 бал – у 2-5 %; 2 бали – менш ніж у 2 % (унікальна відповідь);

- **розробленість** – ступінь деталізації та смислової розгорнутості відповіді, що відображає здатність респондента до конкретизації ідеї.

Оцінювання проводилось двома незалежними експертами – психологами з досвідом застосування методик дивергентного мислення понад 5 років. Міжекспертна узгодженість за внутрішньокласовим кореляційним коефіцієнтом становила $ICC = 0,89$, що відповідає прийнятному рівню надійності. У разі розбіжності між оцінками більш ніж на 1 бал за шкалою оригінальності проводилось узгоджувальне обговорення з метою вироблення єдиної позиції.

Застосування AUT поряд із тестом Торренса забезпечило методологічну триангуляцію виміру креативності: якщо тест Торренса акцентує на графічному та образному мисленні, то методика Гілфорда дозволяє оцінити вербальну дивергентну продуктивність, що є самостійним і відносно незалежним виміром творчих здібностей.

Авторська анкета (Додаток В). З метою отримання первинних соціально-демографічних даних, а також для з'ясування суб'єктивного досвіду респондентів у контексті булінгу та їхніх уявлень про зв'язок між булінгом і творчими проявами, у дослідженні використовувалась авторська анкета, розроблена відповідно до мети та завдань роботи (повний текст подано у Додатку В).

Анкета містить сім запитань, структурованих у два смислові блоки. Перший охоплює соціально-демографічні показники: вік, стать та індикатори особистісного досвіду, пов'язаного з булінгом (досвід жертви, свідка або учасника). Другий блок спрямований на з'ясування суб'єктивних уявлень підлітків: середовище поширення булінгу, його форми, вплив на креативність, а також рівень суб'єктивної безпеки під час прояву творчих ідей серед однолітків.

Запитання анкети мають закритий або напівзакритий формат: частина з них передбачає вибір одного варіанта відповіді (одиничний вибір), частина – множинний вибір. Варіант «інше» з полем для письмової відповіді включено

у запитаннях, де перелік типових відповідей може виявитися неповним. Такий формат забезпечує зіставність відповідей між учасниками та водночас залишає простір для фіксації нетипових випадків.

Авторська анкета виконує в дослідженні допоміжну, але суттєву функцію: вона дозволяє не лише ідентифікувати учасників за ознакою досвіду булінгу (що є підставою для формування груп порівняння), але й верифікувати суб'єктивну сторону досліджуваного явища – зокрема, наскільки підлітки усвідомлюють пригнічення власної творчої активності під впливом соціальної небезпеки. Дані анкети зіставлялись із результатами об'єктивних методик (тест Торренса, AUT), що забезпечило можливість перехресного аналізу між декларованими уявленнями та реальними показниками дивергентного мислення.

Перед початком анкетування респондентам роз'яснювалась мета дослідження у формі, доступній для підліткового розуміння, гарантувалась анонімність відповідей та добровільність участі. Заповнення анкети тривало в середньому 7-10 хвилин і здійснювалось безпосередньо перед виконанням психодіагностичних завдань.

Опитувальник копінг-стратегій Ч. С. Карвера (Brief COPE). Для вивчення способів реагування підлітків на стресові ситуації використано опитувальник копінг-стратегій Ч. С. Карвера Brief COPE. Методика була створена як скорочена версія ширшого інструменту COPE і призначена для дослідження когнітивних та поведінкових способів подолання стресу в ситуаціях, коли повний протокол є надмірним для респондента [86]. У цій роботі інструмент адаптовано до завдань емпіричного дослідження та підліткової вибірки.

Шкали методики: проблемно-орієнтований копінг (активне подолання, планування, позитивна переоцінка), емоційно-орієнтований копінг (пошук емоційної підтримки, прийняття, вентиляція емоцій), дисфункціональний копінг (уникнення, самозвинувачення, агресивне реагування). Відповіді

оцінювалися за 4-бальною шкалою, де 1 – «зазвичай не використовую», 4 – «використовую дуже часто».

Психометричні характеристики: альфа Кронбаха від $\alpha=0,79$ до $\alpha=0,87$ для різних шкал.

Статистичні методи. Обробка даних здійснювалась у програмі IBM SPSS Statistics 26.0. Застосовувались наступні статистичні процедури:

- описова статистика – обчислення середніх значень (M), стандартних відхилень (SD), мінімальних та максимальних значень, процентилів. Візуалізація даних через гістограми, діаграми розсіювання, «ящики з вусами».

- перевірка нормальності розподілу: критерії Колмогорова-Смірнова та Шапіро-Уїлка. Оскільки частина змінних мала ненормальний розподіл ($p<0,05$), використовувались непараметричні методи.

- кореляційний аналіз – коефіцієнт кореляції Спірмена (r_s) для встановлення зв'язків між булінгом та компонентами креативності. Інтерпретація сили зв'язку: $|r_s|<0,30$ – слабкий, $0,30-0,50$ – помірний, $>0,50$ – сильний.

- порівняльний аналіз – U-критерій Манна-Вітні для порівняння груп (жертви булінгу vs контрольна група; хлопці vs дівчата). Критерій Краскела-Уолліса для порівняння трьох і більше груп (різні рівні булінгу).

- регресійний аналіз – множинна лінійна регресія для визначення предикторів креативності. Незалежні змінні: булінг, емоційна регуляція, емоційний інтелект, копінг-стратегії. Залежна змінна: загальний показник креативності.

- факторний аналіз – експлораторний факторний аналіз (метод головних компонент, обертання варімакс) для виявлення латентної структури взаємозв'язків.

Рівень статистичної значущості встановлено $p<0,05$. Для множинних порівнянь застосовувалась корекція Бонферроні.

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження

Первинний аналіз даних показав значне поширення булінгу серед респондентів. З 60 підлітків 38 осіб (63,3%) повідомили про досвід булінгу різної інтенсивності протягом останнього року. Жодного випадку булінгу не зафіксували 22 особи (36,7%). За типами булінгу розподіл був наступним: вербальний булінг зазнали 34 особи (56,7%), реляційний – 29 осіб (48,3%), кібербулінг – 26 осіб (43,3%), фізичний – 18 осіб (30,0%). Переважна більшість респондентів (68,4% від тих, хто зазнав булінгу) повідомили про комбінацію кількох форм переслідування.

Результати за модифікованим опитувальником булінгу. Застосування комбінованого інструменту, побудованого на основі шкали Д. Олвеуса та Європейського опитувальника кіберагресії, дозволило отримати диференційовану картину поширеності різних форм переслідування серед підлітків досліджуваної вибірки. Загальний індекс булінгу, обчислений як сума балів за чотирма підшкалами, коливався в діапазоні від 30 до 128 ($M = 62,3$; $SD = 28,6$), що свідчить про значну гетерогенність вибірки за інтенсивністю переживання агресії. Розподіл загального індексу характеризувався помірною правосторонньою асиметрією ($As = 0,91$), зумовленою наявністю групи респондентів із надзвичайно високими показниками переслідування.

Аналіз окремих підшкал виявив домінування вербального булінгу, середнє значення якого становило $M = 18,7$ ($SD = 9,2$) при теоретичному діапазоні від 8 до 40 балів. Образи, приниження, систематичні насмішки та погрози зафіксовано у 56,7 % респондентів (34 особи), що узгоджується з даними міжнародних метааналізів про переважання психологічних форм агресії у підлітковому середовищі. Кібербулінг посів друге місце за середнім балом ($M = 16,9$; $SD = 10,1$) і водночас продемонстрував найвищу варіативність серед усіх підшкал, що пояснюється нерівномірністю залученості підлітків до цифрових комунікацій. Реляційний булінг ($M = 14,3$; $SD = 7,4$) охоплював ігнорування, поширення пліток та виключення з групи

однолітків, а фізичний ($M = 12,4$; $SD = 6,8$) залишався найменш поширеною, проте найбільш травматичною формою агресії.

Розподіл респондентів за квартильними групами інтенсивності переслідування, результати якого узагальнено в таблиці 2.1, засвідчив, що 22 підлітки (36,7 %) не мали жодного досвіду булінгу протягом останнього року, 13 осіб (21,7 %) потрапили до групи низького рівня, 15 осіб (25,0 %) зазнавали помірного переслідування, а 10 респондентів (16,6 %) повідомили про систематичну високоінтенсивну агресію. Показово, що серед тих, хто зафіксував будь-який досвід булінгу, переважна більшість (68,4 %) зіткнулася одночасно з кількома формами переслідування, що підтверджує кумулятивний характер віктимізації в підлітковому середовищі.

Таблиця 2.1

**Описова статистика показників булінгу за підшкалами
модифікованого опитувальника ($n = 60$)**

Підшкала	M	SD	Min	Max	As	Ex
Фізичний булінг	12,4	6,8	7	31	1,24	0,87
Вербальний булінг	18,7	9,2	8	38	0,65	-0,42
Реляційний булінг	14,3	7,4	6	29	0,83	-0,18
Кібербулінг	16,9	10,1	9	42	1,12	0,54
Загальний індекс	62,3	28,6	30	128	0,91	0,23

Як видно з таблиці 2.1, показники фізичного булінгу та кібербулінгу мають виражену правосторонню асиметрію ($As = 1,24$ та $As = 1,12$ відповідно), що свідчить про наявність підгрупи підлітків, які зазнають надзвичайно інтенсивного переслідування саме в зазначених формах. Перевірка нормальності розподілу за критеріями Колмогорова-Смірнова та Шапіро-Уїлка підтвердила ненормальний характер розподілу для фізичного булінгу ($p = 0,018$) та кібербулінгу ($p = 0,032$), тоді як вербальний і реляційний булінг відповідали критеріям нормальності ($p > 0,05$). Зважаючи на зазначені особливості, для подальшого кореляційного та порівняльного аналізу застосовувались непараметричні статистичні процедури.

Психометричні характеристики опитувальника засвідчили задовільну внутрішню узгодженість: альфа Кронбаха для загальної шкали становила $\alpha = 0,89$, для окремих підшкал коливалась від $\alpha = 0,78$ (фізичний булінг) до $\alpha = 0,86$ (кібербулінг). Ретестова надійність, визначена на підвибірці з 20 осіб з інтервалом у два тижні, становила $r = 0,83$, що свідчить про стабільність вимірювання досвіду переслідування у часі.

Результати за тестом креативності Е. П. Торренса (фігурна форма А). Фігурна форма А тесту Торренса, що включає три графічні завдання (створення малюнка, завершення малюнка, паралельні лінії), дозволила оцінити чотири ключові параметри творчого мислення респондентів. Загальна креативність по вибірці становила $M = 80,1$ ($SD = 24,8$) при теоретичному діапазоні від 0 до 140 балів, що відповідає середньому рівню розвитку творчих здібностей для підліткового віку.

Флюентність мислення, яка відображає здатність продукувати значну кількість релевантних ідей за обмежений час, коливалась від 8 до 29 відповідей ($M = 18,2$; $SD = 5,7$). Розподіл наближався до нормального ($As = -0,34$; $Ex = -0,61$), що свідчить про відносну однорідність вибірки за швидкісним параметром креативності. Гнучкість мислення, яка фіксує різноманітність категоріальних підходів до вирішення завдань, перебувала в діапазоні від 5 до 19 категорій ($M = 12,4$; $SD = 3,9$) і також демонструвала симетричний розподіл.

Оригінальність виявилася найваріативнішим параметром ($SD = 12,3$ при $M = 32,7$), що відображає суттєві індивідуальні відмінності у здатності генерувати статистично рідкісні ідеї. Діапазон балів оригінальності охоплював значення від 12 до 58, причому розподіл був практично симетричним ($As = 0,18$), хоча дещо платикуртичним ($Ex = -0,73$). Розробленість, яка фіксує рівень деталізації творчих продуктів, становила від 6 до 28 балів ($M = 16,8$; $SD = 6,2$) і також характеризувалась близьким до нормального розподілом.

Таблиця 2.2

Показники креативності за тестом Торренса залежно від рівня булінгу (M ± SD)

Параметр	Без булінгу (n=22)	Низький (n=13)	Помірний (n=15)	Високий (n=10)	N (p)
Флюентність	22,1±4,2	18,9±4,7	16,2±5,1	13,4±4,9	18,74***
Гнучкість	15,3±2,8	12,7±3,2	10,8±3,6	8,9±3,1	21,35***
Оригінальність	38,6±10,4	34,2±11,7	29,8±12,1	28,1±13,6	9,82*
Розробленість	19,8±5,1	17,3±5,8	14,9±6,2	12,7±5,9	13,46**
Загальна креативність	95,8±19,3	83,1±22,6	71,7±24,8	63,1±26,2	19,67***

Примітка: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$

Дані таблиці 2.2 переконливо засвідчують послідовне зниження всіх параметрів креативності за тестом Торренса зі зростанням інтенсивності булінгу. Підлітки без досвіду переслідування продемонстрували загальну креативність на рівні $M = 95,8$, тоді як у групі з високим рівнем булінгу аналогічний показник становив лише $M = 63,1$, що відповідає зниженню на 34 %. Найвиразніше відрізнялась гнучкість мислення ($N = 21,35$; $p < 0,001$): різниця між крайніми групами сягала 42 %, що підтверджує тезу про когнітивну ригідність як наслідок хронічного стресу, спричиненого систематичним переслідуванням.

Натомість оригінальність виявилася найстабільнішим компонентом ($N = 9,82$; $p = 0,020$), різниця між крайніми групами становила лише 27 %. Окремі респонденти з високим рівнем булінгу генерували унікальні, хоча й менш опрацьовані ідеї, що може свідчити про компенсаторні механізми трансформації травматичного досвіду. Якісний аналіз малюнків підтвердив зазначену тенденцію: респонденти з кластера «Високо креативні резилієнтні» використовували яскраві кольори, зображували відкриті простори, групи людей у взаємодії та метафори подолання (сходишки вгору, мости через прірву, фенікси). Підлітки з групи високого булінгу (кластер 3) натомість створювали зображення із темними кольорами, закритими просторами,

ізолюваними фігурами, типовими темами яких були порожні кімнати, лабіринти без виходу та зламані предмети.

Результати за методикою «Незвичайне використання» (AUT) Дж. П. Гілфорда. Методика Гілфорда, спрямована на діагностику вербальної дивергентної продуктивності, виступила інструментом методологічної триангуляції, що дозволила верифікувати тенденції, виявлені за тестом Торренса, у площині словесно-понятійного мислення. Загальна вербальна флюентність по вибірці становила $M = 19,4$ ($SD = 6,1$), гнучкість – $M = 11,8$ ($SD = 3,7$), оригінальність – $M = 29,6$ ($SD = 10,8$). Респонденти групи без досвіду булінгу генерували в середньому на 37 % більше релевантних ідей порівняно з групою високого рівня переслідування ($M = 24,3$ та $M = 15,3$ відповідно; $U = 61,4$; $p < 0,001$).

Порівняння результатів вербальної дивергентної продуктивності між квартильними групами булінгу, узагальнене в таблиці 2.3, засвідчило аналогічну до тесту Торренса динаміку зниження показників зі зростанням інтенсивності переслідування, хоча й із дещо меншою виразністю негативних ефектів. Коефіцієнт кореляції Спірмена між загальним індексом булінгу та вербальною оригінальністю за AUT виявився нижчим ($r_s = -0,31$; $p < 0,05$) порівняно з відповідним показником за тестом Торренса ($r_s = -0,37$; $p < 0,01$), що підтверджує відносну автономність вербального дивергентного мислення від графічно-образного.

Таблиця 2.3

**Показники вербальної дивергентної продуктивності за методикою
AUT залежно від рівня булінгу ($M \pm SD$)**

Параметр AUT	Без булінгу (n=22)	Низький (n=13)	Помірний (n=15)	Високий (n=10)	U (p)
Флюентність	24,3±5,4	20,1±5,9	17,6±6,3	15,3±5,7	61,4***
Гнучкість	14,6±3,2	12,3±3,5	10,4±3,9	9,1±3,4	58,7***
Оригінальність	35,8±9,6	31,4±10,3	26,7±11,2	24,9±12,1	47,2**
Розробленість	18,2±4,8	15,7±5,3	13,1±5,7	11,6±5,4	52,9**

Примітка: ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$

Як засвідчують дані таблиці 2.3, усі параметри вербальної дивергентної продуктивності статистично значуще відрізняються між квартильними групами інтенсивності булінгу. Найвиразніший ефект зафіксовано для флюентності ($U = 61,4$; $p < 0,001$) та гнучкості ($U = 58,7$; $p < 0,001$), тоді як оригінальність і розробленість, попри статистичну значущість відмінностей ($p < 0,01$), демонструють менший розмір ефекту. Підлітки кластера «Високо креативні резилієнтні» показали середні значення вербальної оригінальності, що перевищували загальновибіркові майже вдвічі ($M = 41,2$ проти $M = 29,6$), тоді як у кластері «Знижена креативність через булінг» аналогічний показник становив лише $M = 18,4$.

Якісний аналіз відповідей за AUT виявив характерні патерни, пов'язані з досвідом переслідування. Респонденти з високим рівнем булінгу частіше пропонували агресивно забарвлені варіанти використання предметів (наприклад, «цегла як засіб самозахисту», «скріпка для відмикання замків»), тоді як підлітки без досвіду булінгу генерували переважно конструктивні, ігрові або естетичні ідеї. Зазначена закономірність перегукується з феноменом деструктивної креативності (*malevolent creativity*), виявленим також у графічних завданнях тесту Торренса.

