

Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет

Педагогічна наука і освіта XXI століття

Науково-методичний журнал

Випуск 4

Засновано у 2023 році

Рівне – 2025

УДК 37: 001 «20»

П 24

Педагогічна наука і освіта XXI століття: науково-методичний журнал. Вип. 4. / М-во освіти і науки України, Рівнен. держ. гуманіт.ун-т; упоряд.: Г. П. Пустовіт; ред. кол.: Г. П. Пустовіт, Н. О. Остапчук та ін. Рівне: РДГУ, 2025. 422 с.

Тематична спрямованість наукового фахового видання. Спеціальності, за якими видання публікує наукові праці: А1 Освітні науки; А2 Дошкільна освіта; А3 Початкова освіта; А4 Середня освіта (за предметними спеціалізаціями); А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями); А6 Спеціальна освіта; А7 Фізична культура і спорт.

Наказом Міністерства освіти і науки України No 920 від 26.06.2024 р. електронний науково-методичний журнал РДГУ «Педагогічна наука і освіта XXI століття» включений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі А Освіта (спеціальності – А1, А2, А3, А4, А5, А6, А7).

Редакційна колегія

Головний редактор: **ПУСТОВІТ Григорій Петрович**, доктор наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики виховання, Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне, Україна).

Заступник головного редактора: **ОСТАПЧУК Наталія Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики, Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне, Україна).

Члени редколегії

ANDROSZCZUK Irena, доктор габілітований, професор, професор кафедри Педагогіки праці та андрагогіки Академії педагогіки спеціальної імені Марії Гжегожевської у Варшаві (Республіка Польща).

ВИХРУЩ Анатолій Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови, Тернопільський національний медичний університет імені І. Горбачевського (м. Тернопіль, Україна).

GLUCHMAN Vasil, PhD, професор філософії та етики, декан факультету мистецтв Пряшівського університету (Словаччина);

ДИЧКІВСЬКА Ілона Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені проф. Т.І. Поніманської, Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне, Україна).

КОБИЛЯНСЬКИЙ Олександр Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри безпеки життєдіяльності та педагогіки безпеки, Вінницький національний технічний університет (м. Вінниця, Україна).

КОЛЯДА Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (м. Умань, Україна).

КУЧАЙ Тетяна Петрівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II (м. Берегове, Україна).

ПАВЕЛКІВ Катерина Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов, Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне, Україна).

PELEKH Yurii, доктор габілітований, професор, професор кафедри шкільної педагогіки педагогічного факультету Жешувського університету (Республіка Польща),

ПЕТРЕНКО Оксана Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії і методики виховання, Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне, Україна).

POBIRCHENKO Natalia, доктор габілітований, професор, професор надзвичайний на факультеті суспільних та гуманітарних наук Державного вищого навчального закладу імені Вітелона в Легніці (Республіка Польща).

САВЧУК Борис Петрович, доктор історичних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітніх технологій ім. Б. Ступарика, ДВНЗ “Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника” (м. Івано-Франківськ, Україна).

СЯСЬКА Інна Олексіївна, доктор наук, доцент, професор кафедри біології, здоров’я людини та фізичної терапії, Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне, Україна).

ЮЗИК Ольга Протасівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики, Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне, Україна).

БАЛІКА Людмила Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання, Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне, Україна).

BIŁAVYCH Ivan, доктор філософії, PhD, викладач I клініки анестезіології і інтенсивної терапії, Варшавський медичний університет (Республіка Польща).

ГУДОВСЕК Оксана Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти, Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне, Україна).

КАЗАНІШЕНА Наталія Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри біології та екології, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (м. Кам’янець-Подільський, Україна).

КІНДРАТ Вадим Кирилович, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедрою теорії і практики фізичної культури і спорту, Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне, Україна).

КОСТОЛОВИЧ Тетяна Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методик початкової освіти, Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне, Україна).

ПЕТРЕНКО Сергій Вікторович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних технологій та моделювання, Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне, Україна).

REBISZ Slawomir, доктор освітнього менеджменту, доцент, доцент кафедри досліджень школи і медіа, Жешувський університет (Польща);

SKWAREK Beata, доктор наук гуманітарних, доцент факультету суспільних і гуманітарних наук Державного вищого навчального закладу імені Вітелона в Легніці (Республіка Польща).

ЦІПАН Тетяна Степанівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання, Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне, Україна).

Упорядники: проф. Пустовіт Г. П., проф. Петренко О. Б., доц. Ціпан Т. С., доц. Баліка Л. М., Бабяр А. А.

Науково-бібліографічне редагування: наукова бібліотека РДГУ.

Оприлюднено за рішенням Вченої ради РДГУ (протокол № 6 від 29 травня 2025 р.)

Редакційна колегія не завжди поділяє точку зору авторів.

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2025

ЗМІСТ

Пустовіт Г., Петренко О. Психолого-педагогічні концепти формування національно-культурної «Я-ідентичності» зростаючої особистості у закладах позашкільної освіти	6
Вихрущ А. Методологічна культура здобувачів у закладах вищої освіти	17
Лісова С., Дупак Н. Теоретико-методичні засади формування проєктно-технологічної компетентності майбутніх вчителів технологій у процесі вивчення дисципліни «Технологічний практикум»	31
Пантюк Т., Ревть А., Денисяк Ю., Співак В. Взаємодія сім'ї та освітнього закладу у формуванні правової грамотності та правової свідомості дітей та молоді	43
Пустовіт Г., Білоус В. Кузнєцов О. Детермінація «Я-концепції» у процесі формування майбутнього фахівця як професіонала в закладі вищої освіти	53
Розман І. Впровадження штучного інтелекту для адаптивного навчання у ЗЗСО: виклики та перспективи	64
Smoleń J., Solak A. Praca na roli jako forma kształtowania charakteru	72
Thlusiak-Deliowska A., Androshchuk I., Petrenko O. Profilaktyka przemocy rówieśniczej i bullyingu wśród uczniów szkół ponadpodstawowych	81
Баліка Л., Капральцев Д., Перець В. Педагогічні умови формування компетентностей фахівців у закладах вищої освіти	101
Ваколюк А., Шалівська Ю., Поліщук І. Інтеграція цифрових технологій в освітній процес	111
Гудовсек О., Бричок С. Г. Духовно-мистецька складова освітнього процесу в авторських конфесійних початкових школах Рівненщини	123
Dąbek A. Etyka a sztuczna inteligencja. Sprzeczność czy koherencja?	134
Король А. Особливості мультидисциплінарного підходу у діагностиці та корекції порушень мовлення	143
Кривонос О., Андросчук М. Інтерактивні платформи для вивчення програмування: як школярі 6–11 класів сприймають і використовують онлайн-ресурси	156
Ліннік Ю., Довгалець О. Суспільно-гуманітарні дисципліни як засіб формування професійних і соціальних навичок студентів Рівненської медичної академії	171
Мишкарьова С., Павелків О. Методика навчання математичної освітньої галузі в ЗЗСО: інноваційний контекст	184
Michalak M. Wspólnota solidarności w działalności Janusza Korczaka oraz nagrodzonych przez dzieci Orderem Uśmiechu	194
Петренко С. Концепція дослідження професійної компетентності ІТ-фахівців	211

Сембрат С., Троценко В., Мамітько А., Хадико О. Методологічні особливості навчання техніко-тактичним діям гри в баскетбол молодших підлітків в закладах загальної середньої освіти	220
Снітовська О. Проблема реформування системи вищої освіти у зарубіжжі в українському міждисциплінарному дискурсі	230
Stanek K. Is school a place of stress or experience of students educational burnout?	242
Стельмашук Ж., Гринькова Н. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи під час вивчення педагогічних дисциплін	254
Тимчик М., Давидюк В. Теоретичні аспекти формування логістичної компетентності майбутніх тренерів з легкої атлетики у процесі професійної підготовки	263
Тропін Ю. Допінг в спорті: бібліометричний аналіз	271
Trofimchuk V., Gerasymenko O., Soroka T., Symonovych N., Havryshchak H. Analysis of didactic functions of constructing the content of the discipline «basics of modern production technologies in industry»	283
Ціпан Т. Профілактика ризикованої поведінки неповнолітніх в інтернет-просторі	296
Yasnohurska L., Kovaliuk V., Michuda N., Kralia I. On the issues of foreign language teaching methods	306
Кушнір Т. Онлайн-курси неформальної освіти: нові можливості чи освітній спам?	314
Адах В. Зміст професійних компетентностей майбутніх бакалаврів з автоматизації, комп'ютерно-інтегрованих технологій та робототехніки	328
Androszczuk R.-S. Us education policy in 2017-2025: from deregulation to renewal and reform	338
Білецький М. Особливості підготовки інженерів-програмістів в закладах вищої освіти: європейський досвід	352
Даньшин М. Освітнє середовище університету як основа формування лідерських якостей здобувачів вищої освіти	363
Захарченко О. GPT OnlineCorrector як цифровий інструмент формування мовно-літературних компетентностей магістрів української філології	374
Король С. Формування корпоративної культури у майбутніх магістрів банківської справи як педагогічна проблема	383
Кузьмич А. Нормативно-правові засади діяльності авторських шкіл незалежної України	391
Хрснов Д. Розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій: результати педагогічного експерименту	402

УДК[373. 5. 015. 31: 17. 022. 1]: 316.48

DOI:[10.35619/pse.vi4.105](https://doi.org/10.35619/pse.vi4.105)

Aleksandra TŁUŚCIAK-DELIOWSKA

doktor habilitowany nauk społecznych,
profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej,
dyrektor Instytutu Pedagogiki,
Warszawa, Rzeczpospolita Polska
ORCID: 0000-0002-0952-8931
e-mail: adeliowska@aps.edu.pl

Iryna ANDROSHCHUK

doktor habilitowany nauk pedagogicznych,
profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej,
katedra pedagogiki pracy
i andragogiki, Instytut Pedagogiki,
Warszawa, Rzeczpospolita Polska
ORCID: 0000-0002-3557-793X
e-mail: iandroshchuk@aps.edu.pl

Oksana PETRENKO

doktor habilitowany nauk pedagogicznych,
profesor, prorektor ds. Innowacyjności
i współpracy międzynarodowej
Rówieński Państwowy Uniwersytet Humanistyczny,
Równe, Ukraina
ORCID: 0000-0001-6906-3542
e-mail: oksana.petrenko@rshu.edu.ua

PROFILAKTYKA PRZEMOCY RÓWIEŚNICZEJ I BULLYINGU WŚRÓD UCZNIÓW SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH

Streszczenie. Przemoc i bullying w środowisku szkolnym stanowią jeden z poważnych problemów współczesnego systemu edukacji. Zjawiska te nie tylko wpływają negatywnie na proces nauczania i uczenia się, ale również pozostawiają długotrwałe skutki w psychice młodych ludzi, kształtując ich przyszłe relacje społeczne i rozwój osobisty. Szczególnie w okresie dojrzewania i kształtowania tożsamości problem ten nabiera szczególnego znaczenia. Analiza źródeł teoretycznych z badanego tematu dała możliwość opisać przyczyny i czynniki powstawania bullyingu w środowisku rówieśniczym oraz określić skutki tych działań. Przedstawiono krótką charakterystykę modeli teoretycznych, które mogą stanowić podstawę profilaktyki bullyingu. Na podstawie teorii opracowano rekomendacje dla podmiotów, które są odpowiedzialne za profilaktykę przemocy

rówieśniczej i bullyingu wśród uczniów szkół ponadpodstawowych. Zaproponowano konkretne działania w celu tworzenia bezpiecznego i wspierającego środowiska szkolnego.

Słowa kluczowe: profilaktyka, przemoc, bullying, uczniowie, pedagodzy, szkoła ponadpodstawowa.

Wprowadzenie. Bullying, definiowany jako systematyczne, powtarzające się zachowanie agresywne charakteryzujące się nierównowagą sił między sprawcą a ofiarą, może przybierać różnorodne formy – od przemocy fizycznej, przez psychiczną, aż po cyberbullying [31]. Współczesne badania wskazują, że zjawisko to dotyka znaczący odsetek populacji uczniowskiej, przy czym jego skutki mogą być długofalowe i głęboko destrukcyjne dla rozwoju młodego człowieka.

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie kompleksowego podejścia do profilaktyki bullingu i przemocy w środowisku licealnym, ze szczególnym uwzględnieniem nowoczesnych metod prewencji, roli różnych podmiotów w procesie zapobiegania agresji oraz analizy skuteczności poszczególnych strategii interwencyjnych. Praca ta ma na celu nie tylko teoretyczne ujęcie problematyki, ale również dostarczenie praktycznych wskazówek dla edukatorów, rodziców i innych osób zaangażowanych w proces wychowania młodzieży.

Bullying w środowisku szkolnym to złożone zjawisko społeczne, które wymaga precyzyjnego zdefiniowania w celu skutecznego przeciwdziałania. Powtarzalność wskazuje na systematyczny, procesualny charakter przemocy, która nie jest jednorazowym incydentem, lecz powtarza się w czasie, tworząc specyficzny wzorec relacji. Nierównowaga sił może mieć charakter fizyczny (różnica w sile, wzroście), psychiczny (różnica w pewności siebie, popularności) lub społeczny (różnica w statusie społecznym, wsparciu grupy rówieśniczej). Bullying jest więc nie tylko zbiorem jednostkowych aktów przemocy, lecz procesem społecznym, w którym dominacja i podporządkowanie utrwalają się w relacji między sprawcą a ofiarą [38].

Bullying może przybierać różnorodne formy zachowaniowe. Standardowo wyróżnia się *przemoc fizyczną*, która obejmuje bicie, kopanie, szturchanie, niszczenie mienia osobistego ofiary. *Przemoc psychiczna* manifestuje się poprzez wyzwiska, groźby, poniżanie, wykluczenie społeczne, szerzenie plotek. Szczególnie niepokojącym zjawiskiem jest *cyberbullying*, przemoc realizowana za pomocą technologii cyfrowych, która może trwać nieprzerwanie, wykraczając poza mury szkoły [23]. Badania prowadzone przez Centrum Badania Opinii Społecznej [4] wskazują, że w polskich szkołach średnich z przemocą rówieśniczą spotyka się około 30% uczniów, przy czym 15% doświadcza jej regularnie. Z kolei z najnowszych badań przeprowadzonych przez zespół RESQL z udziałem 18590 uczniów z 96 szkół ponadpodstawowych wynika, że w praktycznie każdej klasie szkoły ponadpodstawowej jest ktoś, kto doświadcza przemocy ze strony rówieśników. Ponad połowa (62%) uczniów szkół ponadpodstawowych doświadcza przemocy rówieśniczej przynajmniej sporadycznie, a prawie co czwarty uczeń (24%) deklaruje wysokie poczucie osamotnienia, które jest silnie powiązane z doświadczaniem bullyingu [19].

Wyniki te potwierdzają nie tylko skalę problemu, lecz także jego znaczący wpływ na funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży oraz konieczność systemowego podejmowania skutecznych działań prewencyjnych i interwencyjnych w szkołach.

Charakterystycznym aspektem bullyingu w środowisku szkolnym jest jego nierozzerwalny związek z procesami rozwojowymi typowymi dla okresu adolescencji, takimi jak kształtowanie się tożsamości, potrzeba przynależności do grupy rówieśniczej oraz rywalizacja o status społeczny. Wszystkie te elementy mogą zarówno zwiększać podatność na doświadczenie przemocy rówieśniczej, jak i sprzyjać podejmowaniu zachowań agresywnych wobec innych [36; 38]. Zrozumienie tych uwarunkowań rozwojowych jest kluczowe dla projektowania skutecznych programów profilaktycznych, uwzględniających specyfikę potrzeb adolescentów oraz dynamikę relacji rówieśniczych w środowisku szkolnym.

Czynniki ryzyka bullyingu w środowisku szkoły ponadpodstawowej. Analiza przyczyn bullyingu w środowisku szkoły ponadpodstawowej wymaga uwzględnienia wieloaspektowego modelu, który obejmuje czynniki indywidualne, rodzinne, szkolne i społeczno-kulturowe [38; 39]. Zrozumienie tych mechanizmów jest kluczowe dla opracowania skutecznych strategii prewencyjnych, odpowiadających na realne potrzeby młodzieży w okresie adolescencji.

Na poziomie środowiska szkolnego istotną rolę odgrywa klimat szkoły, obejmujący zarówno relacje między nauczycielami a uczniami, jak i relacje rówieśnicze oraz organizacyjne normy postępowania [5; 41]. Badania wskazują, że wysoki poziom wsparcia nauczycieli, sprawiedliwe i konsekwentne zasady postępowania oraz poczucie bezpieczeństwa w szkole wiążą się z niższym poziomem bullyingu [14]. Szkoły, w których panuje atmosfera rywalizacji, brakuje jasnych zasad postępowania lub gdzie problemy przemocy są bagatelizowane, stwarzają sprzyjające warunki do rozwoju zachowań agresywnych i bullyingu [31; 36].

Współczesne badania podkreślają także znaczenie czynników społeczno-kulturowych. Media, kultura popularna, normy społeczne dotyczące agresji oraz dostępność technologii cyfrowych kształtują kontekst, w którym funkcjonuje młodzież i wpływa na formy oraz intensywność bullyingu [22; 25]. Cyberbullying pozostaje ściśle związany z rozwojem technologii oraz zmianami w sposobach komunikacji i budowania relacji rówieśniczych. Badania wskazują, że wzajemne przenikanie się bullyingu tradycyjnego i elektronicznego zwiększa jego wpływ na dobrostan psychiczny i funkcjonowanie szkolne młodzieży [29].

Skutki bullyingu dla uczniów szkół ponadpodstawowych. Konsekwencje doświadczania bullyingu są wielowymiarowe i mogą mieć długotrwały wpływ na życie młodego człowieka. Badania longitudinalne pokazują, że skutki przemocy rówieśniczej utrzymują się przez lata, wpływając na różne aspekty funkcjonowania w życiu dorosłym. Na poziomie psychicznym, ofiary bullyingu są narażone na rozwój szeregu zaburzeń emocjonalnych. Najczęściej obserwuje się objawy depresji, lęku uogólnionego, zaburzeń lękowych oraz zespołu stresu pourazowego [37]. Długotrwałe

doświadczenie przemocy może prowadzić do rozwoju poczucia bezradności, bezwartościowości oraz pesymistycznego spojrzenia na świat. W skrajnych przypadkach, bullying może być czynnikiem przyczyniającym się do myśli i zachowań suicydalnych wśród młodzieży. Skutki fizyczne mogą obejmować nie tylko bezpośrednie obrażenia wynikające z przemocy fizycznej, ale również somatyczne objawy stresu: bóle głowy, problemy żołądkowe, zaburzenia snu, osłabienie układu immunologicznego [13]. Przewlekły stres związany z doświadczaniem przemocy może prowadzić do trwałych zmian w funkcjonowaniu układu nerwowego i hormonalnego.