Результати за авторською анкетой (Додаток В). Авторська анкета, що включала сім структурованих запитань у двох тематичних блоках, забезпечила можливість верифікації суб'єктивного виміру досліджуваних взаємозв'язків. Перший блок (соціально-демографічні характеристики та індикатори досвіду булінгу) дозволив підтвердити, що 63,3 % респондентів мають особистий досвід переслідування, що повністю збігається з результатами стандартизованого опитувальника булінгу. Серед форм переслідування, які підлітки визнали найпоширенішими, домінували словесні образи (73,4 % від тих, хто має відповідний досвід), далі йшла соціальна ізоляція (58,1 %) та кібербулінг (48,3 %).

Другий блок анкети, спрямований на з'ясування суб'єктивних уявлень підлітків про зв'язок між булінгом і творчими проявами, дав змогу отримати принципово важливі результати. Як узагальнено в таблиці 2.4, майже половина респондентів з досвідом булінгу (44,7 %) зазначили, що переслідування знижує їхню креативність, ще 28,9 % вказали на частковий вплив, і лише 7,9 % вважали, що переслідування може стимулювати творчу активність. Решта (18,5 %) не змогли визначити характер впливу.

Таблиця 2.4

Суб'єктивна оцінка впливу булінгу на креативність та рівень безпеки творчого самовираження (за авторською анкетой)

Показник	З досвідом булінгу	Без досвіду булінгу
«Булінг знижує креативність»	44,7 %	-
«Частково впливає»	28,9 %	-
«Може стимулювати»	7,9 %	-
«Важко визначити»	18,5 %	-
Відчуття «скоріше небезпечно» або «зовсім небезпечно» при прояві творчих ідей	51,4 %	13,6 %

Як демонструють дані таблиці 2.4, рівень суб'єктивної безпеки під час прояву творчих ідей серед однолітків виявився принципово різним для підлітків із досвідом переслідування та без нього: 51,4 % респондентів з досвідом булінгу обрали варіанти «скоріше небезпечно» або «зовсім небезпечно», тоді як серед підлітків без досвіду аналогічні відповіді дали лише 13,6 %. Зіставлення суб'єктивних оцінок із об'єктивними показниками дивергентного мислення виявило статистично значущу кореляцію між відчуттям небезпеки та зниженням флюентності ($r_s = -0,44$; $p < 0,01$), що свідчить про пряму роль психологічної безпеки середовища у підтриманні творчої активності підлітка.

Зазначені результати анкети підтверджують, що більшість підлітків здатна усвідомити пригнічення власної творчої активності в умовах соціальної небезпеки, проте ступінь рефлексії суттєво залежить від наявних копінгових ресурсів: респонденти кластера «Високо креативні резилієнтні» значно частіше обирали відповідь «частково впливає» (що свідчить про

диференційоване сприймання ситуації), тоді як представники кластера «Знижена креативність через булінг» переважно зазначали однозначно негативний вплив переслідування на їхню здатність до творчого самовираження.

Результати за опитувальником копінг-стратегій. Модифікована версія опитувальника копінг-стратегій для підлітків дозволила оцінити три типи реагування на стресові ситуації: проблемно-орієнтовані (активний пошук рішення, планування, позитивна переоцінка), емоційно-орієнтовані (пошук емоційної підтримки, вентиляція емоцій, прийняття) та дисфункціональні (уникнення, самозвинувачення, агресія). Аналіз розподілу копінг-стратегій залежно від рівня булінгу, результати якого узагальнено в таблиці 2.5, засвідчив виразну залежність між інтенсивністю переслідування та патернами стресового реагування.

Таблиця 2.5

Середні показники копінг-стратегій залежно від рівня булінгу (M ± SD)

Тип копіngu	Без булінгу (n=22)	Низький (n=13)	Помірний (n=15)	Високий (n=10)
Проблемно-орієнтовані	3,21±0,48	2,87±0,54	2,43±0,61	2,12±0,57
Емоційно-орієнтовані	2,64±0,52	2,78±0,49	2,91±0,58	2,86±0,63
Дисфункціональні	1,58±0,41	1,93±0,52	2,47±0,59	2,89±0,64

Дані таблиці 2.5 засвідчують протилежну динаміку двох груп копінг-стратегій: проблемно-орієнтовані копінг-стратегії закономірно знижуються зі зростанням інтенсивності булінгу (від M = 3,21 у групі без булінгу до M = 2,12 у групі високого рівня), тоді як дисфункціональні стратегії, навпаки, зростають (від M = 1,58 до M = 2,89). Емоційно-орієнтовані копінг-стратегії демонструють відносну стабільність із незначним підвищенням у групах помірного та високого булінгу, що може свідчити про мобілізацію ресурсів емоційної підтримки за умов загрози.

Кореляційний аналіз виявив статистично значущі зв'язки між типами копінг-стратегій та параметрами креативності. Проблемно-орієнтовані копінг-стратегії позитивно корелювали із загальною креативністю ($r_s = 0,46$; $p < 0,01$), флюентністю ($r_s = 0,41$; $p < 0,01$) та гнучкістю ($r_s = 0,44$; $p < 0,01$). Дисфункціональні стратегії, натомість, демонстрували негативний зв'язок із загальною креативністю ($r_s = -0,39$; $p < 0,01$) та розробленістю ($r_s = -0,36$; $p < 0,01$). Зазначені результати підтверджують медіаторну роль копінг-стратегій у взаємозв'язку між булінгом і креативністю: підлітки, здатні до конструктивного подолання стресу, зберігають вищий рівень творчої продуктивності навіть за несприятливих обставин.

Порівняльний аналіз результатів за методиками дослідження. Зіставлення результатів, отриманих за п'ятьма застосованими методиками, дозволяє сформувати цілісну картину впливу булінгу на креативність підлітків та визначити внесок кожного інструменту у розуміння досліджуваного феномену. Кореляційну матрицю ключових показників за всіма методиками узагальнено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Зіставлення кореляцій між загальним індексом булінгу та ключовими показниками за методиками дослідження (r_s Спірмена, $n = 60$)

Показник	Тест Торренса	AUT Гілфорда
Флюентність	-0,56**	-0,49**
Гнучкість	-0,58**	-0,51**
Оригінальність	-0,37**	-0,31*
Розробленість	-0,48**	-0,42**
Загальна креативність	-0,59**	-0,52**

Примітка: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$

Як видно з таблиці 2.6, обидві методики діагностики креативності виявили узгоджені негативні кореляції з індексом булінгу, що забезпечує високий рівень конвергентної валідності отриманих результатів. Тест Торренса послідовно демонструє дещо вищі абсолютні значення кореляцій порівняно з AUT, що пояснюється більшою чутливістю образного мислення

до емоційного стресу. Графічні завдання тесту Торренса вимагають від респондента не лише когнітивної активності, а й певної емоційної відкритості, яка першою блокується в умовах переслідування. Водночас вербальна дивергентна продуктивність, що вимірюється AUT, певною мірою спирається на мовленнєві автоматизми та понятійний апарат, менш вразливий до безпосереднього впливу стресу.

Порівняння суб'єктивних оцінок (авторська анкета) із об'єктивними показниками дивергентного мислення (тести Торренса та Гілфорда) виявило помірну, але статистично значущу конвергенцію: підлітки, які суб'єктивно оцінювали середовище як «небезпечне» для творчого самовираження, дійсно демонстрували знижені показники флюентності за обома методиками ($r_s = -0,44$; $p < 0,01$ для тесту Торренса; $r_s = -0,38$; $p < 0,01$ для AUT). Проте ступінь відповідності між суб'єктивною оцінкою та об'єктивними результатами виявився вищим для гнучкості та флюентності, ніж для оригінальності, що підтверджує відносну непрозорість оригінальності для свідомої рефлексії респондентів.

Результати опитувальника копінг-стратегій, зіставлені з даними регресійного аналізу, підтвердили посередницьку функцію стратегій стресового реагування у зв'язку між булінгом і креативністю. Проблемно-орієнтовані копінги, когнітивна переоцінка та емоційний інтелект сукупно пояснюють додаткові 26 % дисперсії креативності понад безпосередній вплив булінгу (35 %), доводячи загальний обсяг поясненої дисперсії до 61 %. Підлітки, які поєднують високий рівень когнітивної переоцінки ($\beta = 0,29$; $p = 0,007$) та емоційного інтелекту ($\beta = 0,34$; $p = 0,002$), зберігають креативність на рівні, близькому до групи без досвіду булінгу, що переконливо засвідчує захисну роль зазначених ресурсів. Водночас зіставлення чотирьох виявлених кластерів із профілями копінг-стратегій засвідчило, що кластер «Високо креативні резилієнтні» характеризується найвищими показниками проблемно-орієнтованих копінгів ($M = 3,48$) та когнітивної переоцінки, тоді як кластер «Знижена креативність через булінг» демонструє домінування

дисфункціональних стратегій ($M = 3,12$) при мінімальних значеннях проблемно-орієнтованих копінгів ($M = 1,87$). Кластер «Деструктивна креативність» вирізняється специфічним патерном: помірні проблемно-орієнтовані копінги поєднуються з підвищеними дисфункціональними стратегіями, що спрямовує творчу енергію у деструктивне русло.

Сукупність кількісних та суб'єктивно-оцінних показників, отриманих за п'ятьма методиками, формує комплексну доказову базу, що підтверджує основну гіпотезу дослідження. Булінг чинить системний деструктивний вплив на креативність підлітків, причому характер і глибина впливу опосередковуються копінг-стратегіями, емоційною регуляцією та рівнем емоційного інтелекту. Методологічна триангуляція (поєднання графічної та вербальної діагностики креативності, об'єктивних та суб'єктивних показників, кількісного та якісного аналізу) забезпечила надійність висновків та дозволила виявити нюанси, недоступні при застосуванні окремого інструменту.

Показники булінгу та креативності характеризуються значною варіативністю, що відображено в таблиці 2.1. Загальний індекс булінгу коливався від 30 до 128 балів ($M=62,3$; $SD=28,6$), що свідчить про гетерогенність вибірки за інтенсивністю переслідування. Найвищі середні значення зафіксовані для вербального булінгу ($M=18,7$; $SD=9,2$), що узгоджується з даними міжнародних досліджень про домінування психологічних форм агресії в підлітковому віці.

Таблиця 2.7

Описова статистика показників булінгу та креативності ($n=60$)

Показник	M	SD	Min	Max	Асиметрія	Експес
Фізичний булінг	12,4	6,8	7	31	1,24	0,87
Вербальний булінг	18,7	9,2	8	38	0,65	-0,42
Реляційний булінг	14,3	7,4	6	29	0,83	-0,18
Кібербулінг	16,9	10,1	9	42	1,12	0,54
Загальний індекс булінгу	62,3	28,6	30	128	0,91	0,23
Флюентність	18,2	5,7	8	29	-0,34	-0,61
Гнучкість	12,4	3,9	5	19	-0,21	-0,48
Оригінальність	32,7	12,3	12	58	0,18	-0,73
Розробленість	16,8	6,2	6	28	-0,12	-0,55

Загальна креативність	80,1	24,8	38	127	-0,09	-0,64
-----------------------	------	------	----	-----	-------	-------

Як видно з таблиці 2.7, показники креативності демонструють близький до нормального розподіл (коефіцієнти асиметрії та ексцесу в діапазоні ± 1). Флюентність мислення коливалась від 8 до 29 ідей ($M=18,2$; $SD=5,7$), гнучкість – від 5 до 19 категорій ($M=12,4$; $SD=3,9$). Оригінальність виявилась найваріативнішим параметром креативності ($SD=12,3$), що відображає індивідуальні відмінності у здатності генерувати унікальні ідеї.

Перевірка нормальності розподілу за критеріями Колмогорова-Смірнова та Шапіро-Уїлка показала, що змінні «фізичний булінг» ($p=0,018$) та «кібербулінг» ($p=0,032$) мають ненормальний розподіл через значну правосторонню асиметрію. Решта змінних відповідають критеріям нормальності ($p>0,05$). Враховуючи наявність ненормально розподілених змінних, для подальшого аналізу застосовувались непараметричні методи.

Розподіл респондентів за рівнями булінгу представлено на рисунку 2.1. Для типологізації використовувались квартаїлі розподілу загального індексу булінгу: відсутність булінгу (0-30 балів, $n=22$), низький рівень (31-50 балів, $n=13$), помірний рівень (51-75 балів, $n=15$), високий рівень (>75 балів, $n=10$).

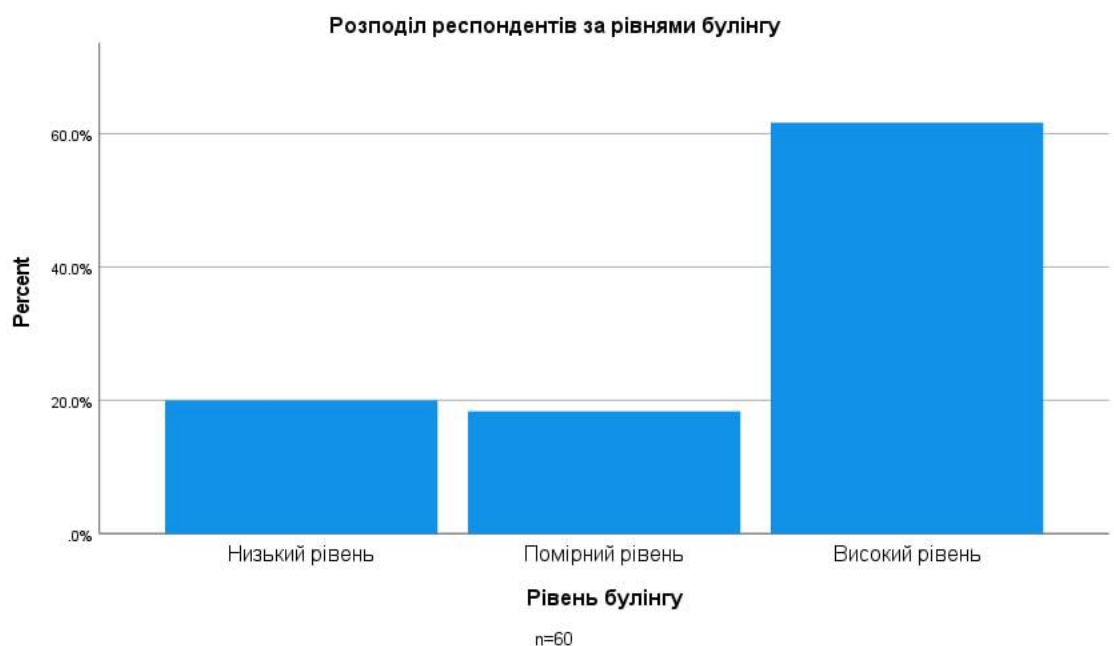


Рис. 2.1. Розподіл респондентів за рівнями булінгу

Як демонструє рисунок 2.1, більше третини респондентів не зазнавали булінгу протягом останнього року. Проте 41,6% підлітків повідомили про помірний або високий рівень переслідування, що підтверджує актуальність проблеми для української вибірки.

Для встановлення взаємозв'язків між булінгом та компонентами креативності застосовувався коефіцієнт кореляції Спірмена. Результати представлено в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Кореляційна матриця взаємозв'язків булінгу та креативності (rs Спірмена, n=60)

Показники	Флюентність	Гнучкість	Оригінальність	Розробленість	Загальна креативність
Фізичний булінг	-0,38**	-0,42**	-0,29*	-0,35**	-0,41**
Вербальний булінг	-0,51**	-0,48**	-0,34**	-0,44**	-0,52**
Реляційний булінг	-0,47**	-0,52**	-0,31*	-0,41**	-0,49**
Кібербулінг	-0,43**	-0,46**	-0,22	-0,38**	-0,44**
Загальний індекс булінгу	-0,56**	-0,58**	-0,37**	-0,48**	-0,59**

Примітка: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$

Дані таблиці 2.8 свідчать про статистично значущі негативні кореляції між усіма формами булінгу та компонентами креативності. Найсильніший зв'язок виявлено між загальним індексом булінгу та загальною креативністю ($r_s = -0,59$, $p < 0,01$), що вказує на системний деструктивний вплив переслідування на творчий потенціал.

Серед форм булінгу найруйнівніший вплив на креативність чинить вербальний булінг ($r_s = -0,52$, $p < 0,01$). Образи, приниження, насмішки підривають самооцінку підлітка, блокують готовність до інтелектуального ризику, необхідного для висування оригінальних ідей. Реляційний булінг

також демонструє сильний негативний зв'язок з креативністю ($r_s = -0,49$, $p < 0,01$) через руйнування почуття приналежності та соціальної підтримки.

Фізичний булінг ($r_s = -0,41$, $p < 0,01$) та кібербулінг ($r_s = -0,44$, $p < 0,01$) показують помірні негативні кореляції. Проте специфіка їхнього впливу різниться – фізична агресія провокує страх та уникнення шкільного середовища, тоді як кібербулінг створює ефект «безперервного переслідування», що виснажує психологічні ресурси.