Sfera społeczna również ulega znacznym zakłóceniom. Uczniowie doświadczający bullyingu często doświadczają izolacji społecznej, mają trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji interpersonalnych oraz wykazują zwiększoną nieufność wobec innych ludzi [16]. Te trudności mogą utrzymywać się w życiu dorosłym, wpływając na jakość relacji partnerskich, zawodowych i społecznych. Konsekwencje edukacyjne są równie poważne. Uczniowie doświadczający bullyingu często wykazują spadek motywacji do nauki, problemy z koncentracją, zwiększoną absencję szkolną oraz obniżenie poziomu osiągnięć szkolnych [7]. W długoterminowej perspektywie może to przełożyć się na niższe osiągnięcia edukacyjne i zawodowe.

Warto również zwrócić uwagę na skutki zachowań przemocowych dla uczniów je przejawiających. Badania wskazują, że osoby angażujące się w bullying mają zwiększone ryzyko rozwoju zachowań antyspołecznych, problemów z prawem, nadużywania substancji psychoaktywnych oraz trudności w relacjach interpersonalnych w życiu dorosłym [11]. Długofalowe badania podłużne wykazują, że udział w bullyingu jako sprawca wiąże się również z wyższym ryzykiem występowania zaburzeń depresyjnych i lękowych w dorosłości oraz z większym prawdopodobieństwem powielania agresywnych stylów relacji w bliskich związkach [21]. Co istotne, skutki te mogą się kumulować i prowadzić do trudności w adaptacji zawodowej i społecznej, a także obniżenia ogólnej jakości życia w dorosłości [6].

Świadkowie przemocy, choć często niedoceniani w tych analizach, także narażeni są na negatywne konsekwencje tych doświadczeń. Obserwowanie przemocy może prowadzić do rozwoju lęku, poczucia winy związanego z brakiem interwencji oraz desensytyzacji na przemoc [32]. Badania wskazują, że bycie świadkiem bullyingu wiąże się także z wyższym poziomem stresu i objawów depresyjnych, podobnie jak u ofiar przemocy [17]. Może to prowadzić do obniżenia poczucia bezpieczeństwa w szkole oraz pogorszenia funkcjonowania społeczno-emocjonalnego i wyników w nauce [34]. Co więcej, długotrwałe obserwowanie bullyingu bez podejmowania interwencji może utrwalać normy przyzwolenia na przemoc w grupie rówieśniczej oraz zwiększać prawdopodobieństwo angażowania się w zachowania agresywne w przyszłości [33].

Modele teoretyczne dla profilaktyki bullyingu. Skuteczna profilaktyka bullyingu wymaga oparcia na solidnych podstawach teoretycznych. W literaturze naukowej

można wyróżnić kilka kluczowych modeli, które dostarczają ram konceptualnych dla projektowania i implementacji programów prewencyjnych.

Model ekologiczny Urie Bronfenbrennera stanowi jedno z najważniejszych teoretycznych ujęć, w kontekście którego bullyingu bywa wyjaśniany i analizowany. Zgodnie z tym podejściem, zachowanie jednostki jest wynikiem interakcji między różnymi poziomami środowiska: mikrosystemem (bezpośrednie otoczenie – rodzina, szkoła), mezosystemem (relacje między mikrosystemami), egzosystemem (szersze środowisko społeczne) oraz makrosystemem (kultura, wartości społeczne) [35]. Takie ujęcie wymaga działań prewencyjnych na wszystkich poziomach systemu, nie tylko w odniesieniu do konkretnych uczniów.

Model społeczno-poznawczy Alberta Bandury podkreśla znaczenie uczenia się przez obserwację oraz samoregulacji w kształtowaniu zachowań społecznych. Zgodnie z tym podejściem, młodzież uczy się wzorców agresywnych poprzez obserwację i naśladowanie, a kluczowe znaczenie mają procesy poznawcze związane z interpretacją sytuacji społecznych [2]. Implikacje tego modelu wskazują na znaczenie dostarczania pozytywnych wzorców zachowań oraz rozwijania umiejętności społeczno-emocjonalnych.

Teoria stresu i radzenia sobie wskazuje na znaczenie zasobów osobistych (poczucie własnej wartości, umiejętności społeczne) oraz wsparcia społecznego [24] w radzeniu sobie z wiktymizacją. Ten model podkreśla znaczenie wzmacniania czynników ochronnych u potencjalnych ofiar. Także *model resiliencji* (odporności psychicznej) koncentruje się na identyfikacji i wzmacnianiu czynników, które pomagają młodzieży radzić sobie z trudnymi sytuacjami. Badania wskazują, że wysoka odporność psychiczna może chronić przed negatywnymi skutkami doświadczania przemocy [26]. Praktyczne zastosowanie tego modelu obejmuje programy rozwijające kompetencje osobiste i społeczne uczniów.

Strategie profilaktyki (pierwotnej) pierwszorzędowej bullyingu. Profilaktyka pierwszorzędowa ma na celu zapobieganie wystąpieniu bullyingu poprzez kształtowanie środowiska szkolnego i rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów. Jest to najważniejszy poziom interwencji, który może znacząco zmniejszyć częstotliwość występowania przemocy rówieśniczej. Tworzenie pozytywnego klimatu szkolnego stanowi fundament skutecznej profilaktyki pierwotnej. Obejmuje to ustanowienie jasnych norm i oczekiwań dotyczących zachowania, konsekwentne ich egzekwowanie oraz promowanie wartości takich jak szacunek, tolerancja i współpraca [5]. Szkoły powinny opracować kompleksowe programy wychowawcze, które są znane wszystkim członkom społeczności szkolnej i konsekwentnie realizowane.

Kluczowym elementem profilaktyki pierwotnej jest rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów. Programy takie jak Social and Emotional Learning (SEL) koncentrują się na nauczaniu umiejętności rozpoznawania i regulacji emocji, empatii, komunikacji asertywnej oraz rozwiązywania konfliktów [9]. Badania

wskazują, że uczniowie uczestniczący w tego typu programach wykazują niższe poziomy agresji i lepsze relacje z rówieśnikami. Edukacja na temat bullyingu i jego skutków jest również istotnym elementem tego rodzaju profilaktyki. Uczniowie powinni rozumieć, czym jest bullying, jakie są jego formy oraz jak można na niego reagować. Programy edukacyjne powinny być dostosowane do wieku uczniów i uwzględniać specyfikę środowiska licealnego [40].

Szczególną uwagę należy zwrócić na profilaktykę cyberbullyingu, który stanowi rosnący problem w erze cyfrowej. Cyberbullying, podobnie jak bullying tradycyjny, ma charakter procesualny i relacyjny, lecz jego specyfika polega na tym, że przemoc może być rozprzestrzeniana szerzej, szybciej oraz docierać do ofiary w dowolnym miejscu i czasie, co intensyfikuje jej psychologiczne skutki. Programy dotyczące bezpieczeństwa w Internecie powinny obejmować nie tylko kwestie techniczne, takie jak ochrona prywatności czy bezpieczne korzystanie z platform cyfrowych, ale również rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów, w tym empatię, odpowiedzialność cyfrową i świadomość etycznych aspektów komunikacji online [25; 15]. Ważne jest również łączenie edukacji na temat cyberprzemocy z szeroko rozumianą edukacją medialną, krytycznym myśleniem i refleksją nad konsekwencjami działań w sieci, co pozwala młodzieży nie tylko unikać roli sprawcy czy ofiary, ale także skutecznie interweniować i wspierać rówieśników.

Zaangażowanie rodziców w proces profilaktyki jest nieodzowne. Szkoły powinny organizować warsztaty i spotkania informacyjne dla rodziców, dostarczając im wiedzy na temat rozpoznawania objawów bullyingu oraz sposobów wsparcia dzieci. Współpraca dom-szkola jest kluczowa dla skuteczności działań prewencyjnych [16]. Warto pamiętać, że bullying nie jest jedynie zbiorem pojedynczych aktów agresji, lecz złożonym procesem społecznym, który rozwija się i utrwała w czasie w relacjach rówieśniczych i grupowych. Jego istotą jest dynamiczna interakcja między sprawcą, ofiarą i grupą obserwatorów, osadzona w określonym kontekście norm i kultury szkoły [31; 38]. Dlatego skuteczna profilaktyka wymaga podejścia systemowego i długofalowego, które uwzględnia te relacyjne i procesualne uwarunkowania. Dlatego skuteczna profilaktyka bullyingu wymaga podejścia systemowego, w którym działania rodziców, nauczycieli i całej społeczności szkolnej są ze sobą skoordynowane. Szkolenie personelu szkolnego w zakresie rozpoznawania, zapobiegania i reagowania na bullying jest równie ważne. Nauczyciele i inni pracownicy szkoły powinni być wyposażeni w wiedzę i umiejętności umożliwiające tworzenie środowiska wspierającego pozytywne relacje rówieśnicze, w którym bullying jako proces społeczny nie znajduje przyzwolenia ani warunków do rozwoju [36].

Strategie profilaktyki wtórnej (drugorzędowej) bullyingu. Profilaktyka wtórna koncentruje się na wczesnej identyfikacji i interwencji w przypadkach początkowych przejawów bullyingu lub sytuacji zwiększonego ryzyka. Celem jest zapobieganie eskalacji problemu oraz minimalizowanie negatywnych skutków. Kluczowym elementem profilaktyki wtórnej jest wczesne rozpoznawanie oznak bullyingu.

Nauczyciele, rodzice i inni dorośli powinni być świadomi sygnałów ostrzegawczych, takich jak: niechęć do chodzenia do szkoły, nagłe zmiany w zachowaniu, nietypowe obrażenia, utrata lub zniszczenie rzeczy osobistych, problemy ze snem czy zmiana apetytu [31]. Regularne monitorowanie samopoczucia uczniów poprzez ankiety czy rozmowy indywidualne może pomóc w identyfikacji problemów na wczesnym etapie.

Systemy raportowania incydentów powinny być łatwo dostępne i zapewniać anonimowość. Uczniowie często obawiają się zgłaszania przypadków bullyingu z powodu strachu przed odwetem lub poczucia, że nikt nie podejmie skutecznych działań. Wprowadzenie bezpiecznych kanałów komunikacji, takich jak skrzynki anonimowych zgłoszeń czy platformy internetowe, może zwiększyć liczbę zgłaszanych przypadków [36]. Przykładem takiego rozwiązania może być system zapobiegania przemocy rówieśniczej RESQL składający się z aplikacji mobilnej, panelu wspierającego nauczycieli interwencji oraz zestawu narzędzi/scenariuszy do pracy z uczniami [18].

Programy mentorskie i wsparcia rówieśniczego odgrywają istotną rolę w profilaktyce wtórnej. Starsi uczniowie mogą pełnić funkcję mentorów dla młodszych kolegów, oferując wsparcie i pomoc w trudnych sytuacjach. Tego typu programy nie tylko pomagają potencjalnym ofiarom, ale również rozwijają kompetencje społeczne u mentorów [40]. Ważnym elementem profilaktyki wtórnej są także interwencje grupowe prowadzone w klasach, w których zaobserwowano problemy z bullyingiem. Skuteczność takich działań wynika z ich ukierunkowania na procesowe i relacyjne aspekty przemocy rówieśniczej. Obejmują one działania mające na celu poprawę dynamiki grupowej, wzmocnienie pozytywnych norm społecznych, rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych oraz umiejętności konstruktywnego rozwiązywania konfliktów [7]. Wsparcie psychologiczne dla uczniów zagrożonych lub doświadczających wczesnych form przemocy jest kluczowe. Może to obejmować indywidualne konsultacje z psychologiem szkolnym, terapię grupową lub skierowanie do specjalistów zewnętrznych. Wczesna interwencja psychologiczna ma istotne znaczenie w zapobieganiu utrwalaniu się negatywnych wzorców relacyjnych oraz rozwojowi poważniejszych problemów psychicznych w przyszłości [13].

Strategie profilaktyki trzeciorzędowej bullyingu. Profilaktyka trzeciorzędowa ma na celu minimalizowanie długoterminowych skutków bullyingu u osób, które już doświadczyły przemocy. Jej celem jest nie tylko złagodzenie objawów psychologicznych, ale także zapobieganie wtórnym negatywnym konsekwencjom, takim jak chroniczne zaburzenia lękowe, depresja, zachowania autodestrukcyjne czy trudności w budowaniu relacji interpersonalnych w dorosłości [37]. Ten poziom interwencji wymaga kompleksowego i specjalistycznego podejścia, często obejmującego długoterminowe formy wsparcia. Kluczowym elementem jest terapia indywidualna, dostosowana do specyfiki przeżywanych trudności oraz potrzeb rozwojowych ucznia. Skuteczne mogą być różne podejścia terapeutyczne, w tym terapia poznawczo-behawioralna, która umożliwia przepracowanie traumatycznych

doświadczeń, restrukturyzację poznawczą oraz rozwijanie strategii radzenia sobie ze stresem i lękiem. W niektórych przypadkach wskazane jest uzupełnienie interwencji indywidualnej o terapię rodzinną, grupową lub wsparcie psychiatryczne, zwłaszcza jeśli bullying doprowadził do rozwoju poważnych zaburzeń zdrowia psychicznego. Długoterminowa, zintegrowana pomoc zwiększa szanse na odbudowanie poczucia bezpieczeństwa, wzmocnienie samooceny oraz przywrócenie zdolności do funkcjonowania w relacjach społecznych i edukacyjnych.

Wsparcie rodzin jest równie ważne. Wsparcie rodzin odgrywa kluczową rolę w procesie przeciwdziałania negatywnym skutkom bullyingu. Rodzice zarówno ofiar, jak i sprawców przemocy rówieśniczej potrzebują pomocy w zrozumieniu istoty i dynamiki tych zjawisk oraz w rozwijaniu skutecznych strategii wspierania swoich dzieci. Działania te mogą obejmować terapię rodzinną, która pozwala na przepracowanie napięć i trudności w relacjach domowych, grupy wsparcia dla rodziców umożliwiające wymianę doświadczeń oraz edukację psychoedukacyjną dotyczącą konsekwencji bullyingu i sposobów reagowania w codziennych sytuacjach [3].

Rola nauczycieli i personelu szkolnego w profilaktyce byllyingu. Nauczyciele i personel szkolny odgrywają kluczową rolę w zapobieganiu i reagowaniu na bullying. Ich postawa, kompetencje oraz działania w znaczący sposób wpływają na skuteczność programów prewencyjnych oraz ogólny klimat szkoły. Podstawowym zadaniem nauczycieli jest tworzenie bezpiecznego i wspierającego środowiska w klasie. Skuteczna profilaktyka wymaga jasnych zasad zachowania, ich konsekwentnego egzekwowania oraz modelowania przez nauczycieli pozytywnych relacji interpersonalnych [5]. Nauczyciele powinni promować wartości takie jak szacunek, tolerancja i współpraca, zarówno poprzez własne postawy, jak i treści nauczania. Kluczowe są również kompetencje w zakresie rozpoznawania bullyingu – jako osoby pozostające w codziennym kontakcie z uczniami, mogą oni pierwsi zauważyć subtelne sygnały ostrzegawcze i odpowiednio zareagować [36].

Umiejętności interwencji są również ważne. Nauczyciele powinni być przygotowani do skutecznego reagowania na incydenty przemocy, zarówno te obserwowane bezpośrednio, jak i zgłaszane przez uczniów. Wymaga to znajomości procedur szkolnych, umiejętności deeskalacji konfliktów oraz wiedzy na temat dalszych kroków w procesie interwencji [31]. Rola wychowawcza nauczycieli wykracza poza przekazywanie wiedzy przedmiotowej. Powinni oni być mentorami i wzorcami dla uczniów, wspierając ich rozwój społeczno-emocjonalny oraz pomagając w rozwijaniu kompetencji interpersonalnych. Szczególnie wychowawcy klas mają możliwość nawiązania bliższych relacji z uczniami i mogą odgrywać kluczową rolę w procesie prewencji [9]. Współpraca z rodzicami jest istotnym aspektem pracy nauczycieli. Regularna komunikacja z domem rodzinnym, informowanie o postępach i problemach ucznia oraz wspólne planowanie działań wspierających może znacznie zwiększyć skuteczność interwencji prewencyjnych [16]. Rozwój zawodowy w

zakresie problematyki bullyingu powinien być priorytetem dla wszystkich nauczycieli. Regularne szkolenia, warsztaty oraz superwizja mogą pomóc w rozwijaniu kompetencji oraz radzeniu sobie ze stresem związanym z trudnymi sytuacjami wychowawczymi.

Rola rodziców i środowiska rodzinnego. Rodzina stanowi pierwsze i najważniejsze środowisko wychowawcze dla dziecka, dlatego rola rodziców w profilaktyce bullyingu jest nieoceniona. Jakość relacji rodzinnych, stosowane metody wychowawcze oraz wzorce komunikacji w domu w znaczący sposób wpływają na zachowanie dziecka w szkole. Kształtowanie właściwych postaw i wartości rozpoczyna się w domu. Rodzice powinni przekazywać dzieciom wartości takie jak szacunek dla innych, empatia, tolerancja różnic oraz odpowiedzialność za własne czyny [3]. Modelowanie pozytywnych relacji interpersonalnych przez dorosłych członków rodziny ma kluczowe znaczenie dla uczenia się właściwych wzorców społecznych przez dzieci.

Komunikacja w rodzinie oparta na otwartości i wsparciu emocjonalnym sprzyja poczuciu bezpieczeństwa dziecka oraz gotowości do dzielenia się doświadczeniami i problemami szkolnymi. Regularne rozmowy o życiu szkolnym, relacjach rówieśniczych i napotykanym trudnościach umożliwiają wczesne rozpoznanie sygnałów mogących wskazywać na doświadczanie bullyingu [16]. Jednak wielu rodziców nie posiada wystarczającej wiedzy, aby rozpoznać objawy przemocy rówieśniczej lub nie dostrzega powagi tego zjawiska. Dlatego ważne jest, aby szkoły organizowały cykliczne spotkania edukacyjne, podczas których rodzice mogą uzyskać rzetelną wiedzę na temat rozpoznawania, zapobiegania oraz właściwego reagowania na bullying [36].