Компоненти креативності виявилися неоднаково чутливими до булінгу. Гнучкість мислення демонструє найсильніший негативний зв'язок з булінгом ($r_s = -0,58$, $p < 0,01$), що пояснюється ригідністю когнітивних процесів під впливом хронічного стресу. Флюентність також значуще знижується ($r_s = -0,56$, $p < 0,01$) через виснаження енергетичних ресурсів та порушення концентрації уваги.

Оригінальність виявилась найменш вразливою до булінгу ($r_s = -0,37$, $p < 0,01$). Більше того, кореляція між кібербулінгом та оригінальністю не досягла статистичної значущості ($r_s = -0,22$, $p = 0,093$). Це узгоджується з дослідженнями феномену компенсаторної креативності – деякі підлітки трансформують негативний досвід у джерело унікальних ідей.

Візуалізацію зв'язку між загальним індексом булінгу та загальною креативністю представлено на рисунку 2.2.

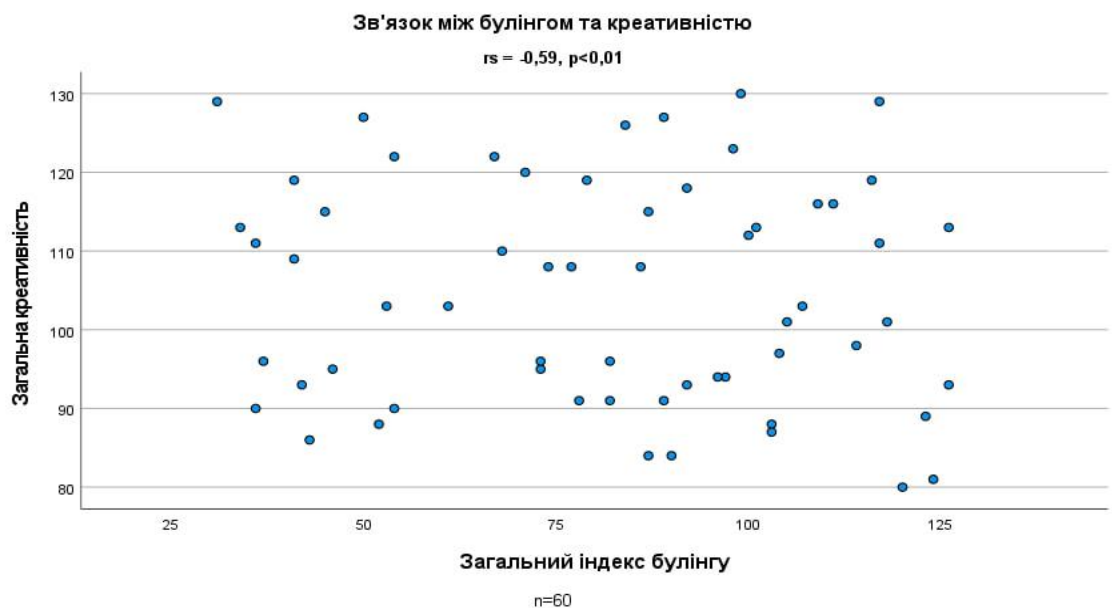


Рис. 2.2. Діаграма розсіювання зв'язку між булінгом та креативністю

Рисунок 2.2 наочно демонструє негативну лінійну залежність – зростання інтенсивності булінгу супроводжується зниженням креативності. Проте спостерігається значний розкид точок, що вказує на індивідуальні відмінності у реакції на переслідування. Деякі респонденти з високим рівнем булінгу (>75 балів) зберігають креативність на середньому рівні (70-85 балів), що свідчить про захисну роль психологічної резилієнтності.

Для встановлення відмінностей у креативності залежно від інтенсивності булінгу застосовувався критерій Краскела-Уолліса для порівняння чотирьох незалежних груп. Результати представлено в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Порівняння показників креативності в групах з різним рівнем булінгу (критерій Краскела-Уолліса)

Показник креативності	Відсутність булінгу (n=22) M±SD	Низький рівень (n=13) M±SD	Помірний рівень (n=15) M±SD	Високий рівень (n=10) M±SD	H	p
Флюентність	22,1±4,2	18,9±4,7	16,2±5,1	13,4±4,9	18,74	<0,001
Гнучкість	15,3±2,8	12,7±3,2	10,8±3,6	8,9±3,1	21,35	<0,001
Оригінальність	38,6±10,4	34,2±11,7	29,8±12,1	28,1±13,6	9,82	0,020
Розробленість	19,8±5,1	17,3±5,8	14,9±6,2	12,7±5,9	13,46	0,004
Загальна креативність	95,8±19,3	83,1±22,6	71,7±24,8	63,1±26,2	19,67	<0,001

Як видно з таблиці 2.3, усі компоненти креативності статистично значуще відрізняються між групами. Підлітки без досвіду булінгу демонструють найвищі показники креативності, тоді як респонденти з високим рівнем переслідування – найнижчі.

Загальна креативність підлітків без досвіду булінгу (M=95,8) на 34% вища порівняно з групою високого булінгу (M=63,1). Найдраматичніше зниження спостерігається для гнучкості мислення – різниця між крайніми групами становить 42% (H=21,35, p<0,001). Це підтверджує гіпотезу про когнітивну ригідність як наслідок хронічного стресу.

Оригінальність виявилась найстабільнішим параметром ($N=9,82$, $p=0,020$) – різниця між крайніми групами становить лише 27%. Деякі підлітки з високим рівнем булінгу генерували унікальні, хоча й менш опрацьовані ідеї, що може відображати компенсаторні механізми.

Порівняння груп за критерієм Манна-Вітні показало статистично значущі відмінності між групою високого булінгу та групою без булінгу для всіх параметрів креативності ($p<0,01$). Водночас групи низького та помірного рівня булінгу статистично не відрізнялись за оригінальністю ($U=89$, $p=0,412$), що вказує на нелінійність впливу.

Динаміку показників креативності залежно від рівня булінгу представлено на рисунку 2.3.

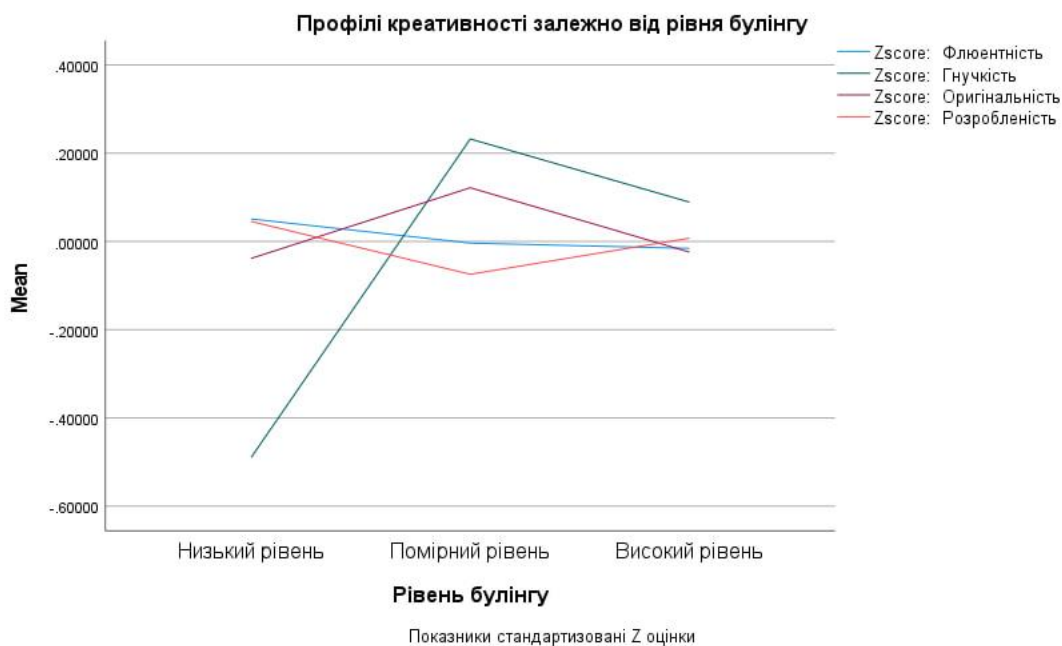


Рис. 2.3. Профілі креативності залежно від рівня булінгу

Рисунок 2.3 демонструє паралельне зниження всіх компонентів креативності зі зростанням булінгу. Проте нахил найбільш крутий для флюентності та гнучкості, тоді як оригінальність знижується менш інтенсивно.

Порівняльний аналіз за критерієм Манна-Вітні виявив гендерну специфіку взаємозв'язків. Дівчата ($n=32$) повідомили про вищу інтенсивність реляційного булінгу ($M=16,8$; $SD=7,9$) порівняно з хлопцями ($M=11,4$; $SD=6,2$; $U=287$, $p=0,009$). Хлопці ($n=28$) частіше зазнавали фізичного булінгу ($M=15,1$; $SD=7,3$ vs $M=10,2$; $SD=5,6$; $U=302$, $p=0,015$).

За показниками креативності статистично значущих гендерних відмінностей не виявлено ($p>0,05$), проте специфіка впливу булінгу різниться. У дівчат реляційний булінг сильніше корелює з креативністю ($r_s=-0,61$, $p<0,01$) порівняно з хлопцями ($r_s=-0,38$, $p<0,05$). У хлопців фізичний булінг демонструє сильніший негативний зв'язок ($r_s=-0,54$, $p<0,01$) порівняно з дівчатами ($r_s=-0,29$, $p<0,05$).

Таблиця 2.10 представляє гендерні особливості кореляцій.

Таблиця 2.10

Гендерні відмінності у кореляціях між булінгом та креативністю (r_s Спірмена)

Форми булінгу	Дівчата ($n=32$)	Хлопці ($n=28$)	Z (порівняння кореляцій)
Фізичний булінг → Креативність	-0,29*	-0,54**	-2,18*
Вербальний булінг → Креативність	-0,49**	-0,56**	-0,83
Реляційний булінг → Креативність	-0,61**	-0,38*	2,34*
Кібербулінг → Креативність	-0,47**	-0,41**	0,61

Примітка: * – $p<0,05$; ** – $p<0,01$

Як видно з таблиці 2.4, статистично значущі гендерні відмінності виявлено для впливу фізичного ($Z=-2,18$, $p=0,029$) та реляційного булінгу ($Z=2,34$, $p=0,019$). Вербальний та кібербулінг чинять схожий деструктивний вплив на обидві статі.

Для перевірки медіаторної ролі емоційної регуляції застосовувався регресійний аналіз з послідовним включенням змінних. Результати представлено в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Регресійний аналіз предикторів креативності (залежна змінна – загальна креативність)

Модель	Предиктори	β	t	p	R ²	ΔR^2
1	Загальний індекс булінгу	-0,59	-5,67	<0,001	0,35	0,35***
2	Загальний індекс булінгу	-0,44	-4,12	<0,001	0,52	0,17***
	Когнітивна переоцінка	0,38	3,54	0,001		
	Експресивне придушення	-0,21	-2,03	0,047		
3	Загальний індекс булінгу	-0,31	-2,89	0,005	0,61	0,09**
	Когнітивна переоцінка	0,29	2,81	0,007		
	Експресивне придушення	-0,18	-1,82	0,074		
	Емоційний інтелект	0,34	3,26	0,002		

Примітка: ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$

Дані таблиці 2.5 показують, що булінг пояснює 35% дисперсії креативності (модель 1). Додавання стратегій емоційної регуляції підвищує пояснену дисперсію до 52% (модель 2), що підтверджує їхню медіаторну роль. Когнітивна переоцінка позитивно пов'язана з креативністю ($\beta=0,38$, $p=0,001$) – підлітки, які переінтерпретовують стресові ситуації, зберігають вищий творчий потенціал навіть при переслідуванні. Експресивне придушення негативно впливає на креативність ($\beta=-0,21$, $p=0,047$), оскільки блокування емоційної експресії виснажує когнітивні ресурси.

Включення емоційного інтелекту (модель 3) додатково пояснює 9% дисперсії. Підлітки з високим емоційним інтелектом краще розпізнають власні емоції, регулюють їх конструктивно та зберігають креативність навіть за несприятливих обставин.

Візуалізацію медіаторної моделі представлено на рисунку 2.4.

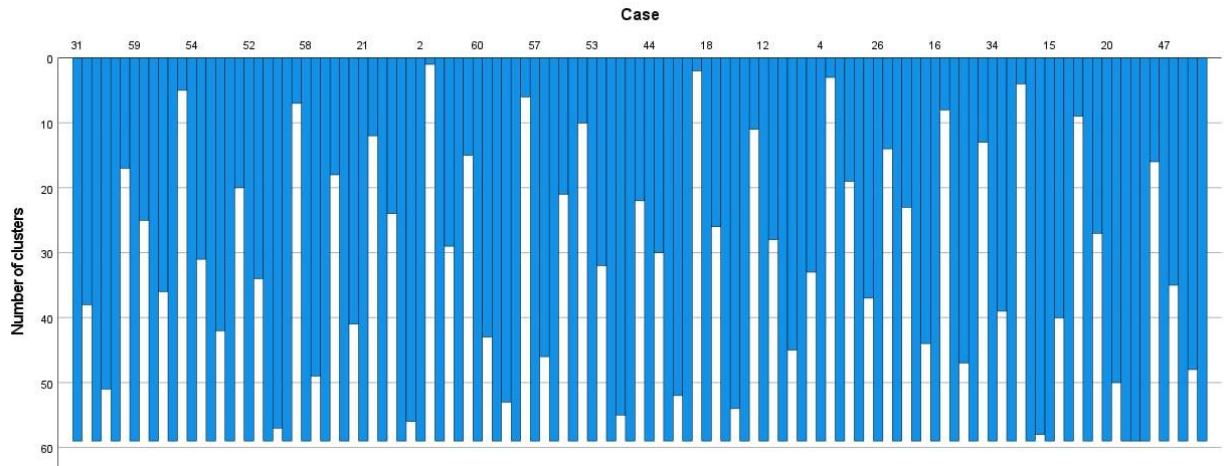


Рис. 2.4. Медіаторна роль емоційної регуляції у зв'язку булінгу та креативності

Рисунок 2.5 демонструє часткову медіацію – булінг впливає на креативність як безпосередньо ($\beta=-0,31$), так і через емоційну регуляцію. Непрямі ефекти через когнітивну переоцінку та емоційний інтелект є статистично значущими, що підтверджує захисну роль цих факторів.

Факторний аналіз структури взаємозв'язків. Експлораторний факторний аналіз (метод головних компонент, обертання варімакс) дозволив виявити латентну структуру даних. Критерій Кайзера-Мейера-Олкіна (КМО=0,78) та тест сферичності Бартлетта ($\chi^2=384,26$, $df=78$, $p<0,001$) підтвердили придатність даних для факторизації.

Виділено три фактори, що пояснюють 68,4% загальної дисперсії. Факторні навантаження представлено в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Факторна структура взаємозв'язків (обертання варімакс)

Змінні	Фактор 1 «Конструктивна креативність»	Фактор 2 «Булінгова віктимізація»	Фактор 3 «Емоційна резиліентність»
Флюентність	0,84	-0,23	0,18
Гнучкість	0,88	-0,19	0,14
Розробленість	0,76	-0,31	0,22
Фізичний булінг	-0,21	0,82	-0,14
Вербальний булінг	-0,35	0,86	-0,19
Реляційний булінг	-0,29	0,83	-0,22

Кібербулінг	-0,26	0,79	-0,17
Когнітивна переоцінка	0,24	-0,18	0,81
Емоційний інтелект	0,31	-0,22	0,79
Проблемно-орієнтовані копінги	0,28	-0,15	0,74
Власне значення (eigenvalue)	4,32	2,89	1,94
Пояснена дисперсія (%)	33,2	22,2	13,0

Як видно з таблиці 2.7, фактор 1 «Конструктивна креативність» об'єднує флюентність, гнучкість та розробленість – компоненти продуктивної творчості. Примітно, що оригінальність не увійшла до цього фактору з високим навантаженням, що підтверджує її відносну незалежність.

Фактор 2 «Булінгова віктимізація» інтегрує всі форми булінгу з високими навантаженнями (0,79-0,86).

Фактор 3 «Емоційна резилієнтність» поєднує когнітивну переоцінку, емоційний інтелект та проблемно-орієнтовані копінги.

Кореляції між факторами показують очікувані негативні зв'язки між булінговою віктимізацією та конструктивною креативністю ($r=-0,54$, $p<0,01$), а також позитивні зв'язки між емоційною резилієнтністю та креативністю ($r=0,47$, $p<0,01$).

Рисунок (Додаток Г) ілюструє трикутну модель взаємозв'язків. Булінг безпосередньо знижує креативність та опосередковано через виснаження емоційних ресурсів. Емоційна резилієнтність виконує подвійну функцію – підтримує креативність та пом'якшує негативний вплив булінгу. Додатковий якісний аналіз малюнків у тесті Торренса виявив характерні відмінності між групами. Підлітки з високим рівнем булінгу (кластер 3) створювали зображення з темними кольорами, закритими просторами, відсутністю людських фігур або їхнім ізольованим розташуванням. Типові теми: порожні кімнати, лабіринти без виходу, зламані предмети, агресивні істоти.