Skuteczna profilaktyka bullyingu wymaga partnerskiej współpracy rodziców ze szkołą, opartej na wymianie informacji i wspólnym planowaniu działań wspierających dziecko. Regularna komunikacja między domem a szkołą umożliwia wczesne rozpoznanie i adekwatne reagowanie na problemy. Rodzice dzieci doświadczających bullyingu powinni posiadać kompetencje pozwalające na zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego, uważne wysłuchanie bez umniejszania problemu oraz współpracę z nauczycielami w celu rozwiązania sytuacji. Istotne jest również wspieranie dziecka w odbudowywaniu pewności siebie i relacji rówieśniczych [13].

Programy i interwencje w szkołach. Skuteczne programy przeciwdziałania bullyingowi w szkołach charakteryzują się kompleksowym podejściem, opartym na dowodach naukowych oraz dostosowanym do specyfiki danej placówki. Literatura naukowa wskazuje na kilka programów, które wykazały skuteczność w redukcji przemocy rówieśniczej. Program Olweusa (Olweus Bullying Prevention Program) jest jednym z najszerzej badanych i implementowanych programów na świecie. Charakteryzuje się wielopoziomowym podejściem, obejmującym działania na poziomie całej szkoły, klasy oraz jednostki. Kluczowe elementy programu to: ustanowienie jasnych reguł przeciwko bullying, zwiększenie nadzoru dorosłych,

przeprowadzenie ankiet wśród uczniów, organizacja spotkań z rodzicami oraz indywidualne rozmowy ze sprawcami i ofiarami przemocy [31]. Program KiVa, opracowany w Finlandii, koncentruje się na zmianie postaw świadków przemocy oraz wzmacnianiu ich roli w zapobieganiu bullying. Program obejmuje lekcje zapobiegające przemocy, gry komputerowe rozwijające empatię oraz systematyczne interwencje w przypadku wystąpienia problemów. Badania wskazują na wysoką skuteczność tego programu w redukcji różnych form bullyingu [20].

Programy Social and Emotional Learning (SEL) koncentrują się na rozwijaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów. Obejmują one nauczanie umiejętności rozpoznawania i regulacji emocji, empatii, komunikacji interpersonalnej oraz rozwiązywania problemów społecznych. Meta-analiza przeprowadzona przez Durlaka i współpracowników [9] wykazała, że programy SEL nie tylko redukują zachowania agresywne, ale również poprawiają wyniki akademickie uczniów. Program Respect for All oferuje kompleksowe podejście do tworzenia inkluzyjnego środowiska szkolnego. Koncentruje się na budowaniu kultury szacunku, rozwijaniu umiejętności bycia skutecznym świadkiem oraz na wsparciu uczniów należących do grup mniejszościowych, którzy są szczególnie narażeni na doświadczanie dyskryminacji i przemocy [28].

Technologie w profilaktyce cyberbullyingu. Rozwój technologii cyfrowych przyniósł nowe wyzwania w zakresie zapobiegania przemocy rówieśniczej. Cyberbullying, charakteryzujący się możliwością działania 24 godziny na dobę, anonimowością sprawcy oraz potencjalnie nieograniczoną publicznością, wymaga specyficznych strategii prewencyjnych. Edukacja cyfrowa stanowi fundament profilaktyki cyberbullyingu. Uczniowie powinni rozumieć nie tylko techniczne aspekty korzystania z Internetu, ale również etyczne wymiary komunikacji online. Programy edukacyjne powinny obejmować tematykę netykiety, odpowiedzialności za publikowane treści oraz świadomości permanentnego charakteru śladów cyfrowych [22]. Technologie mogą również służyć jako narzędzia prewencyjne. Aplikacje i platformy edukacyjne oferują interaktywne sposoby nauczania o bezpieczeństwie w sieci. Gry edukacyjne, symulacje społeczne oraz wirtualne scenariusze mogą pomóc młodzieży w rozwijaniu umiejętności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami online w bezpiecznym środowisku. Systemy monitorowania i filtrowania treści w szkołach mogą pomóc w identyfikacji przypadków cyberbullyingu oraz w blokowaniu dostępu do szkodliwych treści. Jednak należy pamiętać o zachowaniu równowagi między bezpieczeństwem a prywatnością uczniów, oraz o tym, że znaczna część aktywności online odbywa się poza szkołą [15].

Platformy zgłaszania incydentów online mogą ułatwiać uczniom raportowanie przypadków cyberbullyingu. Anonimowość i dostępność takich systemów może zwiększyć liczbę zgłoszeń, jednak wymaga to również sprawnych mechanizmów weryfikacji i reagowania na otrzymane informacje. Współpraca z dostawcami usług internetowych oraz operatorami platform społecznościowych jest kluczowa dla

przeciwdziałania cyberbullyingowi. Ważne są zgłaszania szkodliwych treści na głównych platformach oraz edukować uczniów i rodziców w zakresie korzystania z dostępnych narzędzi bezpieczeństwa.

Ocena skuteczności programów profilaktycznych. Systematyczna ocena skuteczności programów przeciwdziałania bullyingu jest nieodzowna dla zapewnienia ich efektywności oraz ciągłego doskonalenia. Metodologia ewaluacji ma być oparta na dowodach naukowych oraz uwzględniać różnorodne wskaźniki sukcesu. Wskaźniki ilościowe obejmują częstotliwość występowania incydentów bullying, liczbę zgłoszeń, dane dotyczące absencji szkolnej oraz wyniki ankiet przeprowadzanych wśród uczniów. Regularne badania mogą pokazywać trendy oraz umożliwiać porównywanie efektywności różnych interwencji.

Dotychczas opublikowano sześć przeglądów systematycznych i metaanaliz oceniających skuteczność programów przeciwdziałania bullyingowi. Wyniki tych analiz są mieszane: część badań wskazuje na ograniczoną skuteczność interwencji [12; 27], podczas gdy inne podkreślają ich pozytywny wpływ [11]. Meta-analiza Ttofi i Farrington [11] wskazuje, że skuteczne programy mogą redukować bullying o 20-23% oraz wiktyimizację o 17-20%. Wskaźniki jakościowe są równie ważne i obejmują zmiany w klimacie szkolnym, jakość relacji między uczniami, poczucie bezpieczeństwa oraz satysfakcję z życia szkolnego. Wywiady fokusowe z uczniami, nauczycielami i rodzicami mogą dostarczyć cennych informacji na temat postrzegania skuteczności programów oraz obszarów wymagających poprawy. Długoterminowe badania follow-up są kluczowe dla oceny trwałości efektów interwencji. Wiele programów wykazuje pozytywne efekty w krótkim okresie, jednak bez systematycznego podtrzymywania działań, efekty te mogą zanikać. Badania longitudinalne pozwalają na ocenę długoterminowego wpływu programów na życie uczniów. Czynniki moderujące skuteczność programów obejmują charakterystyki szkoły (wielkość, lokalizacja, skład społeczno-ekonomiczny), cechy uczniów (wiek, płeć, wcześniejsze doświadczenia) oraz jakość implementacji programu. Zrozumienie tych czynników pozwala na lepsze dostosowanie interwencji do specyficznych potrzeb i kontekstów. Proces ewaluacji powinien być częścią planowania programu od samego początku. Ustalenie jasnych celów, wskaźników sukcesu oraz metod pomiaru umożliwia obiektywną ocenę efektywności oraz wprowadzanie niezbędnych korekt w trakcie implementacji programów profilaktycznych. Różnice w wnioskach poszczególnych przeglądów wynikają głównie z odmiennej metodologii doboru badań (np. kryteriów językowych, typu publikacji, wielkości próby). Ogólnie badania sugerują, że programy profilaktyczne mogą ograniczać bullying, jednak skuteczność w praktyce bywa osłabiona przez problemy z wdrażaniem i niską jakość realizacji [8].

Współpraca międzysektorowa. Skuteczna profilaktyka bullyingu wymaga zintegrowanej współpracy wielu sektorów i instytucji, ponieważ żadna pojedyncza organizacja nie jest w stanie samodzielnie rozwiązać tego złożonego problemu społecznego. Niezbędne jest skoordynowane działanie szkół, rodzin, systemu ochrony

zdrowia, organów ścigania oraz organizacji pozarządowych, aby przeciwdziałać przemocy rówieśniczej na poziomie indywidualnym, grupowym i społecznym. Szczególne znaczenie ma współpraca szkół ponadpodstawowych ze służbą zdrowia w zakresie wsparcia uczniów zarówno doświadczających, jak i stosujących przemoc. Psychologowie, psychiatry oraz inni specjaliści mogą oferować profesjonalną pomoc diagnostyczną i terapeutyczną, której szkoła nie jest w stanie zapewnić samodzielnie w ramach swoich zasobów kadrowych i organizacyjnych. Regularna konsultacja przypadków oraz wspólne planowanie interwencji może znacznie zwiększyć skuteczność pomocy [36]. Współpraca z policją ma obejmować nie tylko reagowanie na incydenty, ale również działania prewencyjne, takie jak programy edukacyjne prowadzone przez policjantów w szkołach oraz szkolenia dla personelu szkolnego w zakresie rozpoznawania sytuacji wymagających interwencji prawnej.