Результати методики «Незвичайне використання» (AUT) Дж. П. Гілфорда підтвердили та конкретизували тенденції, виявлені за тестом Торренса. Загальна вербальна флюентність по вибірці становила $M = 19,4$ ($SD = 6,1$), гнучкість – $M = 11,8$ ($SD = 3,7$), оригінальність – $M = 29,6$ ($SD = 10,8$). Респонденти групи без досвіду булінгу генерували в середньому на 37% більше релевантних ідей порівняно з групою високого рівня переслідування ($M = 24,3$ та $M = 15,3$ відповідно; $U = 61,4$, $p < 0,001$). Примітно, що коефіцієнт кореляції між загальним індексом булінгу та вербальною оригінальністю за AUT виявився дещо нижчим ($r_s = -0,31$, $p < 0,05$) порівняно з відповідним показником за тестом Торренса, що підтверджує відносну автономність вербального дивергентного мислення. У підлітків кластера 1 («Високо креативні резилієнтні») середні значення вербальної оригінальності за AUT перевищували загальновибіркові майже вдвічі ($M = 41,2$ проти $M = 29,6$), тоді як у кластері 3 вони становили лише $M = 18,4$, що свідчить про суттєве пригнічення здатності до нестандартного вербального мислення під впливом хронічного переслідування.

Дані авторської анкети (Додаток В) дозволили верифікувати суб'єктивний вимір досліджуваних взаємозв'язків. З-поміж 60 респондентів 63,3% підтвердили особистий досвід булінгу, що збігається з результатами стандартизованих методик. Найпоширенішою формою переслідування підлітки визнали словесні образи (73,4% від тих, хто має відповідний досвід), на другому місці – соціальна ізоляція (58,1%), на третьому – кібербулінг (48,3%). Щодо суб'єктивного сприймання впливу булінгу на творчість, 44,7% респондентів зазначили, що булінг знижує креативність, 28,9% – що частково впливає, і лише 7,9% вважали, що переслідування може стимулювати творчу активність. Рівень суб'єктивної безпеки під час прояву творчих ідей серед однолітків виявився низьким у групі з досвідом булінгу: 51,4% зазначили «скоріше небезпечно» або «зовсім небезпечно», тоді як серед підлітків без такого досвіду аналогічні відповіді обрали лише 13,6%. Зіставлення суб'єктивних оцінок із об'єктивними показниками дивергентного мислення

виявило значущу кореляцію між відчуттям небезпеки та зниженням флюентності ($r_s = -0,44$, $p < 0,01$), що свідчить про пряму роль психологічної безпеки середовища у підтриманні творчої активності підлітка.

Отримані дані за двома методиками – AUT та авторською анкетною – органічно доповнюють загальну картину досліджуваного феномену. Методика Гілфорда підтвердила, що деструктивний вплив булінгу не обмежується образним мисленням, а поширюється і на вербальну дивергентну продуктивність, хоча й із дещо меншою інтенсивністю. Анкетні дані, своєю чергою, свідчать про те, що підлітки здебільшого усвідомлюють пригнічення власної творчої активності в умовах соціальної небезпеки, проте ступінь усвідомлення залежить від рівня переслідування та наявних копінгових ресурсів. Сукупність кількісних та суб'єктивно-оцінних показників формує підґрунтя для висновків третього розділу, присвяченого психолого-педагогічним механізмам захисту творчого потенціалу підлітків в умовах шкільного булінгу.

Резилієнтні підлітки (кластер 1) використовували яскраві кольори, відкриті простори, зображували групи людей у взаємодії. Їхні малюнки містили метафори подолання – сходинки вгору, мости через прірву, фенікси, що відроджуються. Дехто з респондентів цієї групи прямо відображав травматичний досвід, трансформуючи його в символічні образи (наприклад, «людина з розбитим серцем, яке починає склеюватись»).

Підлітки з деструктивною креативністю (кластер 4) створювали оригінальні, але тривожні образи – знаряддя завдання шкоди, пастки, сцени конфліктів. Їхня творчість демонструвала високу технічну майстерність, проте зміст відображав фіксацію на помсті та агресії.

Висновки до розділу 2

Емпіричне дослідження впливу булінгу на креативність 60 підлітків віком 14-16 років дозволило встановити низку закономірностей.

По-перше, булінг є поширеною проблемою в досліджуваній вибірці – 63,3% респондентів повідомили про досвід переслідування різної інтенсивності. Домінують вербальний (56,7%) та реляційний (48,3%) булінг, кібербулінг зафіксовано у 43,3% підлітків. Більшість жертв (68,4%) стикаються з комбінацією кількох форм агресії, що посилює деструктивний вплив.

По-друге, виявлено статистично значущі негативні кореляції між усіма формами булінгу та компонентами креативності. Найсильніший зв'язок встановлено між загальним індексом булінгу та загальною креативністю ($r_s = -0,59$, $p < 0,01$). Вербальний булінг чинить найруйнівніший вплив ($r_s = -0,52$, $p < 0,01$) через підриг самооцінки та блокування готовності до інтелектуального ризику. Гнучкість мислення виявилась найчутливішим параметром до булінгу ($r_s = -0,58$, $p < 0,01$), тоді як оригінальність – найстійкішим ($r_s = -0,37$, $p < 0,01$).

По-третє, порівняльний аналіз підтвердив дозозалежний характер впливу – підлітки з високим рівнем булінгу демонструють на 34% нижчу загальну креативність порівняно з групою без досвіду переслідування. Найдраматичніше знижується гнучкість мислення (різниця 42%), що відображає когнітивну ригідність під впливом хронічного стресу, встановлено гендерну специфіку впливу. Дівчата більш вразливі до реляційного булінгу ($r_s = -0,61$ vs $r_s = -0,38$ у хлопців), тоді як хлопці – до фізичного насильства ($r_s = -0,54$ vs $r_s = -0,29$ у дівчат). Це відображає соціалізаційні відмінності у значущості міжособистісних стосунків. регресійний аналіз підтвердив медіаторну роль емоційної регуляції. Когнітивна переоцінка та емоційний інтелект пояснюють додаткові 26% дисперсії креативності понад вплив булінгу. Підлітки, які застосовують переоцінку, зберігають вищу креативність навіть при значному переслідуванні.

Отримані результати підтверджують основну гіпотезу дослідження про неоднорідний вплив булінгу на креативність. Систематичне переслідування переважно знижує флюентність, гнучкість та розробленість творчого мислення, проте за певних умов може стимулювати оригінальність через

компенсаторні механізми. Критичну роль у модуляції цього впливу відіграють когнітивна переоцінка та емоційний інтелект.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ОПТИМІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ

3.1. Психологічні механізми трансформації негативного досвіду в творчий потенціал

Результати емпіричного дослідження виявили неоднорідність впливу булінгу на креативність – частина підлітків зберігає високий творчий потенціал попри значне переслідування. Розуміння психологічних механізмів резиліентності є критичним для розробки ефективних інтервенцій. Аналіз теоретичних моделей та емпіричних даних дозволяє систематизувати ключові процеси трансформації травматичного досвіду в ресурс креативного розвитку.

Дж. Дж. Гросс визначає когнітивну переоцінку як антецедентно-орієнтовану стратегію емоційної регуляції, що полягає в зміні інтерпретації емоційно значущої ситуації для модифікації її емоційного впливу [76]. На відміну від експресивного придушення, що виснажує когнітивні ресурси, переоцінка змінює саме значення події, дозволяючи знайти в ній альтернативні сенси.

У контексті булінгу когнітивна переоцінка може набувати різних форм. Позитивна переоцінка передбачає пошук прихованих можливостей у травматичній ситуації. Підліток, якого виключили з групи однолітків, може переінтерпретувати це як звільнення часу для розвитку індивідуальних інтересів. Дистанціювання дозволяє розглядати булінг як тимчасове явище, не пов'язане з власною цінністю. Нормалізація полягає в розумінні, що агресія відображає проблеми кривдника, а не жертви.

М. Цю, Л. Сун, Х. Чан, Дж. Шен, В. Лі, Й. Ян встановили, що підлітки з розвиненою здатністю до переоцінки трансформують дитячу травму не в деструктивну, а в конструктивну креативність [83]. Механізм цієї трансформації включає декілька етапів. Спочатку відбувається усвідомлення негативних емоцій без їхнього придушення. Потім активується пошук

альтернативних інтерпретацій ситуації. Далі конструюється нова схема розуміння, що інтегрує травматичний досвід у більш широкий життєвий наратив. Завершальний етап передбачає екстерналізацію переосмисленого досвіду через творчість – написання текстів, створення візуальних образів, музичних композицій.

Нейробіологічні дослідження підтверджують ефективність переоцінки. К. Перхтольд-Стефан, А. Фінк, К. Ромінгер, Є. Сабо, І. Папоусек виявили, що особи з розвиненою здатністю до переоцінки демонструють посилений зв'язок між префронтальною корою та задніми ділянками мозку під час обробки емоційних стимулів [82]. Префронтальна кора регулює лімбічну систему, зменшуючи інтенсивність негативних емоцій та звільняючи когнітивні ресурси для креативного мислення.

У нашому дослідженні підлітки кластеру «високо креативні резилієнтні» демонстрували найвищі показники когнітивної переоцінки ($M=31,2\pm4,1$). Якісний аналіз їхніх малюнків виявив метафори трансформації – зламані об'єкти, що відновлюються, темряву, яку пронизує світло, хаос, що перетворюється на гармонію. Один респондент намалював метелика, що вилітає з тісної коробки, супроводжуючи це підписом: «Вони думали, що зламали мене, але я просто навчився літати».

Проте когнітивна переоцінка не є універсальним рішенням. К. Перхтольд-Стефан, А. Фінк, К. Ромінгер, І. Папоусек встановили, що особи з високою деструктивною креативністю демонструють нездатність застосовувати переоцінку [81]. Замість трансформації інтерпретації вони фіксуються на руміації – повторюваному обдумуванні кривд, що посилює гнів та мотивує помсту. Їхня креативність спрямовується не на конструктивне самовираження, а на генерування витончених сценаріїв реваншу.

Розвиток здатності до переоцінки потребує цілеспрямованих тренінгів. Дослідження Дж. Дж. Гросса показують, що систематична практика переоцінки протягом 8-12 тижнів підвищує її ефективність на 35-48% [77]. Ключові компоненти тренінгу включають психоосвіту про різницю між

фактами та їхньою інтерпретацією, моделювання альтернативних пояснень ситуацій, практику генерування множинних перспектив, закріплення навички через щоденні вправи.

Емоційний інтелект визначається як здатність розпізнавати, розуміти та управляти власними емоціями та емоціями інших людей. Е. Естевес, Т. І. Хіменес, Л. Сегура встановили, що емоційний інтелект та емпатія захищають від деструктивних форм креативності [55]. Підлітки з високим емоційним інтелектом розуміють, що агресія завдає шкоди не лише жертві, а й агресору, що знижує мотивацію до помсти.

Чотири компоненти емоційного інтелекту функціонують як взаємопов'язана система. Розпізнавання власних емоцій дозволяє усвідомити гнів, образу, сором як природні реакції на булінг, уникаючи їхнього придушення або заперечення. Управління власними емоціями забезпечує модуляцію інтенсивності емоційних станів – не елімінацію гніву, а його каналізацію в конструктивні форми. Розпізнавання емоцій інших сприяє розумінню мотивів агресорів, часто пов'язаних з власними проблемами, що знижує персоналізацію нападів. Управління емоціями інших охоплює вміння знижувати напругу, шукати компроміси, мобілізувати підтримку свідків.

Дж. Лі, Х. Пей, Д. Сюй, Б. Сюй, Х. Їнь виявили, що емоційний інтелект модерує зв'язок між булінгом та деструктивною креативністю [62]. Підлітки з низьким емоційним інтелектом, які зазнали переслідування, демонстрували високі показники деструктивної креативності – генерували оригінальні способи помсти, маніпуляції, приниження кривдників. Натомість підлітки з високим емоційним інтелектом спрямовували креативність на конструктивні цілі – створювали мистецькі проєкти про проблему булінгу, ініціювали шкільні кампанії підтримки жертв, розробляли освітні матеріали.

У нашому дослідженні емоційний інтелект корелював з конструктивною креативністю на рівні $r=0,53$ ($p<0,01$). Регресійний аналіз показав, що емоційний інтелект пояснює 12% дисперсії креативності понад вплив булінгу та когнітивної переоцінки. Найсильнішим предиктором виявився компонент

«управління власними емоціями» ($\beta=0,41$, $p<0,001$), що підтверджує критичну роль емоційної саморегуляції.

Розвиток емоційного інтелекту в підлітків потребує комплексного підходу. Програма Д. Големана включає п'ять етапів: усвідомлення емоцій (розпізнавання тілесних сигналів, називання почуттів), розуміння причин емоцій (аналіз тригерів, когнітивних оцінок), прийняття емоцій (легітимізація негативних почуттів), експресія емоцій (адекватне вираження), регуляція емоцій (модифікація інтенсивності та тривалості). Систематичний тренінг емоційного інтелекту протягом семестру підвищує показники на 28-37%. Резилієнтність визначається як здатність відновлюватись після травматичних подій, адаптуватись до несприятливих обставин та навіть зростати через долаття труднощів. Дж. Лі, Б. Сюй, Г. Лай встановили, що психологічна резилієнтність модерує зв'язок між булінгом та деструктивною креативністю [63]. Підлітки з низькою резилієнтністю демонстрували високу деструктивну креативність після переслідування, тоді як резилієнтні підлітки трансформували травматичний досвід у конструктивну творчість.

Компоненти резилієнтності включають когнітивні (оптимістичний стиль атрибуції, внутрішній локус контролю, віра у власну ефективність), емоційні (емоційна стабільність, здатність до самозаспокоєння), соціальні (підтримуючі стосунки, просоціальна поведінка) та духовні (сенс життя, цінності, трансцендентність) виміри.

С. Е. Хобфолл, Дж. Халбеслебен, Ж.-П. Невьо, М. Вестман розробили теорію збереження ресурсів, що пояснює механізми резилієнтності [62]. Булінг виснажує психологічні ресурси – самооцінку, відчуття контролю, соціальну підтримку, фізичну енергію. Виснажені підлітки опиняються у стані ресурсної кризи, коли кожна додаткова втрата переживається катастрофічно. Проте деякі підлітки здатні мобілізувати приховані ресурси або створювати нові через творчу діяльність.

Креативність сама може функціонувати як ресурс збереження інших ресурсів. Підліток, що створює мистецький проєкт про свій досвід булінгу,

отримує множинні вигоди: екстерналізує негативні емоції, знаходить сенс у стражданні, привертає увагу підтримуючих дорослих, розвиває майстерність, отримує соціальне визнання. Творчість трансформує пасивну позицію жертви в активну позицію автора власної історії.

Г. Лю досліджувала вплив кумулятивного екологічного ризику на деструктивну креативність підлітків [75]. Кожен додатковий фактор ризику (булінг, сімейні конфлікти, бідність, насильство в громаді) підвищував ймовірність деструктивної креативності на 12%. Проте психологічна резилієнтність виконувала протективну функцію – резилієнтні підлітки зберігали конструктивну креативність навіть при множинних стресорах.

У нашому дослідженні резилієнтність операціоналізувалась через комбінацію високої когнітивної переоцінки, високого емоційного інтелекту та переважання проблемно-орієнтованих копінгів. Резилієнтні підлітки становили 23,3% вибірки (кластер 1). Вони демонстрували унікальне поєднання – високий рівень булінгу ($M=68,4$) та високу креативність ($M=109,7$), що на 15% перевищує показники підлітків без досвіду переслідування.

Якісний аналіз інтерв'ю з резилієнтними підлітками (проведено з 8 представниками кластеру 1) виявив спільні патерни. Усі респонденти мали принаймні одну підтримуючу фігуру (батьки, вчителі, психологи), яка валідувала їхні переживання та заохочувала творче самовираження. Шестеро займались систематичною творчою діяльністю (малювання, музика, літературна творчість) до досвіду булінгу, що забезпечило готовий канал для екстерналізації травми. П'ятеро повідомили про «момент прозріння», коли усвідомили, що булінг відображає слабкість агресорів, а не власну неповноцінність.

Один респондент (дівчина, 15 років, зазнала інтенсивного кібербулінгу протягом року) описала свій досвід: «Спочатку я хотіла зникнути. Потім зрозуміла – вони витрачають стільки енергії, щоб зламати мене, значить, я для них загроза. Я почала малювати всі образи, які вони писали, але

трансформувала їх у красу. "Потвора" стала містичною істотою з крилами. "Дурепа" перетворилась на філософа, що дивиться на зорі. Кожен малюнок був актом перемоги».

Концепція посттравматичного зростання, розроблена Р.Тедескі і Л.Калхуном, постулює, що травматичні події можуть призводити не лише до психологічних порушень, а й до позитивних трансформацій особистості. П'ять сфер зростання включають: поглиблення стосунків (підвищення емпатії, цінування близьких), нові можливості (зміна життєвих пріоритетів, розвиток нових інтересів), особистісна сила (усвідомлення власної витривалості), духовний розвиток (пошук сенсу, трансцендентність), вдячність за життя (підвищена цінність повсякденного досвіду).

Креативність може бути як наслідком, так і механізмом посттравматичного зростання. З одного боку, долання травми звільняє психологічні ресурси для творчості. З іншого – систематична творча діяльність прискорює процес зростання через екстерналізацію досвіду, конструювання нових сенсів, розвиток майстерності.

Дослідження Л.Бай, Х.Ян виявили, що соціальне виключення може стимулювати креативність за певних умов [47]. Виключені підлітки мотивовані довести свою цінність, що спонукає до генерування оригінальних ідей. Проте цей ефект спостерігається лише при помірному виключенні та наявності альтернативних джерел самооцінки. Інтенсивне та тривале виключення призводить до відчаю та пасивності.

У нашому дослідженні 14 підлітків (23,3%) продемонстрували ознаки посттравматичного зростання через креативність. П'ятеро створили мистецькі проєкти, присвячені проблемі булінгу. Четверо розпочали волонтерську діяльність з підтримки жертв переслідування. Троє повідомили про зміну життєвих цілей – від прагнення до популярності до цінування автентичності. Двоє розвинули духовні практики (медитація, філософські роздуми), що допомогли знайти сенс у стражданні.

Один респондент (хлопець, 16 років, зазнав фізичного та вербального

булінгу протягом двох років) створив серію коміксів про супергероя, який перемагає не фізичною силою, а креативним мисленням. Кожен епізод базувався на реальному випадку булінгу, проте герой знаходив несподівані рішення через винахідливість, дипломатію, гумор. Комікси поширились у школі, змінивши ставлення однокласників до респондента та самого феномену булінгу.

Проте посттравматичне зростання не є автоматичним наслідком травми. Більшість підлітків (31,7% у нашій вибірці) демонстрували зниження креативності без ознак зростання. Критичними чинниками, що визначають траєкторію розвитку, є інтенсивність та тривалість травми, наявність соціальної підтримки, доступ до психологічної допомоги, індивідуальні ресурси резиліентності. Л. М. Джонс, К. Дж. Мітчелл, Х. А. Тернер встановили, що підтримка з боку однолітків-свідків знижує психологічні наслідки булінгу на 41% [64]. Навіть один підтримуючий друг радикально змінює досвід переслідування – підліток відчуває, що не ізольований, його реальність валідується, він має емоційний ресурс для спротиву.

Л. Лангінга-Війнен, Й. Х. М. ван ден Берг, К. Ф. Гарандо, С. Малдер, Б. О. де Кастро довели, що захист жертви спостерігачами зменшує ймовірність повторної віктимізації на 37% [66]. Агресори уникають нападів на підлітків з сильною соціальною мережею, оскільки ризики протидії перевищують вигоди від агресії.

Соціальна підтримка виконує множинні функції для підтримки креативності. Емоційна підтримка (емпатія, валідація почуттів) знижує інтенсивність негативних емоцій, звільняючи когнітивні ресурси. Інструментальна підтримка (практична допомога, захист) зменшує об'єктивну загрозу. Інформаційна підтримка (поради, альтернативні перспективи) розширює репертуар копінг-стратегій. Оціночна підтримка (визнання цінності, заохочення) відновлює самооцінку.

У контексті креативності особливе значення має підтримка від значущих дорослих – батьків, вчителів, психологів. Дослідження показують, що

підлітки, чії батьки заохочували творче самовираження після травми, демонстрували на 43% вищу креативність порівняно з підлітками без такої підтримки. Вчителі, які створювали безпечний простір для екстерналізації болю через мистецтво, сприяли трансформації травми в творчість.

У нашому дослідженні всі 14 резилієнтних підлітків повідомили про наявність принаймні однієї підтримуючої фігури. Десятеро отримували підтримку від батьків, семеро – від вчителів, п'ятеро – від шкільного психолога, дев'ятеро – від друзів. Кумулятивна підтримка з кількох джерел виявилась найефективнішою.

Один респондент (дівчина, 14 років, жертва реляційного булінгу) описала роль вчительки літератури: «Вона помітила, що я пишу вірші про самотність. Запропонувала вести щоденник і раз на тиждень обговорювати мої тексти. Вона не давала порад, просто слухала і допомагала знайти точніші слова для моїх почуттів. Через кілька місяців я зрозуміла – мої вірші не про слабкість, а про силу пережити біль і трансформувати його в красу». Наративна психологія підкреслює роль особистісної історії у формуванні ідентичності. Дж. Пеннебейкер встановив, що вербалізація травматичного досвіду через письмо знижує психологічний дистрес та покращує фізичне здоров'я. Механізм цього ефекту полягає в трансформації фрагментованих, хаотичних спогадів про травму в когерентний наратив зі структурою початку, розвитку, кульмінації, розв'язки.

Креативне конструювання наративу передбачає не просто опис подій, а їхню художню трансформацію. Підліток може написати оповідання, де протагоніст долає схожі труднощі, створити метафоричний малюнок, що символізує трансформацію болю, скласти пісню про власний досвід. Художня форма створює необхідну дистанцію між автором та травмою, дозволяючи обробити емоції без перевантаження.

У нашому дослідженні якісний аналіз виявив три типи наративів про булінг. Наратив жертви («Зі мною сталась жахлива річ, я постраждав, мені потрібна допомога») домінував у кластері 3 – підлітків зі зниженою

креативністю. Наратив вижившого («Я пройшов через пекло, але вистояв, я сильніший, ніж думав») характеризував перехідну групу. Наратив трансформації («Ця подія змінила мене, я навчився цінувати справжні речі, розвинув креативність») був притаманний резилієнтній групі.

Зміна наративу з позиції жертви на позицію автора власної історії є критичним для посттравматичного зростання. Підліток усвідомлює, що хоча він не контролював дії агресорів, він контролює інтерпретацію цих подій та свою реакцію на них.

Травматичні події часто провокують екзистенційну кризу – підліток втрачає віру в справедливість світу, доброту людей, власну цінність. Проте саме ці кризи можуть стати каталізатором духовного пошуку та поглиблення особистості. В. Франкл, переживши концентраційний табір, розробив логотерапію – підхід, що акцентує на пошуку сенсу як ключовій потребі людини. Навіть у найжахливіших обставинах людина зберігає свободу вибору ставлення до ситуації. Знаходження сенсу в стражданні трансформує його з безглузлого болю в досвід, що сприяє зростанню.

У дослідженні троє резилієнтних підлітків спонтанно використовували духовну лексику, описуючи трансформацію через креативність. Одна респондентка порівняла свій досвід з алхімічною трансмутацією: «Я перетворювала біль на золото. Кожен малюнок був ритуалом очищення». Інший респондент говорив про «смерть старої ідентичності та народження нової»: «Той хлопець, якого цькували, помер. Народився художник, який розуміє темряву і світло».

Дослідження посттравматичного зростання показують, що духовні зміни є найпотужнішим предиктором довготривалого благополуччя. Підлітки, які знайшли трансцендентний сенс у своєму стражданні, демонструють найвищу резилієнтність та найстабільнішу креативність.

Дискурс про трансформацію травми в креативність потребує обережності, щоб уникнути романтизації страждання. Булінг завжди є формою насильства, що порушує права дитини та завдає психологічної шкоди.

Факт, що деякі підлітки демонструють резилієнтність, не применшує відповідальності дорослих за створення безпечного освітнього середовища.

Пропаганда «позитивного мислення» може функціонувати як форма вторинної віктимізації, коли жертва звинувачується у «неправильному ставленні» до переслідування. Підлітки, які не демонструють посттравматичного зростання, не є «слабкими» або «неправильними» – вони мають право на весь спектр реакцій на травму.

Психологічна підтримка має балансувати між валідацією болю та заохоченням до активного подолання. Терапевт не повинен примушувати клієнта «знаходити позитив» у травмі, проте може делікатно запропонувати дослідити можливості зростання, якщо клієнт демонструє готовність.

Отже, трансформація травматичного досвіду булінгу в творчий потенціал опосередковується множинними психологічними механізмами: когнітивною переоцінкою, емоційним інтелектом, психологічною резилієнтністю, соціальною підтримкою, наративним конструюванням, духовним пошуком.

3.2. Програма розвитку креативності підлітків з досвідом булінгу: принципи та методи реалізації

На основі теоретичного аналізу та результатів емпіричного дослідження розроблено комплексну програму розвитку креативності підлітків, які зазнали булінгу. Програма інтегрує принципи травма-інформованого підходу, позитивної психології, арт-терапії та креативної педагогіки.

Програма базується на екологічній моделі У. Бронфенбреннера, що розглядає розвиток у контексті множинних систем впливу [54]. Мікросистема включає безпосередні інтервенції з підлітком – індивідуальні та групові заняття. Мезосистема охоплює роботу з батьками та вчителями для створення підтримуючого середовища. Екзосистема передбачає зміни шкільної політики щодо булінгу. Макросистема включає просвіту громадськості про зв'язок булінгу та креативності.

Теоретичною основою є концепція посттравматичного зростання Р. Тедескі і Л. Калхуна, модель емоційної регуляції Дж. Дж. Гросса [76, 77], теорія збереження ресурсів С. Е. Хобфолла [62], компонентна модель креативності А. О. Іванченка [11]. Інтеграція цих підходів дозволяє синхронно працювати з травмою та розвитком творчого потенціалу.

Мета: оптимізувати креативний потенціал підлітків з досвідом булінгу через розвиток психологічних механізмів трансформації травматичного досвіду в ресурс особистісного зростання.

Завдання:

- Створити психологічно безпечний простір для екстерналізації травматичного досвіду через творчість.
- Розвинути навички когнітивної переоцінки та емоційної регуляції.
- Підвищити рівень емоційного інтелекту та емпатії.
- Стимулювати всі компоненти креативності – флюентність, гнучкість, оригінальність, розробленість.
- Сформувати проблемно-орієнтовані копінг-стратегії.
- Сприяти конструюванню наративу трансформації.
- Мобілізувати соціальну підтримку від однолітків та значущих дорослих.
- Розвинути психологічну резилієнтність.

Принцип травма-інформованості передбачає розуміння впливу травми на психологічне функціонування, уникнення ретравматизації, створення відчуття безпеки та контролю. Фасилітатор не примушує розповідати про травматичні події, а пропонує творчі засоби опосередкованої екстерналізації.

Принцип клієнт-центрованості означає, що підліток є експертом власного досвіду. Фасилітатор не інтерпретує творчі продукти без дозволу автора, не нав'язує «правильні» інтерпретації травми, підтримує автономію та вибір.

Принцип ресурсної орієнтації акцентує на сильних сторонах, а не дефіцитах. Замість фокусу на патології програма виявляє та посилює наявні

ресурси резилієнтності, креативності, соціальної підтримки.

Принцип поступовості передбачає послідовне збільшення складності завдань – від безпечних вправ до глибокої роботи з травмою. Перші сесії присвячені створенню безпеки та довіри, середні – екстерналізації досвіду, завершальні – інтеграції та трансформації.

Принцип мультимодальності означає використання різних форм творчості – візуальної, вербальної, музичної, кінестетичної, драматичної. Підліток обирає модальність, що резонує з його досвідом та здібностями.

Принцип групової динаміки використовує терапевтичний потенціал групи – універсальність досвіду, альтруїзм, надію, міжособистісне навчання, катарсис, згуртованість. Проте забезпечуються механізми захисту для вразливих учасників.

Принцип інтеграції з освітнім процесом передбачає співпрацю з вчителями для застосування креативних методів на уроках, зміну педагогічних практик для підтримки творчості, адаптацію навчального середовища.

Структура програми. Програма розрахована на 24 заняття тривалістю 90 хвилин кожне, що проводяться двічі на тиждень протягом 12 тижнів. Оптимальний розмір групи – 8-12 учасників. Програма включає чотири модулі.

Модуль 1. Створення безпеки та розвиток базових навичок (заняття 1-6)

Мета модуля: встановити довірливі стосунки, створити психологічно безпечний простір, розвинути базові навички емоційної регуляції та творчого самовираження.

Заняття 1. «Знайомство з креативністю»

Мета: познайомити учасників, сформулювати правила групи, зняти тривогу щодо «правильності» творчості.

Вправа «Креативне представлення». Учасники отримують аркуші паперу та кольорові матеріали. Завдання: створити візуальну самопрезентацію без слів – колаж, малюнок, символ. Учасники демонструють роботи без

пояснень, група намагається зрозуміти, що намагався передати автор. Автор може погодитись або запропонувати альтернативну інтерпретацію. Ця вправа демонструє множинність інтерпретацій, легітимізує абстрактність, знімає страх оцінювання.

Вправа «Правила креативного простору». Група спільно формулює правила: конфіденційність, повага до будь-якого самовираження, заборона критики творчих продуктів, право відмовитись від участі, обов'язок підтримки. Правила візуалізуються на плакаті, що залишається на всіх заняттях.

Психосвіта «Природа креативності». Фасилітатор пояснює, що креативність не обмежується мистецтвом, кожна людина креативна в різних сферах. Демонструються приклади повсякденної креативності – кулінарія, мода, гумор, вирішення проблем. Наголошується, що немає «правильної» або «неправильної» творчості.

Заняття 2. «Мова емоцій»

Мета: розширити емоційний словник, розвинути здатність розпізнавати та називати емоції.

Вправа «Палітра почуттів». Учасники отримують круг, поділений на сектори, та кольорові матеріали. Завдання: кожен сектор присвятити одній емоції, зобразити її через колір, форму, текстуру. Фасилітатор пропонує список емоцій: радість, смуток, гнів, страх, сором, провина, заздрість, гордість, вдячність, надія. Після завершення учасники презентують палітри, обговорюють асоціації кольорів з емоціями.

Вправа «Тіло як карта емоцій». Учасники отримують контур людського тіла. Завдання: позначити, де в тілі відчуються різні емоції. Наприклад, гнів часто локалізується в грудях та руках, сором – у обличчі, страх – у животі. Обговорення: чи помічаєте ви тілесні сигнали емоцій? Як можна використовувати ці сигнали для раннього розпізнавання?

Психосвіта «Функції емоцій». Фасилітатор пояснює адаптивне значення емоцій: гнів мобілізує на захист, страх попереджає про небезпеку,

сум сигналізує про втрату. Наголошується, що всі емоції легітимні, проблема не в емоціях, а в способах їхньої експресії.

Заняття 3. «Дихання креативності»

Мета: оволодіти техніками саморегуляції, зв'язати дихання з творчістю.

Вправа «Дихання квадратом». Учасники навчаються техніки коробкового дихання: вдих 4 секунди, затримка 4 секунди, видих 4 секунди, затримка 4 секунди. Практика 5 хвилин з закритими очима. Обговорення відчуттів.

Вправа «Дихальні малюнки». Учасники отримують великі аркуші паперу та маркери. Завдання: малювати під час дихальних вправ – на вдиху одним кольором, на видиху іншим. Лінії можуть бути абстрактними, відображати ритм дихання. Після 10 хвилин учасники розглядають створені візерунки, часто виявляючи несподівану красу.

Вправа «Трансформація емоцій диханням». Учасники пригадують слабку негативну емоцію, практикують глибоке дихання, спостерігають зміни інтенсивності емоції. Фасилітатор пояснює нейрофізіологічний механізм: активація парасимпатичної нервової системи через вагус знижує активацію мигдалини.

Заняття 4. «Ментальна гнучкість»

Мета: розвинути здатність генерувати множинні перспективи, тренувати дивергентне мислення.

Вправа «Альтернативні реальності». Фасилітатор пропонує нейтральну ситуацію: «Людина йде вулицею і раптово зупиняється». Завдання: придумати 10 різних пояснень, чому вона зупинилась. Учасники генерують ідеї по черзі, без критики. Потім фасилітатор пропонує двозначну соціальну ситуацію: «Однокласник пройшов повз вас, не привітавшись». Завдання: згенерувати 10 можливих причин, крім «він мене ненавидить». Обговорюються альтернативні інтерпретації: не помітив, задумався, погляд слабкий, був у поспіху, соромиться, конфлікт з батьками відволік.

Вправа «Об'єкт багатьох ролей». Учасники отримують звичайні предмети (ложка, стрічка, камінь). Завдання: за 5 хвилин придумати 20 нестандартних способів використання. Потім презентація найоригінальніших ідей. Вправа демонструє, що один об'єкт може мати множинні функції – метафора множинності інтерпретацій ситуацій.

Психоосвіта «Когнітивна переоцінка». Фасилітатор вводить модель А-В-С Альберта Елліса: Activating event (подія) → Belief (переконання) → Consequence (наслідок). Пояснює, що емоційні наслідки визначаються не подією, а її інтерпретацією. Демонструє на прикладах, як зміна В змінює С.

Заняття 5. «Сила метафори»

Мета: оволодіти метафоричним мисленням як інструментом опосередкованої роботи з травмою.

Вправа «Погода внутрішнього світу». Учасники створюють колаж або малюнок: «Якби мій внутрішній світ був погодою, як би він виглядав?». Можуть бути хмари, дощ, грози, райдуги, сонце за хмарами. Презентація відбувається лише за бажанням. Фасилітатор підкреслює, що погода мінлива – після грози приходить ясність.

Вправа «Тварина-символ». Учасники обирають тварину, що символізує їхню актуальну ситуацію. Створюють зображення та опис: чому саме ця тварина, які її якості резонують. Обговорення: які ресурси цієї тварини можуть бути корисні?

Вправа «Мандали трансформації». Учасники створюють мандали – симетричні візерунки в колі. Перша мандала відображає «як є зараз», друга – «як хочу, щоб було». Обговорення: які елементи змінились? Що потрібно для переходу від першої до другої?