Organizacje pozarządowe często oferują specjalistyczne programy oraz zasoby, które mogą wzbogacić działania szkół. Fundacje zajmujące się prawami dzieci, organizacje promujące tolerancję oraz grupy wsparcia dla rodzin mogą stanowić cenne wsparcie dla kompleksowych programów przeciwdziałania bullying [16]. Współpraca z mediami jest również istotna dla kształtowania świadomości społecznej na temat problemu bullyingu. Odpowiedzialne raportowanie o przypadkach przemocy, promowanie pozytywnych wzorców zachowań oraz edukacja społeczna mogą przyczynić się do zmiany postaw społecznych wobec tego problemu. Sieci współpracy między różnymi instytucjami, regularne spotkania koordynacyjne oraz wymiana dobrych praktyk mogą znacznie zwiększyć skuteczność działań prewencyjnych.

Wyzwania i bariery w implementacji. Pomimo dostępności skutecznych programów przeciwdziałania bullyingu, ich implementacja napotyka na różnorodne wyzwania i bariery. Zrozumienie tych przeszkód jest kluczowe dla planowania i realizacji działań prewencyjnych. Bariery finansowe stanowią jedno z głównych wyzwań. Kompleksowe programy przeciwdziałania bullyingu wymagają znacznych inwestycji w szkolenia personelu, materiały edukacyjne, systemy monitorowania oraz wsparcie specjalistyczne. Ograniczone budżety szkół często uniemożliwiają implementację najskuteczniejszych, ale jednocześnie kosztownych programów [7]. Opór wobec zmian może występować zarówno wśród personelu szkolnego, jak i uczniów oraz rodziców. Wprowadzenie nowych programów wymaga zmiany utartych sposobów postępowania, co może spotykać się z niechęcią lub sceptycyzmem.

Brak odpowiednich kompetencji personelu stanowi kolejną istotną barierę. Skuteczna profilaktyka bullyingu wymaga specjalistycznej wiedzy i umiejętności, które nie zawsze są dostępne w liceach. Konieczne są systematyczne szkolenia i wsparcie dla nauczycieli oraz innych pracowników szkoły [36]. Problemy z ciągłością programów mogą znacznie ograniczać ich skuteczność. Zmiany w kierownictwie szkoły, rotacja personelu oraz zmieniające się priorytety mogą prowadzić do porzucania rozpoczętych inicjatyw. Kluczowe jest zapewnienie długoterminowego zobowiązania oraz systemów podtrzymujących kontynuację działań. Trudności w

pomiarze efektów mogą zniechęcać do kontynuowania programów. Efekty profilaktyki bullyingu często są długoterminowe i trudne do zmierzenia, co może prowadzić do błędnego wniosku o nieskuteczności działań. Potrzebne są odpowiednie narzędzia i metodologie umożliwiające obiektywną ocenę postępów. Kulturowe i społeczne bariery mogą również wpływać na skuteczność programów. W niektórych środowiskach przemoc może być postrzegana jako normalny element dorastania lub skuteczny sposób rozwiązywania konfliktów. Zmiana takich postaw wymaga długoterminowych działań edukacyjnych i kulturowych [1].

Przyszłe kierunki rozwoju profilaktyki bullyingu. Profilaktyka bullyingu stanowi obszar intensywnego rozwoju, w którym pojawiają się nowe podejścia teoretyczne, metodologiczne oraz technologie wspierające diagnozę i interwencję. Identyfikacja przyszłych kierunków badań i praktyki jest kluczowa dla projektowania skutecznych strategii prewencyjnych. Zastosowanie sztucznej inteligencji i uczenia maszynowego otwiera możliwości w zakresie wczesnej identyfikacji czynników ryzyka oraz doboru zindywidualizowanych strategii interwencyjnych na podstawie analizy dużych zbiorów danych [22]. Coraz większe znaczenie zyskuje także integracja działań z zakresu profilaktyki bullyingu z promocją zdrowia psychicznego, co odzwierciedla holistyczne podejście zakładające jednoczesne wzmacnianie dobrostanu uczniów oraz ograniczanie zachowań przemocowych.

Wykorzystanie rzeczywistości wirtualnej (VR) oraz rzeczywistości rozszerzonej (AR) w edukacji przeciwko bullyingu otwiera nowe możliwości. Immersyjne doświadczenia mogą pomóc uczniom w rozwijaniu empatii poprzez «wcielenie się» w rolę ofiary lub świadka przemocy. Symulacje społeczne mogą również oferować bezpieczne środowisko do ćwiczenia umiejętności interwencji [13]. Podejście oparte na danych big data wspomogłoby sposób monitorowania i zapobiegania bullyingu. Analiza wzorców komunikacji w mediach społecznościowych, danych o frekwencji szkolnej oraz innych wskaźników może umożliwiać wczesne wykrywanie sytuacji ryzyka oraz przewidywanie potencjalnych problemów. Międzykulturowa adaptacja programów staje się coraz bardziej istotna w kontekście globalizacji oraz rosnącej różnorodności kulturowej w liceach. Programy skuteczne w jednej kulturze mogą wymagać znacznych modyfikacji w innych kontekstach kulturowych. Rozwój kulturowo responsywnych podejść do profilaktyki bullyingu jest kluczowy dla zapewnienia skuteczności w różnorodnych społecznościach. Zapobieganie przemocy w przestrzeni cyfrowej będzie wymagało ciągłej adaptacji do nowych technologii oraz platform komunikacyjnych.

Wnioski i dalsze perspektywy badań. Bullying w szkołach ponadpodstawowych stanowi istotny problem społeczny wymagający kompleksowego, systemowego podejścia. Analiza literatury wskazuje, że skuteczna profilaktyka jest możliwa pod warunkiem zaangażowania całej społeczności szkolnej oraz długoterminowego podejścia strategicznego. Kluczowe znaczenie ma zrozumienie wielowymiarowej natury bullyingu oraz jego uwarunkowań.

Efektywność działań zwiększają programy wieloskładnikowe, oddziałujące równocześnie na zachowania przemocowe i klimat szkoły. Jednorazowe akcje informacyjne mogą podnosić świadomość, ale nie prowadzą do trwałej redukcji zjawiska. Skuteczne programy powinny opierać się na solidnych podstawach teoretycznych, być dostosowane do lokalnych potrzeb oraz poddawane systematycznej ewaluacji. Niezbędne jest wdrażanie profilaktyki na wszystkich poziomach: pierwotnym, wtórnym i trzeciorzędowym. Kluczową rolę odgrywają nauczyciele, rodzice oraz inni dorośli w otoczeniu młodzieży, którzy powinni posiadać kompetencje umożliwiające skuteczne reagowanie i zapobieganie bullyingowi.

Można założyć, że przyszły rozwój profilaktyki bullyingu będzie opierał się na personalizacji interwencji, wykorzystaniu zaawansowanych technologii oraz integracji działań w obszarze zdrowia psychicznego. Kluczowe znaczenie będzie miało pogłębianie badań naukowych oraz międzynarodowa wymiana wiedzy i doświadczeń w zakresie skutecznych strategii prewencyjnych. Odpowiedzialność za kształtowanie bezpiecznego i wspierającego środowiska edukacyjnego spoczywa na wszystkich podmiotach zaangażowanych w edukację i wychowanie, w tym nauczycielach, rodzicach, specjalistach oraz decydentach systemowych.

LITERATURA

1. Androshchuk I. Polska szkoła jako środowisko tolerancji, demokracji, integracji i bezpieczeństwa uczniów-uchodźców z Ukrainy. *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna. Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy*. Warszawa. 2022. Nr 7. S. 55-63.
2. Bandura A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*. 2001. No. 52(1). S. 1–26.
3. Bowes L., Arseneault L., Maughan B., Taylor A., Caspi A., Moffitt T. E. School, Neighborhood, and Family Factors are Associated with Children's Bullying Involvement: A Nationally Representative Longitudinal Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2009. No. 48(5). S. 545–553.
4. Centrum Badania Opinii Społecznej. Przemoc w szkole z perspektywy uczniów. Warszawa: CBOS. 2019.
5. Cohen J., McCabe E. M., Michelli N. M., Pickeral T. School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*. 2009. No. 111(1). S. 180–213.
6. Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., Costello, E. J. Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in Childhood and Adolescence. *JAMA Psychiatry*. 2013. No. 70(4). S. 419–426.
7. Cornell, D., Mayer, M. J. Why Do School Order and Safety Matter? *Educational Researcher*, 2010. No. 39(1). S. 7–15.
8. Domitrovich C. E., Bradshaw C. P., Poduska J., Hoagwood K., Buckley J., Olin, S., Ialongo N. S. Maximizing the Implementation Quality of Evidence-based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Advances in School Mental Health Promotion: Training and Practice. Research and Policy*. 2008. No. 1(3). S. 6-28.
9. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., & Schellinger K. B. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-analysis of School-based Universal Interventions. *Child Development*. 2011. No. 82(1). S. 405–432.