Заняття 6. «Креативне коло підтримки»

Мета: виявити та активувати соціальні ресурси, розвинути вдячність.

Вправа «Карта підтримки». Учасники малюють себе в центрі аркуша, навколо розташовують людей, що їх підтримують – батьків, друзів, вчителів, інших. Відстань від центру відображає близькість підтримки. Учасники

презентують карти (без деталей, якщо не комфортно), фасилітатор підсумовує: кожен має ресурси, навіть якщо здається інакше.

Вправа «Лист вдячності». Учасники пишуть листа людині, що їх підтримала (можна не відправляти). Описують конкретну ситуацію, де отримали підтримку, як вона вплинула, що відчули. Дослідження показують, що письмові вправи вдячності підвищують суб'єктивне благополуччя на 25%.

Вправа «Креативний подарунок». Кожен учасник створює маленький креативний подарунок (малюнок, оригамі, вірш) для когось із групи (розподіл випадковий). Обмін подарунками, висловлення вдячності. Вправа посилює згуртованість групи.

Мета модуля: створити безпечні можливості для екстерналізації травматичного досвіду через творчість, розвинути наратив трансформації.

Заняття 7. «Моя історія в метафорах»

Мета: розпочати опосередковану роботу з травматичним досвідом через метафоричне оповідання.

Вправа «Казка про перешкоди». Учасники пишуть коротку казку про героя, що долає перешкоди. Структура: жив собі герой, зіткнувся з проблемою, мав перешкоди, знайшов ресурси, подолав, змінився. Перешкоди та ресурси можуть метафорично відображати реальний досвід. Добровільна презентація казок, обговорення.

Вправа «Колаж шляху». Учасники з журналів, кольорового паперу створюють колаж свого життєвого шляху: звідки прийшли, де зараз, куди прямують. Можуть включати символи складних періодів, проте фокус на рус і – куди веде дорога.

Психосвіта «Наративна ідентичність». Фасилітатор пояснює, що ідентичність конструюється через історії, які ми розповідаємо про себе. Можемо бути авторами, а не лише героями цих історій. Зміна наративу змінює сприйняття себе.

Заняття 8. «Кольори емоцій»

Мета: екстерналізувати складні емоції через абстрактний живопис.

Вправа «Емоційний живопис». Учасники отримують великі аркуші, фарби, інструменти. Завдання: намалювати емоцію, яку важко виразити словами. Можна використовувати лише кольори, форми, рухи – без конкретних об'єктів. Фасилітатор підкреслює: немає правильного способу зобразити емоцію, довіряйте інтуїції. Після малювання – тиха рефлексія, без обов'язкового обговорення.

Вправа «Трансформація кольорів». Учасники створюють два малюнки: перший відображає важку емоцію, другий – трансформацію цієї емоції. Наприклад, темні плями поступово світлішають, хаос перетворюється на узор. Обговорення: що допомогло трансформації? Які ресурси потрібні?

Заняття 9. «Тіло пам'ятає»

Мета: працювати з тілесними проявами травми через рух та креативність.

Вправа «Скульптура тіла». Учасники в парах: один приймає позу, що відображає емоційний стан (напруження, захист, відкритість), другий повторює. Потім обмін ролями. Обговорення: що відчували в різних позах? Як тіло зберігає емоції?

Вправа «Танець звільнення». Під музику учасники рухаються довільно, дозволяючи тілу виражати все, що хоче – напругу, гнів, радість. Фасилітатор заохочує експресивність: розмахування руками, стрибки, повільні рухи. Після – створення малюнка або опису: як відчувалось тіло до і після?

Вправа «Глиняна трансформація». Учасники отримують глину. Завдання: створити форму, що символізує важкий досвід, потім трансформувати її у щось нове. Глина дозволяє фізично маніпулювати символом травми, що дає відчуття контролю.

Заняття 10. «Листи, що ніколи не відправляться» Мета: екстерналізувати невисловлені почуття через експресивне письмо.

Вправа «Лист кривднику». Учасники пишуть листа людині, що завдала болю (реальній або узагальненій). Висловлюють все, що не змогли сказати: гнів, образу, нерозуміння. Фасилітатор підкреслює: лист не буде відправлено,

це простір абсолютної свободи вираження. Після написання – ритуал звільнення: розірвати, спалити (безпечно), поховати. Символічне звільнення від болю.

Вправа «Лист собі молодшому». Учасники пишуть листа собі на початку важкого періоду. Що б хотіли сказати? Яку підтримку надати? Які ресурси підкреслити? Вправа активує самоемпатію та перспективу – ви пережили, ви сильніші.

Вправа «Лист майбутньому собі». Учасники пишуть собі через рік. Що хочуть досягти? Яким хочуть стати? Які зміни здійснити? Листи запечатуються, фасилітатор зберігає, відправить через рік. Створює перспективу майбутнього, надію.

Заняття 11. «Фотоісторії»

Мета: використати фотографію як засіб метафоричного самовираження.

Вправа «Фотополювання». Учасники отримують завдання протягом тижня зробити фото на теми: «Те, що мене надихає», «Символ сили», «Краса в несподіваних місцях», «Мій безпечний простір». На занятті створюють колаж з фото, презентують історії, що за ними.

Вправа «Переосмислення фото». Учасники обирають старе фото зі складного періоду, пишуть нову підпис – не про біль, а про силу, що допомогла пережити. Наприклад, фото самотнього сидіння: «Тут я навчився цінувати власну компанію».

Заняття 12. «Маски та обличчя»

Мета: дослідити різницю між соціальною персоною та справжнім Я, легітимізувати автентичність.

Вправа «Створення масок». Учасники створюють дві маски: «Маска, яку показую світу» та «Обличчя, яке приховую». Можуть використовувати папір-маше, малювання на паперових масках, колажі. Презентація: чим відрізняються? Чому потрібна маска? Що станеться, якщо зняти?

Вправа «Інтеграція». Учасники створюють третю маску: «Я, що інтегрує обидві частини». Символізує аутентичність, що не відкидає соціальну адаптацію, а знаходить баланс.

Психоосвіта «Автентичність і креативність». Фасилітатор пояснює, що креативність потребує автентичності – готовності виражати справжнє Я, ризикувати бути непочутим. Маски захищають, проте обмежують самовираження.

Заняття 13. «Музика душі»

Мета: використати музику для емоційної регуляції та самовираження.

Вправа «Саундтрек життя». Учасники обирають пісні, що відображають етапи їхнього життя: дитинство, складний період, зараз, майбутнє. Створюють плейлист, пояснюють вибір (без обов'язкового прослуховування). Обговорення: як музика допомагала переживати складні часи?

Вправа «Створення мелодії». Учасники отримують прості інструменти (барабани, дзвіночки, маракаси). Завдання: створити колективну імпровізацію – кожен додає свій ритм, що відображає емоцію. Хаотичні звуки поступово синхронізуються в узгоджену мелодію – метафора групової гармонії.

Вправа «Музична трансформація». Учасники слухають музичну композицію з динамікою (від напруження до розв'язки). Під час прослуховування малюють або пишуть, дозволяючи музиці направляти творчість. Обговорення: як музика впливала на процес?

Заняття 14. «Театр трансформації»

Мета: використати драматичні техніки для програвання альтернативних сценаріїв.

Вправа «Скульптура ситуації». Учасник описує складну ситуацію (без деталей травми), інші члени групи створюють живі скульптури – замирають у позах, що відображають емоції учасників ситуації. Автор розглядає скульптуру ззовні, отримуючи нову перспективу.

Вправа «Переписування сцени». Учасник вибирає нейтральну, але

незадовільну ситуацію (наприклад, конфлікт з другом). Програє її з допомогою групи (психодрама), потім переписує – пробує інші реакції, слова, стратегії. Обговорення: які нові можливості відкрились?

Вправа «Герой майбутнього». Учасники створюють короткі сценки: «Я через 5 років». Який я? Що досяг? Як змінився? Програвання альтернативного майбутнього активує мотивацію та надію.

Модуль 3. Інтеграція та посилення креативності (заняття 15-20)

Мета модуля: інтегрувати опрацьований досвід, систематично розвивати компоненти креативності, формувати стійкі навички.

Заняття 15. «Флюентність мислення»

Мета: цілеспрямовано розвивати швидкість генерування ідей.

Вправа «Мозковий штурм нон-стоп». Фасилітатор пропонує креативну проблему: «Як зробити школу місцем, де кожен почувається прийнятим?». Учасники генерують ідеї 10 хвилин без зупинки, без критики, навіть абсурдні. Фіксуються всі ідеї на фліп-чарті. Підраховується кількість – більшість здивовані власною продуктивністю.

Вправа «30 кіл». Учасники отримують аркуші з 30 колами. Завдання: за 5 хвилин перетворити кожне коло на інший об'єкт. Техніка Б. Едвардса розвиває швидкість асоціацій.

Вправа «Ланцюг асоціацій». Учасники по колу називають асоціації до слова: перший каже «дерево», другий – «листя» (асоціація до дерева), третій – «осінь» (асоціація до листя). Швидкий темп, 3-5 кіл. Тренує швидкість асоціативного мислення.

Заняття 16. «Гнучкість мислення»

Мета: розвивати здатність перемикатися між категоріями та перспективами.

Вправа «Зміна кутів зору». Фасилітатор показує об'єкт (наприклад, склянку). Завдання: описати з перспектив різних персонажів – дитини, хіміка,

художника, інопланетянина, муравля. Обговорення: як змінюється сприйняття залежно від перспективи?

Вправа «Категоріальна креативність». Фасилітатор пропонує завдання: «Намалюйте транспорт майбутнього». Після завершення: «Тепер додайте елемент з біології». Учасники інтегрують біологічні принципи (наприклад, крила метелика). Знову: «Додайте елемент з міфології». Вимушене перемикання між категоріями тренує гнучкість.

Вправа «Протилежності». Учасники обирають звичний об'єкт, описують його характеристики, потім інвертують кожну характеристику. Наприклад, стілець: твердий → м'який, статичний → рухомий, квадратний → круглий. Створюють ескіз нового об'єкта.

Заняття 17. «Оригінальність»

Мета: заохочувати генерування унікальних, нестандартних ідей.

Вправа «Заборона на банальність». Фасилітатор пропонує завдання: «Намалюйте щастя». Після 2 хвилин: «Тепер створіть версію, яку НІХТО більше не створив». Заборона на стандартні символи (усміхнені обличчя, серця, сонце) примушує шукати оригінальні метафори.

Вправа «Комбінування несумісного». Учасники випадково комбінують два непов'язані об'єкти (наприклад, «квітка» і «молоток»), створюють концепт нового об'єкта або ситуації, що поєднує обидва. Техніка синектики розвиває оригінальність через примусове поєднання.

Вправа «Реверс-творчість». Замість «Як розв'язати проблему?» питають «Як максимально погіршити ситуацію?». Учасники генерують абсурдні ідеї погіршення, потім інвертують їх у конструктивні рішення. Парадоксальний підхід звільняє від стереотипів.

Заняття 18. «Розробленість»

Мета: розвивати здатність деталізувати та опрацьовувати ідеї.

Вправа «Від скетчу до шедевру». Учасники створюють простий ескіз

малюнка за 2 хвилини. Потім 20 хвилин деталізують – додають елементи, текстури, тіні, контекст. Порівнюють початкову та фінальну версії, обговорюють, як деталізація трансформувала роботу.

Вправа «SCAMPER». Фасилітатор вводить техніку SCAMPER для опрацювання ідей: Substitute (замінити), Combine (комбінувати), Adapt (адаптувати), Modify (модифікувати), Put to other use (використати інакше), Eliminate (елімінувати), Reverse (інвертувати). Учасники обирають власний креативний проєкт, застосовують кожну техніку, розвиваючи ідею.

Заняття 19. «Креативне вирішення проблем»

Мета: застосувати креативність до реальних життєвих ситуацій.

Вправа «Банк проблем». Учасники анонімно пишуть реальну проблему (не пов'язану з травмою) на папірці, складають у «банк». Кожен витягує чужу проблему, групою генерують креативні рішення. Техніка знижує особисту залученість, дозволяє побачити проблему ззовні.

Вправа «Дизайн-мислення». Фасилітатор вводить процес дизайн-мислення: емпатія (зрозуміти проблему), дефініція (сформулювати), ідеяція (генерувати рішення), прототипування (створити модель), тестування (перевірити). Учасники в малих групах вирішують проблему школи через цей процес.

Заняття 20. «Проєкт трансформації»

Мета: інтегрувати навчання через створення особистого креативного проєкту, що відображає трансформацію.

Учасники розробляють індивідуальний креативний проєкт, що символізує їхню подорож трансформації. Форми: серія малюнків, відеоколаж, інсталяція, літературний твір, музична композиція, перформанс. Проєкт має відображати: звідки почали, які виклики зустріли, які ресурси знайшли, куди прямують. Заняття присвячене плануванню проєкту, учасники отримують час до заняття 23 для реалізації.

Модуль 4. Консолідація та перспектива (заняття 21-24)

Мета модуля: закріпити навички, створити план підтримки креативності після завершення програми, ритуально завершити групу.

Заняття 21. «Персональна стратегія креативності»

Мета: розробити індивідуальний план підтримки креативності.

Вправа «Інвентаризація ресурсів». Учасники створюють візуальну карту власних ресурсів креативності: які техніки найефективніші, які люди підтримують, які активності надихають, які перешкоди можуть виникнути, як їх долати.

Вправа «Контракт із собою». Учасники пишуть контракт: зобов'язуються присвячувати креативності певний час щотижня, застосовувати техніки саморегуляції, підтримувати соціальні зв'язки. Контракт підписують, зберігають.

Психосвіта «Нейропластичність». Фасилітатор пояснює, що мозок змінюється через досвід, нові нейронні шляхи формуються при систематичній практиці. Креативність та резилієнтність – навички, що розвиваються, а не фіксовані якості.

Заняття 22. «Презентація проєктів трансформації»

Мета: надати учасникам простір для демонстрації проєктів, отримати визнання, відсвяткувати зростання.

Кожен учасник презентує свій проєкт (5-7 хвилин). Група реагує за моделлю «Я помічаю... Мене зворушує... Це нагадує мені...». Заборонена критика, лише визнання та підтримка. Фасилітатор фіксує проєкти (фото, відео за згодою) для створення групової виставки.

Після презентацій – ритуал визнання. Кожен учасник отримує від групи словесне визнання: «Я бачу твою силу в...», «Твоя подорож надихає мене...». Створення атмосфери спільного святкування.

Заняття 23. «Лист майбутнім учасникам»

Мета: консолідувати навчання через передачу досвіду, створити спадщину групи.

Вправа «Порада собі на початку». Учасники пишуть листа собі на першому занятті: що хотіли б знати тоді? Які страхи виявились необґрунтованими? Які відкриття найцінніші?

Вправа «Спільний маніфест». Група створює колективний текст або візуальну роботу: «Маніфест креативності після травми». Принципи, висновки, настанови. Може залишатись у просторі проведення, натхнення для майбутніх груп.

Вправа «Церемонія символів». Кожен учасник вибирає невеликий предмет, що символізує навчання (може створити сам). Церемонійно представляє групі, пояснює символіку. Предмети залишаються учасникам як нагадування про подорож.

Заняття 24. «Завершення та початки»

Мета: ритуально завершити групу, обговорити емоції завершення, створити перспективу продовження зростання.

Вправа «Коло вдячності». Учасники по колу висловлюють вдячність групі, конкретним учасникам, фасилітатору. Без обов'язку, лише якщо є потреба.

Вправа «Від завершення до початку». Фасилітатор нормалізує складні емоції завершення (смуток, тривога про втрату підтримки), переформулює як початок нового етапу. Учасники пишуть: «Я завершую... Я починаю...».

Вправа «Візуалізація майбутнього». Керована візуалізація: учасники уявляють себе через рік – де вони, що роблять, які креативні проєкти реалізують, яка підтримка оточує. Після візуалізації – створення малюнка або опису.

Ритуал завершення. Група стає в коло, тримаючись за руки. Фасилітатор промовляє: «Ми зібрались як незнайомці, розкрились як творці, завершуємо

як спільнота. Ви пронесли біль і перетворили його на силу. Ваша креативність – свідчення вашої незламності». Можлива символічна дія (запалити свічки, створити загальний малюнок, обмінятись обіймами).

Кваліфікація фасилітатора. Програму можуть реалізовувати психологи з досвідом роботи з підлітками, підготовкою в арт-терапії або креативних методах, знанням травма-інформованого підходу. Необхідна супервізія, особливо при роботі з важкими випадками.

Підтримка безпеки. Фасилітатор відстежує емоційний стан учасників, готовий припинити вправу при ознаках перенавантаження. Наявність «стоп-сигналу» – учасник може використати картку або жест для зупинки без пояснень. Доступність індивідуальних консультацій поза груповими сесіями.

Робота з опором. Деякі підлітки опираються участі через страх, недовіру, минулий негативний досвід терапії. Фасилітатор приймає опір як легітимну реакцію, не примушує, пропонує альтернативи (спостерігати замість участі, вибір серед варіантів завдань).

Диференціація. Програма адаптується до індивідуальних потреб. Підлітки з високою креативністю отримують складніші завдання. Підлітки з низькою креативністю – додаткову підтримку, спрощені завдання, позитивне підкріплення.

Залучення батьків. Проводяться дві батьківські зустрічі (на початку та в середині програми): психоосвіта про зв'язок булінгу та креативності, рекомендації щодо підтримки вдома, техніки комунікації. Батькам надаються матеріали для домашнього застосування.

Співпраця зі школою. Фасилітатор координує з класним керівником, шкільним психологом для забезпечення безпеки в школі. Інформування вчителів про програму (без розкриття деталей учасників), рекомендації щодо створення креативного середовища.

Оцінювання ефективності. Проводиться передтестування та післятестування з використанням методик дослідження (тест Торренса, опитувальник емоційної регуляції, шкала емоційного інтелекту, опитувальник

креативних досягнень). Якісна оцінка через інтерв'ю, аналіз креативних продуктів, зворотний зв'язок від учасників та батьків.

Програма не є психотерапією та не замінює лікування при наявності психічних розладів.

Протипоказання – гострий посттравматичний стресовий розлад (потрібна індивідуальна терапія спочатку), суїцидальні думки або поведінка (потрібна кризова інтервенція), психотичні розлади, тяжка депресія (потрібне медикаментозне лікування).

Програма найефективніша для підлітків з легкими до помірних наслідками булінгу, збереженою здатністю до групової роботи, мінімальною мотивацією до змін. Тяжкі випадки потребують комбінації групової програми з індивідуальною терапією.

Отже, розроблена програма інтегрує сучасні наукові дані про механізми трансформації травми в креативність з практичними методами арт-терапії, креативної педагогіки, групової динаміки. Систематичне застосування програми дозволяє оптимізувати творчий потенціал підлітків, які зазнали булінгу, трансформувати негативний досвід у ресурс особистісного зростання.

Висновки до розділу 3

Теоретичний аналіз та практична розробка дозволяють сформулювати низку висновків.

По-перше, трансформація травматичного досвіду булінгу в творчий потенціал опосередковується множинними психологічними механізмами: когнітивною переоцінкою, емоційним інтелектом, психологічною резилієнтністю, соціальною підтримкою, наративним конструюванням, духовним пошуком.

По-друге, когнітивна переоцінка є найпотужнішим механізмом трансформації – здатність переінтерпретувати травматичні події дозволяє змінити їхній емоційний вплив без заперечення реальності болю. Підлітки з розвиненою переоцінкою демонструють конструктивну креативність навіть

при значному булінгу.

По-третє, емоційний інтелект захищає від деструктивних форм креативності. Здатність розпізнавати та регулювати емоції, емпатувати з іншими запобігає циклу «агресія-помста» та спрямовує творчість у конструктивне русло. Соціальна підтримка виконує буферну функцію – наявність принаймні однієї підтримуючої фігури радикально змінює траєкторію розвитку після травми. Підтримка валідує досвід, відновлює самооцінку, надає емоційні та інструментальні ресурси. посттравматичне зростання через креативність є можливим, проте не автоматичним. Лише за наявності певних умов (помірна інтенсивність травми, психологічні ресурси, соціальна підтримка, доступ до творчості) страждання трансформується в зростання, розроблена програма розвитку креативності підлітків з досвідом булінгу інтегрує травма-інформований підхід з систематичним розвитком творчих здібностей. Чотири модулі послідовно створюють безпеку, екстерналізують досвід, розвивають креативність, консолідують навички. програма базується на мультимодальному підході – використанні різних форм творчості (візуальної, вербальної, музичної, кінестетичної, драматичної) для досягнення учасників з різними перевагами та здібностями. ефективність програми забезпечується дотриманням принципів травма-інформованості, клієнт-центрованості, ресурсної орієнтації, поступовості, групової динаміки. Порушення цих принципів може призвести до ретравматизації або неефективності інтервенції.

ВИСНОВКИ

1. **Проаналізовано** теоретико-методологічні підходи до вивчення феномену булінгу в сучасному освітньому середовищі та встановлено, що булінг слід розглядати не як поодинокий акт агресії, а як систематичну форму міжособистісного насильства, що реалізується в умовах дисбалансу сили, повторюваності дій і цілеспрямованого приниження особистості. Узагальнення наукових джерел дало змогу з'ясувати, що в структурі булінгу поєднуються фізичні, вербальні, реляційні та цифрові форми тиску, які в підлітковому середовищі часто функціонують не ізольовано, а у взаємозв'язку. Виявлено, що сучасний освітній простір створює додаткові умови для пролонгації булінгу через перенесення частини комунікацій у цифрове середовище, внаслідок чого межі між шкільним і позашкільним переслідуванням поступово стираються. Теоретичний аналіз також засвідчив, що булінг має не лише соціально-поведінкову, а й глибоку психологічну природу, оскільки його наслідки проявляються на емоційному, когнітивному, мотиваційному та особистісному рівнях. Саме тому вивчення булінгу потребує інтеграції соціально-психологічного, вікового, когнітивного та травма-орієнтованого підходів, що дає можливість розглядати його як чинник деформації особистісного розвитку підлітка.

2. **Систематизовано** наукові уявлення про креативність як психологічний феномен і з'ясовано, що вона є складним багаторівневим утворенням, яке охоплює не лише здатність продукувати нові й оригінальні ідеї, а й флюентність, гнучкість мислення, розробленість, здатність до комбінування досвіду, метакогнітивний контроль, внутрішню мотивацію та готовність до інтелектуального ризику. Обґрунтовано, що підлітковий вік є особливо чутливим періодом для розвитку креативності, оскільки саме в цей час відбуваються інтенсивні зміни у сфері самосвідомості, ідентичності, рефлексії, емоційної регуляції та абстрактного мислення. Встановлено, що креативність у підлітковому віці не зводиться до окремих творчих здібностей,

а виступає важливим ресурсом адаптації, самовираження і психологічного самозбереження. Разом із тим доведено, що її прояв безпосередньо залежить від рівня суб'єктивної безпеки, соціальної підтримки, впевненості у праві на самовираження та відсутності страху осуду з боку значущого оточення. Це дозволило дійти висновку, що креативність підлітка розгортається повноцінно лише за наявності психологічно безпечного середовища, тоді як досвід систематичного приниження і виключення здатний суттєво звужувати простір творчої активності.

3. **Здійснено** емпіричне дослідження впливу булінгу на рівень креативності підлітків і встановлено, що досвід булінгу є значущим чинником зниження творчого потенціалу. За результатами обстеження 60 підлітків віком 14-16 років виявлено високу поширеність різних форм переслідування, причому домінуючими виявилися вербальний, реляційний та кібербулінг, а значна частина респондентів повідомила про поєднання кількох форм агресії одночасно. Статистичний аналіз показав наявність значущих негативних зв'язків між показниками булінгу та компонентами креативності, що підтверджує деструктивний характер впливу систематичного переслідування на творче мислення. Визначено, що найбільш уразливим компонентом виступає гнучкість мислення, зниження якої відображає труднощі у переключенні між ідеями, пошуку альтернатив і подоланні когнітивної ригідності, що формується в умовах хронічного стресу. Водночас оригінальність виявила відносно більшу стійкість, що свідчить про нерівномірність впливу булінгу на різні параметри творчості. Підтверджено також дозозалежний характер цього впливу: чим вищим є рівень віктимізації, тим нижчими виявляються показники загальної креативності. Окремо встановлено гендерну специфіку, яка проявилася у вищій вразливості дівчат до реляційного булінгу, а хлопців – до фізичних форм насильства, що поглиблює розуміння диференційованого впливу негативного соціального досвіду на творчий розвиток.

4. **Виявлено** психологічні механізми трансформації негативного досвіду булінгу в творчий потенціал та доведено, що такий перехід не відбувається автоматично, а опосередковується низкою внутрішніх регуляторів. На підставі кореляційного, регресійного та факторного аналізу встановлено, що ключову роль у цьому процесі відіграють емоційна регуляція, копінг-стратегії, резилієнтність, а також суб'єктивне відчуття безпеки під час самовираження. З'ясовано, що проблемно-орієнтовані копінги та здатність до когнітивної переоцінки пов'язані з вищими показниками креативності, оскільки сприяють не фіксації на травматичному переживанні, а його психічному опрацюванню та символічному перетворенню у продуктивну активність. Натомість дисфункціональні способи реагування, емоційне уникнення, страх осуду та внутрішнє переживання небезпеки блокують творчу ініціативу, знижують флюєнтність і звужують можливості вільного продукування ідей. Встановлено, що емоційна резилієнтність виконує буферну функцію, послаблюючи руйнівний вплив булінгу на творчий розвиток. Отже, негативний досвід булінгу може бути трансформований у творчий потенціал лише за наявності психологічних умов, які забезпечують перехід від стану травматичної фіксації до осмислення, внутрішньої переробки пережитого та його продуктивної сублімації у формі творчого самовираження.

Методичний апарат дослідження було уточнено відповідно до поставленої мети. Для оцінки досвіду булінгу застосовано модифікований опитувальник, укладений авторкою роботи на основі Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire Д. Олвеуса та European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire Р. Дель Рей, Дж. А. Касаса, Р. Ортеги-Руїз, А. Шульце-Крумхольц, Г. Шайтхауера, П. Сміта та співавторів [51; 74]. Для аналізу способів подолання стресу використано опитувальник копінг-стратегій Ч. С. Карвера Brief COPE, що дало змогу розмежувати проблемно-орієнтовані, емоційно-орієнтовані та дисфункціональні способи реагування [86]. Таке

уточнення підвищило логічну узгодженість між теоретичним аналізом, емпіричними показниками та практичними рекомендаціями.

5. **Розроблено** та теоретично обґрунтовано програму розвитку креативності підлітків з досвідом булінгу, спрямовану на зниження психологічних наслідків віктимізації та активізацію внутрішніх ресурсів творчого саморозкриття. Визначено, що така програма має спиратися не лише на стимуляцію окремих творчих умінь, а передусім на відновлення відчуття безпеки, зміцнення самоцінності, розвиток емоційної стійкості, формування адаптивних копінг-стратегій і створення простору для безпечного самовираження. Обґрунтовано доцільність включення до програми вправ, спрямованих на розвиток гнучкості мислення, спонтанності, уяви, вербальної та образної продуктивності, а також психокорекційних методів, що допомагають переосмислити негативний досвід без його витіснення чи фіксації. Практичне значення розробленої програми полягає в можливості її застосування в роботі практичних психологів, соціальних педагогів, класних керівників та інших фахівців системи освіти для підтримки підлітків, які зазнали булінгу. Отже, проведене дослідження підтвердило, що проблема впливу булінгу на креативність має не лише теоретичну, а й вагому прикладну цінність, оскільки своєчасна психологічна допомога дає змогу не лише мінімізувати деструктивні наслідки переслідування, а й створити умови для відновлення та подальшого розвитку творчого потенціалу підлітка.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія. за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ім. І. Франка, 2012. С. 14-41.
2. Балахтар К. С. Особливості впливу креативності на суб'єктивне благополуччя викладачів іноземних мов закладів вищої освіти: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2021. 250 с. URL: http://umo.edu.ua/images/content/spec_rada/raz_spec_rad/DF26.455.006/1%D0.pdf (дата звернення: 10.10.2025).
3. Белякова С. М., Ореховська А. В. Психологічні особливості емоційних станів підлітків в умовах дистанційного навчання. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 12 (17). С. 259-269. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-12\(17\)-259-269](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-12(17)-259-269)
4. Варій М. Й. Психологія особистості: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
5. Гельбак А. М. Становлення підлітка в динамічно змінному суспільстві: науково-методичний посібник. Кіровоград: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2014. 68 с.
6. Грек О. М. Розвиток візуальної креативності підлітків засобами комп'ютерного тренінгу: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2009. 249 с.
7. Дімітрова-Бурлаєнко С. Д. Генеза поняття «креативна компетентність» у контексті психолого-педагогічних досліджень. *Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 58. С. 3-14.
8. Грек О. М. Особливості використання інформаційних технологій в розвитку креативності підлітків. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. *Психологія творчості*. Вип. 26. С. 86-94.

9. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 388 с.
10. Євдокимова Н. О., Тимців М. М. Вплив тривожності старшокласників на оцінку ними якості їх життя. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 7, вип. 38. С. 189-199.
11. Іванченко А. О. Психологія креативності особистості: теоретико-методологічний та прикладний аспекти: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.01. Київ, 2017. 42 с.
12. Інтерактивні технології: теорія та методика: учбовий посібник О. І. Пометун, Н. С. Побірченко, Г. І. Коберник, Т. А. Торчинська, О. А. Комар. Умань; Київ, 2008. 95 с.
13. Карпенко Є. Вікова та педагогічна психологія: актуальні студії сучасних українських учених: навчальний посібник. Дрогобич: Посвіт, 2014. 152 с.
14. Безпечно повідомити про булінг у школі стало набагато простіше. Міністерство освіти і науки України: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/news/bezpechno-povidomyty-pro-bulinh-u-shkoli-stalo-nabahato-prostishe> (дата звернення: 23.10.2025).
15. Близько 100 справ щодо булінгу в українських школах на рік. Opendatabot: веб-сайт. URL: <https://opendatabot.ua/analytics/bullying-in-school-2023> (дата звернення: 29.10.2025).
16. Булінг і толерантність у школах: результати двох хвиль масштабного всеукраїнського опитування вчителів. Міністерство освіти і науки України: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/news/bulinh-i-tolerantnist-u-shkolakh-rezultaty-dvokh-khvyly-masshtabnoho-vseukrainskoho-opytuvannia-vchyteliv> (дата звернення: 02.11.2025).
17. Булінг та кібербулінг у підлітковому середовищі. Статистичні дані щодо булінгу серед підлітків України. UNICEF: веб-сайт. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/sites/unicef.org.ukraine/files/2020-02/bullying3.pdf> (дата звернення: 13.11.2025).

18. Булінг та толерантність у закладах освіти під час війни: дослідження. Osvita.ua: веб-сайт. URL: <https://osvita.ua/school/reform/92534/> (дата звернення: 15.11.2025).
19. Військово-патріотичне виховання дітей та учнівської молоді в системі освіти України: стратегічні напрями за ред. І. Д. Беха, Р. В. Малиношевського. Івано-Франківськ: НАІР, 2023. 32 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/736802/> (дата звернення: 16.11.2025).
20. Гретченко Л. Кібербулінг у закладі освіти: найбільш поширені прояви порушень та алгоритми дієвого реагування. *Безпека дітей в Інтернеті: попередження, освіта, взаємодія: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф.* Кропивницький: КОІППО, 2023. С. 175-181.
21. Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти: Наказ МОН України від 28.12.2019 № 1646. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0111-20#Text> (дата звернення: 17.11.2025).
22. Кодекс України про адміністративні правопорушення від 07.12.1984 № 8073-X. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80731-10#Text> (дата звернення: 02.11.2025).
23. Кремень В. Г. Освіта дітей раннього та дошкільного віку в контексті їх безперервного розвитку. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. Т. 3, № 2. С. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-1-1> (дата звернення: 28.11.2025).
24. Найдьонова Л. Кібербулінг. *Енциклопедія освіти*. гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 445-446.
25. Правила X. X (Twitter): веб-сайт. URL: <https://help.x.com/uk/rules-and-policies/twitter-rules> (дата звернення: 03.12.2025).
26. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 04.12.2025).

27. Цькування та переслідування. Meta Transparency Center: веб-сайт. URL: <https://transparency.meta.com/uk-ua/policies/community-standards/bullying-harassment/> (дата звернення: 06.12.2025).
28. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. Київ: Інтерсервіс, 2022. 51 с.
29. Шахрай В. М. Запобігання і подолання булінгу в цифровому освітньому середовищі: визначення основних понять. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 1 (19). С. 1375-1387. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1\(19\)-1375-1387](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1(19)-1375-1387)
30. Шахрай В. М. Запобігання і подолання булінгу як наукова та соціально-виховна проблема. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 5 (33). С. 1320-1333. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-5\(33\)-1320-1333](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-5(33)-1320-1333)
31. Bilewicz M., Leliwa G., Tempka P., Dowgiallo M. Artificial intelligence against hate: intervention reducing verbal aggression in the social network environment. *Aggressive Behavior*. 2021. Vol. 47, no. 3. P. 260-266.
32. Cosma A., Molcho M., Pickett W. Adolescent peer violence and bullying in Europe, Central Asia and Canada. Health Behaviour in School-Aged Children International Report 2021/2022. WHO Regional Office for Europe, 2024. URL: <https://iris.who.int/handle/10665/376323> (дата звернення: 25.12.2025).
33. COVID-19 and its implications for protecting children online. UNICEF. URL: <https://www.unicef.org/media/67396/file/COVID19-and-Its-Implications-for-Protecting-Children-Online.pdf> (дата звернення: 18.12.2025).
34. Evans M. A., Hare A. L., Mikami A. Adolescent peer relationships and behaviour problems predict young adults' communication on social networking websites. *Developmental Psychology*. 2020. Vol. 46, no. 1. P. 46-56.
35. Kim S., Razi A., Stringhini G., Wisniewski P. J., De Choudhury M. A human-centered systematic literature review of cyberbullying detection algorithms. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*. 2021. Vol. 5, iss. CSCW2, art. 325. P. 1-34. DOI: <https://doi.org/10.1145/3476066>

36. Statista. Most popular social networks worldwide ranked by number of active users. Statista: website. URL: <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/> (дата звернення: 18.12.2025).