10. Farrington D. P., Ttofi M. M. *School-based Programs to Reduce Bullying and Victimization* (Campbell Systematic Reviews). 2009. No. 6. Oslo, Norway: Campbell Corporation. doi: 10.4073/csr.2009.6
11. Farrington D. P., & Ttofi M. M. Bullying as a Predictor of Offending, Violence and Later Life Outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health*. 2011. No. 21(2), 90–98.
12. Ferguson C. J., Miguel C. S., Kilburn J. C., & Sanchez P. The Effectiveness of School-based Anti-bullying Programs: A Meta-analytic Review. *Criminal Justice Review*. 2007. No. 32(4). S. 401–414.
13. Giumetti G. W., Kowalski R. M. Cyberbullying Matters: Examining the Incremental Impact of Cyberbullying on Outcomes Over And Above Traditional Bullying. *Psychology of Violence*. 2022. No. 12(4). S. 313–324.
14. Gregory A., Cornell D., Fan X., Sheras P., Shih T. H., Huang F. Authoritative School Discipline: High School Practices Associated with Lower Bullying and Victimization. *Journal of Educational Psychology*. 2010. No. 102(2). S. 483–496.
15. Hinduja S., Patchin J. W. *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. 2014. Corwin Press.
16. Hong J. S., Garbarino J. Risk and Protective Factors for Homophobic Bullying in Schools: An Application of the Social–ecological Framework. *Educational Psychology Review*. 2012. No. 24(2). S. 271–285.
17. Juvonen J., Nishina A., Graham S. Peer Harassment, Psychological Adjustment, and School Functioning in Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*. 2003. No. 95(2). S. 349–359.
18. Kaczan R., Rycielski P., Wójcik M., Ciszek P., Rzeńca K. Innowacyjny system zapobiegania przemocy szkolnej RESQL–doświadczenia z wdrożeń ogólnopolskich. *Przegląd Psychologiczny*. 2021. No. 64(2). S. 25–33.
19. Kaczan R., Rycielski P., Wójcik M. *Obraz bullingu w szkołach ponadpodstawowych*. 2025.
20. Kärnä A., Voeten M., Little T. D., Poskiparta E., Kaljonen A., Salmivalli C. A Large-scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4–6. *Child Development*, 2011. No. 82(1). S. 311–330.
21. Klomek A. B., Sourander A., Niemelä S., Kumpulainen K., Piha J., Tamminen T., Moilanen I., Almqvist F., Gould M. S. Childhood Bullying Behaviors As A Risk for Suicide Attempts and Completed Suicides: A Population-based Birth Cohort Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2015. No. 48(3). S. 254–261.
22. Kowalski R. M., Giumetti G. W., Schroeder A. N., Lattanner M. R. Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-analysis of Cyberbullying Research among Youth. *Psychological Bulletin*. 2014. No. 140(4). S. 1073–1137.
23. Kowalski R. M., Limber S. P. Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*. 2013. No. 53(1). S. 13–20.
24. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company. 1984.
25. Livingstone S., Smith P. K. Annual Research Review: Harms Experienced by Child Users of Online and Mobile Technologies: The Nature, Prevalence and Management of Sexual and Aggressive Risks in the Digital Age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2014. No. 55(6). S. 635–654.
26. Masten A. S. Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*. 2001. No. 56(3). S. 227–238.

27. Merrell K. W., Gueldner B. A., Ross S. W., Isava D. M. How Effective are School Bullying Intervention Programs? A Meta-analysis of Intervention Research. *School Psychology Quarterly*. 2008. No. 23(1). S.26–42.
28. Meyer E. J. A Feminist Reframing of Bullying and Harassment: Transforming Schools through Critical Pedagogy. *McGill Journal of Education*, 2008. No. 43(1). S. 33–48.
29. Modecki K. L., Minchin J., Harbaugh A. G., Guerra N. G., Runions K. C. Bullying Prevalence across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*. 2014. No. 55(5). S. 602–611.
30. Morrison B. E. Restoring Safe School Communities: A Whole School Response to Bullying, Violence and Alienation. *Federation Press*. 2007.
31. Olweus D. School bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2013. No. 9. S. 751–780.
32. Rivers I., Poteat V. P., Noret N., Ashurst N. Observing Bullying at School: The Mental Health Implications of Witness Status. *School Psychology Quarterly*. 2009. No. 24(4). S.211–223.
33. Salmivalli C. Bullying and the Peer Group: A Review. *Aggression and Violent Behavior*. 2010. No. 15(2). S. 112–120.
34. Schuster M. A. Bullying and School Safety. *New England Journal of Medicine*. 2001. No. 345(16). S.1203–1204.
35. Swearer S. M., Espelage D. L. Introduction: A Social-ecological Framework of Bullying Among Youth. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.). *Bullying in American Schools: A Social-ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Lawrence Erlbaum Associates. 2004. P. 1–12.
36. Swearer S. M., Hymel S. Understanding the Psychology of Bullying: Moving toward a Social-ecological Diathesis–stress Model. *American Psychologist*, 2015. No.70(4). S.344–353.
37. Takizawa R., Maughan B., Arseneault L. Adult Health Outcomes of Childhood Bullying Victimization: Evidence from a Five-decade Longitudinal British Birth Cohort. *American Journal of Psychiatry*, 2014. No. 171(7). S.777–784.
38. Tłuściak-Deliowska A. Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska. *Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej*. 2017. Warszawa.
39. Tłuściak-Deliowska A. Problem przemocy, znęcania się i wykluczenia rówieśniczego z perspektywy uczniów. *Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej*. 2021. Warszawa.
40. Ttofi M. M., Farrington D. P. Effectiveness of School-based Programs to Reduce Bullying: A Systematic and Meta-analytic Review. *Journal of Experimental Criminology*, 2011. No. 7(1). S. 27–56.
41. Wang M.-T., Degol J. L. School Climate: A Review of The Construct, Measurement, And Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*. 2016. No. 28. S. 315–352.

REFERENCES

1. Androshchuk I. Polska szkoła jako środowisko tolerancji, demokracji, integracji i bezpieczeństwa uczniów-uchodźców z Ukrainy [Polish School As An Environment of Tolerance, Democracy, Integration And Safety of Refugee Students from Ukraine]. *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna. Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy*. Warszawa. 2022. Nr 7. S. 55-63. [in Polish]
2. Bandura A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*. 2001. No. 52(1). S. 1–26.
3. Bowes L., Arseneault L., Maughan B., Taylor A., Caspi A., Moffitt T. E. School, Neighborhood, and Family Factors are Associated with Children's Bullying Involvement: A Nationally Representative Longitudinal Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2009. No. 48(5). S. 545–553.

4. Centrum Badania Opinii Społecznej. Przemoc w szkole z perspektywy uczniów [Violence at School from a students' perspective]. Warszawa: CBOS. 2019. [in Polish]
5. Cohen J., McCabe E. M., Michelli N. M., Pickeral T. School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*. 2009. No. 111(1). S. 180–213.
6. Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., Costello, E. J. Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in Childhood and Adolescence. *JAMA Psychiatry*. 2013. No. 70(4). S. 419–426.
7. Cornell, D., Mayer, M. J. Why Do School Order and Safety Matter? *Educational Researcher*, 2010. No. 39(1). S. 7–15.
8. Domitrovich C. E., Bradshaw C. P., Poduska J., Hoagwood K., Buckley J., Olin, S., Ialongo, N. S. Maximizing the Implementation Quality of Evidence-based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Advances in School Mental Health Promotion: Training and Practice. Research and Policy*. 2008. No. 1(3). S. 6–28.
9. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., & Schellinger K. B. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-analysis of School-based Universal Interventions. *Child Development*. 2011. No. 82(1). S. 405–432.
10. Farrington D. P., Ttofi M. M. *School-based Programs to Reduce Bullying and Victimization* (Campbell Systematic Reviews). 2009. No. 6. Oslo, Norway: Campbell Corporation. doi: 10.4073/csr.2009.6
11. Farrington D. P., & Ttofi M. M. Bullying as a Predictor of Offending, Violence and Later Life Outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health*. 2011. No. 21(2), 90–98.
12. Ferguson C. J., Miguel C. S., Kilburn J. C., & Sanchez P. The Effectiveness of School-based Anti-bullying Programs: A Meta-analytic Review. *Criminal Justice Review*. 2007. No. 32(4). S. 401–414.
13. Giumetti G. W., Kowalski R. M. Cyberbullying Matters: Examining the Incremental Impact of Cyberbullying on Outcomes Over And Above Traditional Bullying. *Psychology of Violence*. 2022. No. 12(4). S. 313–324.
14. Gregory A., Cornell D., Fan X., Sheras P., Shih T. H., Huang F. Authoritative School Discipline: High School Practices Associated with Lower Bullying and Victimization. *Journal of Educational Psychology*. 2010. No. 102(2). S. 483–496.
15. Hinduja S., Patchin J. W. *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. 2014. Corwin Press.
16. Hong J. S., Garbarino J. Risk and Protective Factors for Homophobic Bullying in Schools: An Application of the Social–ecological Framework. *Educational Psychology Review*. 2012. No. 24(2). S. 271–285.
17. Juvonen J., Nishina A., Graham S. Peer Harassment, Psychological Adjustment, and School Functioning in Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*. 2003. No. 95(2). S. 349–359.
18. Kaczan R., Rycielski P., Wójcik M., Cizek P., Rzeńca K. Innowacyjny system zapobiegania przemocy szkolnej RESQL–doświadczenia z wdrożeń ogólnopolskich [Innovative School Violence Prevention System RESQL – Experiences from Nationwide Implementations]. *Przegląd Psychologiczny*. 2021. No. 64(2). S. 25–33. [in Polish]
19. Kaczan R., Rycielski P., Wójcik M. *Obraz bullingu w szkołach ponadpodstawowych*. [The Image of Bullying in Secondary Schools]. 2025. [in Polish]
20. Kärnä A., Voeten M., Little T. D., Poskiparta E., Kaljonen A., Salmivalli C. A Large-scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4–6. *Child Development*, 2011. No. 82(1). S. 311–330.