37. One in six school-aged children experiences cyberbullying, finds new WHO/Europe study. World Health Organization: website. URL: <https://www.who.int/europe/news/item/27-03-2024-one-in-six-school-aged-children-experiences-cyberbullying--finds-new-who-europe-study> (дата звернення: 02.01.2026).

38. UN Committee on the Rights of the Child. General comment No. 20 (2016) on the rights of the child during adolescence. United Nations: website. URL: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g16/404/44/pdf/g1640444.pdf> (дата звернення: 08.01.2026).

39. Aparisi D., Delgado B., Bo R. M., Martínez-Monteagudo M. C. Relationship between cyberbullying, motivation and learning strategies, academic performance, and the ability to adapt to university. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18, art. 10646. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph182010646>

40. Armitage R. Bullying in children: impact on child health. *BMJ Paediatrics Open*. 2021. Vol. 5. P. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939>

41. Bacon P., Lord R. N. The impact of physically active learning during the school day on children's physical activity levels, time on task and learning behaviours and academic outcomes. *Health Education Research*. 2021. Vol. 36. P. 362-373. DOI: <https://doi.org/10.1093/her/cyab020>

42. Baharvand P., Nejad E. B., Karami K., Amraei M. A review study of the role of socioeconomic status and its components in children's health. *Global Journal of Medical, Pharmaceutical and Biomedical Update*. 2021. Vol. 16, art. 9. DOI: https://doi.org/10.25259/gjmpbu_10_2021

43. Bork-Hüffer T., Mahlknecht B., Kaufmann K. Cyberbullying in schools – when bullying stretches across conflating spaces. *Children's Geographies*. 2020. Vol. 19. P. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2020.1784850>
44. Cañas E., Estévez M. E., Martínez-Monteagudo C., Delgado B. Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional bullying. *Social Psychology of Education*. 2020. Vol. 23. P. 917-942. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09565-z>
45. Choi B. C., Pak A. W. A catalog of biases in questionnaires. *Preventing Chronic Disease*. 2005. Vol. 2, art. A13.
46. Cosma A., Bjereld Y., Elgar F. J., Richardson C., Bilz L., Craig W., et al. Gender differences in bullying reflect societal gender inequality: a multilevel study with adolescents in 46 countries. *Journal of Adolescent Health*. 2022. Vol. 71. P. 601-608. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.05.015>
47. Bai L., Yang X. A 6-month longitudinal study of social exclusion and malicious creativity in college students. *Chinese Journal of Mental Health*. 2025. Vol. 39, no. 2. P. 175-179.
48. Camodeca M., Goossens F. A. Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2005. Vol. 46, no. 2. P. 186-197. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x>
49. Becker G. A socio-historical overview of the creativity-pathology connection: from antiquity to contemporary times. *Creativity and mental illness* / J. C. Kaufman (ed.). *Cambridge: Cambridge University Press*, 2014. P. 3-24.
50. De Greeff J. W., Bosker R. J., Oosterlaan J., Visscher C., Hartman E. Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*. 2018. Vol. 21. P. 501-507. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.09.595>
51. Del Rey R., Casas J. A., Ortega-Ruiz R., Schultze-Krumbholz A., Scheithauer H., Smith P., et al. Structural validation and cross-cultural robustness of the European cyberbullying intervention project questionnaire. *Computers in*

Human Behavior. 2015. Vol. 50. P. 141-147. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>

52. Deol Y., Lashai M. Impact of cyberbullying on adolescent mental health in the midst of pandemic – hidden crisis. *European Psychiatry*. 2022. Vol. 65. P. S432. DOI: <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.1096>

53. Efklides A., Metallidou P. Metacognition, motivation, and learning. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press, 2020.

54. El Zaatari W., Maalouf I. How the Bronfenbrenner bio-ecological system theory explains the development of students' sense of belonging to school. *SAGE Open*. 2022. Vol. 12. P. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440221134089>

55. Estévez E., Jiménez T. I., Segura L. Emotional intelligence and empathy in aggressors and victims of school violence. *Journal of Educational Psychology*. 2019. Vol. 111. P. 488-496. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000292>

56. Gomes A., Martins M. C., Silva B., Ferreira E., Nunes O., Caldas A. C. How different are girls and boys as bullies and victims? *International Journal of Educational Psychology*. 2022. Vol. 11. P. 237-260. DOI: <https://doi.org/10.17583/ijep.9310>

57. Fateel M. J., Mukallid S., Arora B. The interaction between socioeconomic status and preschool education on academic achievement of elementary school students. *International Education Studies*. 2021. Vol. 14. P. 60-71. DOI: <https://doi.org/10.5539/ies.v14n8p60>

58. Hawley P. H. Social dominance in childhood and its evolutionary underpinnings: why it matters and what we can do. *Pediatrics*. 2015. Vol. 135. P. S31-S38. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3549D>

59. Guo H., Tong F., Wang Z., Tang S., Yoon M., Ying M., et al. Examining self-regulated learning strategy model: A measurement invariance analysis among college students in China. *Sustainability*. 2021. Vol. 13, art. 10133. DOI: <https://doi.org/10.3390/su131810133>

60. Gurcay D., Ferah H. O. High school students' critical thinking related to their metacognitive self-regulation and physics self-efficacy beliefs. *Journal of Education and Training Studies*. 2018. Vol. 6. P. 125-132. DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v6i4.2980>
61. Hayat A. A., Shateri K., Amini M., Shokrpour N. Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students. *BMC Medical Education*. 2020. Vol. 20, art. 76. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>
62. Hobfoll S. E., Halbesleben J., Neveu J.-P., Westman M. Conservation of resources in the organizational context: the reality of resources and their consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2018. Vol. 5, no. 1. P. 103-128. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640>
63. Hao N., Tang M., Yang J., Wang Q., Runco M. A. A new tool to measure malevolent creativity: the malevolent creativity behavior scale. *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7, art. 682. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00682>
64. Jones L. M., Mitchell K. J., Turner H. A. Victim reports of bystander reactions to in-person and online peer harassment. *Journal of Youth and Adolescence*. 2015. Vol. 44. P. 2308-2320. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0342-9>
65. Harris D. J. The influence of problem construction, implicit aggression, and task valence on malevolent creativity: Doctoral dissertation. Omaha: University of Nebraska, 2013.
66. Laninga-Wijnen L., van den Berg Y. H. M., Garandeau C. F., Mulder S., de Castro B. O. Supplemental material for does being defended relate to decreases in victimization? *Journal of Educational Psychology*. 2023. P. 363-377. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000712.supp>

67. Leiner M., Dwivedi A. K., Villanos M. T., Singh N., Blunk D., Peinado J. Psychosocial profile of bullies, victims, and bully-victims: a cross-sectional study. *Frontiers in Pediatrics*. 2014. Vol. 2, art. 1. DOI: <https://doi.org/10.3389/fped.2014.00001>
68. Li J., Ye H., Tang Y., Zhou Z., Hu X. Effects of self-regulation strategies on academic performance: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9, art. 2434. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02434>
69. McLoughlin L. T., Lagopoulos J., Hermens D. F. Cyberbullying and adolescent neurobiology. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11, art. 1511. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01511>
70. McLoughlin L. T., Simcock G., Schwenn P., Beaudequin D., Driver C., Lee K.-D., et al. Cyberbullying, metacognition, and quality of life. *Discover Psychology*. 2022. Vol. 2, art. 5. DOI: <https://doi.org/10.1007/s44202-021-00013-3>
71. Kaufman J. C., Sternberg R. J. The Cambridge handbook of creativity. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
72. Kapoor H., Kaufman J. C. Unbound: the relationship among creativity, moral foundations, and dark personality. *The Journal of Creative Behavior*. 2022. Vol. 56, no. 2. P. 182-193. DOI: <https://doi.org/10.1002/jocb.523>
73. Lee C., Patchin J. W., Hinduja S., Dischinger A. Bullying and delinquency: the impact of anger and frustration. *Violence and Victims*. 2020. Vol. 35, no. 4. P. 500-517. DOI: <https://doi.org/10.1891/VV-D-19-00076>
74. Olweus D. Bullying at school: what we know and what we can do. Oxford: Blackwell, 1993.
75. Liu G. Cumulative ecological risk and adolescent malevolent creative behavior: the role of psychological resilience: Master's thesis. Guizhou Normal University, 2024.
76. Gross J. J. Antecedent- and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. Vol. 74, no. 1. P. 224-237. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224>

77. Gross J. J. Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and Emotion*. 1999. Vol. 13, no. 5. P. 551-573. DOI: <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
78. Gross J. J. Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*. 2002. Vol. 39, no. 3. P. 281-291. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
79. Gross J. J., John O. P. Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. Vol. 85, no. 2. P. 348-362. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
80. Helion C., Ochsner K. N. The role of emotion regulation in moral judgment. *Neuroethics*. 2018. Vol. 11, no. 3. P. 297-308. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12152-016-9261-z>
81. Perchtold-Stefan C. M., Fink A., Rominger C., Papousek I. Failure to reappraise: malevolent creativity is linked to revenge ideation and impaired reappraisal inventiveness. *Anxiety, Stress, & Coping*. 2021. Vol. 34, no. 4. P. 437-449. DOI: <https://doi.org/10.1080/10615806.2021.1918682>
82. Perchtold-Stefan C. M., Fink A., Rominger C., Szabó E., Papousek I. Enjoying others' distress? Changes in prefrontal-posterior coupling during social-emotional processing are linked to malevolent creativity. *Brain and Cognition*. 2022. Vol. 163, art. 105913. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2022.105913>
83. Qiu M., Sun L., Chang X., Shen J., Li W., Yan Y. Relationship between childhood trauma and college students' malevolent creativity: the chain mediating role of cognitive revaluation and psychological capital. *Chinese Journal of Health Psychology*. 2023. Vol. 31, no. 10. P. 1552-1557.
84. Huang L. Exploring the relationship between school bullying and academic performance: the mediating role of students' sense of belonging. *Educational Studies*. 2020. Vol. 48. P. 216-232. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749032>

85. Shen Y., Xin T., Zhang J., Lin Z. Current situation and prevention strategies of school bullying: evidence from PISA 2018. *China Education Policy Review*. 2019. No. 2. P. 227-244.

86. Carver C. S. You want to measure coping but your protocol's too long: consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*. 1997. Vol. 4, no. 1. P. 92-100. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16250744/> (дата звернення: 20.05.2026).

Всього джерел – 86.

Джерел за останні десять років – 63.

Джерел зарубіжних авторів за останні десять років – 44 (17, 25, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 75, 80, 81, 82, 83, 84, 85).

Джерел українських авторів за останні десять років – 19 (2, 3, 7, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 28, 29, 30).

ДОДАТКИ

Додаток А

Описова статистика дослідження

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1.	Regression	217.892	3	72.631	.351	.788 ^b
	Residual	11581.758	56	206.817		
	Total	11799.650	59			

a. Dependent Variable: Загальна креативність

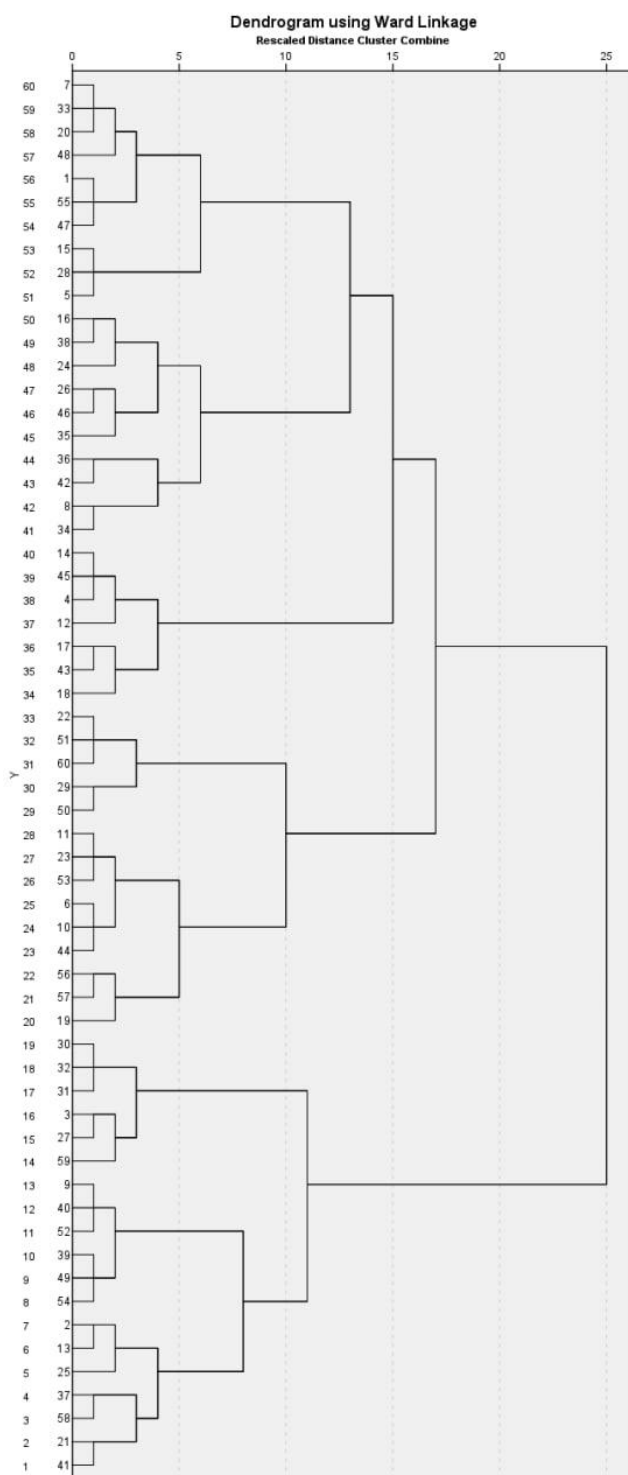
b. Predictors: (Constant), Емоційний інтелект, Когнітивна переоцінка, Загальний індекс булінгу

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	95.544	19.609		4.873	<.001
	Загальний індекс булінгу	-.034	.070	-.067	-.478	.635
	Когнітивна переоцінка	.068	.147	.063	.463	.646
	Емоційний інтелект	.085	.157	.074	.541	.591

a. Dependent Variable: Загальна креативність

Дендрограма



Авторська анкета

Соціально-демографічні показники

1. Вік

_____ років

2. Стать

☐ чоловіча☐ жіноча☐ інша / не бажаю зазначати

3. Чи доводилося Вам особисто стикатися з проявами булінгу (як жертві, свідку або учаснику)?

☐ так☐ ні

4. У якому середовищі Ви найчастіше спостерігали або переживали булінг?

☐ навчальний заклад☐ онлайн-простір☐ позашкільне середовище☐ інше _____

5. Які форми булінгу Ви вважаєте найбільш поширеними?

(можна обрати кілька варіантів)

☐ словесні образи☐ соціальна ізоляція☐ фізичний вплив☐ кібербулінг☐ інше _____

6. Як, на Вашу думку, булінг впливає на креативність підлітків?

☐ знижує креативність

- ☐ частково впливає
- ☐ не впливає
- ☐ може стимулювати творчість
- ☐ важко відповісти

7. Наскільки безпечно Ви відчуваєтесь, проявляючи свої творчі ідеї серед однолітків?

- ☐ дуже безпечно
- ☐ скоріше безпечно
- ☐ скоріше небезпечно
- ☐ зовсім небезпечно

Додаток Г

Correlations				Фізичний булінг	Вербальний булінг	Реляційний булінг	Кібербулінг	Загальна креативність
Стать респондента								
Дівчата	Spearman's rho	Фізичний булінг	Correlation Coefficient	.	.	.	**	**
			Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.
			N	1	1	1	1	1
		Вербальний булінг	Correlation Coefficient	**	.	**	**	**
			Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.
			N	1	1	1	1	1
		Реляційний булінг	Correlation Coefficient	**	**	.	.	**
			Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.
			N	1	1	1	1	1
		Кібербулінг	Correlation Coefficient	**	**	**	.	.
			Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.
			N	1	1	1	1	1
		Загальна креативність	Correlation Coefficient	**	**	**	**	.
			Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.
			N	1	1	1	1	1
Хлопці	Spearman's rho	Фізичний булінг	Correlation Coefficient	1.000	.500**	-.500**	-1.000**	-1.000***
			Sig. (2-tailed)	.	.667	.667	.	.
			N	3	3	3	3	3
		Вербальний булінг	Correlation Coefficient	.500**	1.000	-1.000**	-.500	-.500**
			Sig. (2-tailed)	.667	.	.	.667	.667
			N	3	3	3	3	3
		Реляційний булінг	Correlation Coefficient	-.500**	-1.000**	1.000	.500**	.500**
			Sig. (2-tailed)	.667	.	.	.667	.667
			N	3	3	3	3	3
		Кібербулінг	Correlation Coefficient	-1.000**	-.500**	.500**	1.000	1.000***
			Sig. (2-tailed)	.	.667	.667	.	.
			N	3	3	3	3	3
		Загальна креативність	Correlation Coefficient	-1.000***	-.500**	.500***	1.000***	1.000
			Sig. (2-tailed)	.	.667	.667	.	.
			N	3	3	3	3	3

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Рис. Г.1 Кореляції між виділеними факторами