21. Klomek A. B., Sourander A., Niemelä S., Kumpulainen K., Piha J., Tamminen T., Moilanen I., Almqvist F., Gould M. S. Childhood Bullying Behaviors As A Risk for Suicide Attempts and Completed Suicides: A Population-based Birth Cohort Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2015. No. 48(3). S. 254–261.
22. Kowalski R. M., Giumetti G. W., Schroeder A. N., Lattanner M. R. Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-analysis of Cyberbullying Research among Youth. *Psychological Bulletin*. 2014. No.140 (4). S. 1073–1137.
23. Kowalski R. M., Limber S. P. Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*. 2013. No. 53(1). S. 13–20.
24. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company. 1984.
25. Livingstone S., Smith P. K. Annual Research Review: Harms Experienced by Child Users of Online and Mobile Technologies: The Nature, Prevalence and Management of Sexual and Aggressive Risks in the Digital Age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2014. No. 55(6). S. 635–654.
26. Masten A. S. Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*. 2001. No. 56(3). S. 227–238.
27. Merrell K. W., Gueldner B. A., Ross S. W., Isava D. M. How Effective are School Bullying Intervention Programs? A Meta-analysis of Intervention Research. *School Psychology Quarterly*. 2008. No. 23(1). S.26–42.
28. Meyer E. J. A Feminist Reframing of Bullying and Harassment: Transforming Schools through Critical Pedagogy. *McGill Journal of Education*, 2008. No. 43(1). S. 33–48.
29. Modecki K. L., Minchin J., Harbaugh A. G., Guerra N. G., Runions K. C. Bullying Prevalence across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*. 2014. No. 55(5). S. 602–611.
30. Morrison B. E. Restoring Safe School Communities: A Whole School Response to Bullying, Violence and Alienation. *Federation Press*. 2007.
31. Olweus D. School bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2013. No. 9. S. 751–780.
32. Rivers I., Poteat V. P., Noret N., Ashurst N. Observing Bullying at School: The Mental Health Implications of Witness Status. *School Psychology Quarterly*. 2009. No. 24(4). S.211–223.
33. Salmivalli C. Bullying and the Peer Group: A Review. *Aggression and Violent Behavior*. 2010. No. 15(2). S. 112–120.
34. Schuster M. A. Bullying and School Safety. *New England Journal of Medicine*. 2001. No. 345(16). S.1203–1204.
35. Swearer S. M., Espelage D. L. Introduction: A Social-ecological Framework of Bullying Among Youth. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.). *Bullying in American Schools: A Social-ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Lawrence Erlbaum Associates. 2004. P. 1–12.
36. Swearer S. M., Hymel S. Understanding the Psychology of Bullying: Moving toward a Social-ecological Diathesis–stress Model. *American Psychologist*, 2015. No.70(4). S.344–353.
37. Takizawa R., Maughan B., Arseneault L. Adult Health Outcomes of Childhood Bullying Victimization: Evidence from a Five-decade Longitudinal British Birth Cohort. *American Journal of Psychiatry*, 2014. No. 171(7). S.777–784.
38. Tłuściak-Deliowska A. Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska [School Bullying. Socio-pedagogical Analysis of the Phenomenon]. *Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej*. 2017. Warszawa. [in Polish]

39. Tłuściak-Deliowska A. Problem przemocy, znęcania się i wykluczenia rówieśniczego z perspektywy uczniów [The Problem of Violence, Bullying and Peer Exclusion from the Students' Perspective]. *Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej*. 2021. Warszawa. [in Polish]
40. Ttofi M. M., Farrington D. P. Effectiveness of School-based Programs to Reduce Bullying: A Systematic and Meta-analytic Review. *Journal of Experimental Criminology*, 2011. No. 7(1). S. 27–56.
41. Wang M.-T., Degol J. L. School Climate: A Review of the Construct, Measurement, And Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*. 2016. No. 28. S. 315–352.

PREVENTION OF PEER VIOLENCE AND BULLYING AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Aleksandra TLUSCIAK-DELIOWSKA

Doctor of Sciences (in Social), Professor
of the Maria Grzegorzewska Academy of Special Pedagogy,
Director of the Institute of Pedagogy,
Warsaw, Republic of Poland
ORCID: 0000-0002-0952-8931
e-mail: adeliowska@aps.edu.pl

Iryna ANDROSHCHUK

Doctor of Sciences (in Pedagogy), Professor
of the Maria Grzegorzewska Academy of Special Pedagogy,
Labor Pedagogy and Andragogy Department,
Institute of Pedagogy,
Warsaw, Republic of Poland
ORCID: 0000-0002-3557-793X
e-mail: iandroshchuk@aps.edu.pl

Oksana PETRENKO

Doctor of Sciences (in Pedagogy), Professor,
Vice-rector for Innovative Activities
and International Cooperation,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0001-6906-3542
e-mail: oksana.petrenko@rshu.edu.ua

Abstract. Violence and bullying in the school environment are one of the most serious problems of the modern education system. These phenomena not only negatively affect the teaching and learning process, but also leave long-lasting effects in the psyche of young people, shaping their future social relations and personal development. Particularly in high schools, where students are going through a critical period of puberty and identity formation, this problem assumes special importance. The analysis of theoretical sources from the topic under study provided an opportunity to describe the causes and factors of bullying in the peer environment and to identify the consequences of these actions. A brief description of the theoretical models of bullying prevention was presented. On the basis of the theory, practical recommendations were developed for entities that are responsible

for the prevention of bullying and violence among high school students. Concrete actions were proposed to create a safe and supportive high school environment.

Keywords: prevention, violence, bullying, students, educators, secondary school.

ПРОФІЛАКТИКА НАСИЛЬСТВА ТА БУЛІНГУ МІЖ ОДНОЛІТКАМИ СЕРЕД УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Александра ТЛУЩАК-ДЕЛЬЙОВСЬКА

доктор габілітований наук соціальних, професор
Академії спеціальної педагогіки
ім. Марії Гжегожевської,
директор Інституту педагогіки,
м. Варшава, Республіка Польща
ORCID: 0000-0002-0952-8931
e-mail: adeliowska@aps.edu.pl

Ірина АНДРОЩУК

доктор габілітований наук педагогічних, професор
Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської,
кафедри педагогіки праці та андрагогіки
Інституту педагогіки,
м. Варшава, Республіка Польща
ORCID: 0000-0002-3557-793X
e-mail: iandroshchuk@aps.edu.pl

Оксана ПЕТРЕНКО

доктор педагогічних наук, професор,
проректор з інноваційної діяльності та
міжнародного співробітництва
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0001-6906-3542
e-mail: oksana.petrenko@rshu.edu.ua

Анотація. Насильство та булінг у шкільному середовищі є однією з найбільш серйозних проблем сучасної системи освіти. Ці явища не лише негативно впливають на освітній процес, але й залишають довготривалі наслідки у психіці молодих людей, формуючи їхні майбутні соціальні відносини та особистісний розвиток. Особливо в ліцях, де учні переживають критичний період підліткового віку та становлення особистості, ця проблема набуває особливого значення. Аналіз теоретичних джерел із досліджуваної проблематики надав можливість описати причини та фактори булінгу в середовищі однолітків та визначити наслідки цих дій. Представлено короткий опис теоретичних моделей профілактики булінгу. На основі теорії розроблено практичні рекомендації для суб'єктів, відповідальних за профілактику булінгу та насильства серед старшокласників. Запропоновано конкретні дії для створення безпечного та сприятливого середовища у ліцях.

Ключові слова: профілактика, насильство, булінг, учні, педагоги, середня школа.

Стаття надійшла до редакції 20.04.2025 р.

Електронне науково-методичне видання

Педагогічна наука і освіта XXI століття

Науково-методичний журнал

Випуск 4

Упорядники:

**проф. Пустовіт Г. П., проф. Петренко О. Б., доц. Ціпан Т. С.,
доц. Баліка Л. М., Бабяр А. А.**

Науково-бібліографічне редагування:
наукова бібліотека РДГУ

Суб'єкти у сфері друкованих медіа:
Рівненський державний гуманітарний університет,
вул. Степана Бандери, 12, м. Рівне, 33014, Україна;
тел.: (0362) 62-03-56
email: rectorat@rshu.edu.ua

Рекомендовано до оприлюднення 29.05.2025 р.
Ум. друк. арк 28,60.

П 24 Педагогічна наука і освіта XXI століття: науково-методичний журнал. Вип. 4. / М-во освіти і науки України, Рівнен. держ. гуманіт. ун-т; упоряд.: Г. П. Пустовіт; ред. кол.: Г. П. Пустовіт, Н. О. Остапчук та ін. Рівне: РДГУ, 2025. 422 с.

УДК 37: 001 «20»

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2025