

Поліщук В. М.

*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри теоретичної та консультативної психології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова***СТУДЕНТСЬКИЙ БУЛІНГ: ПЕРСОНОЛОГІЯ СУБ'ЄКТІВ****STUDENTS BULLYINGS: SUBJECTS PERSONOLOGY**

З'ясовано, що феноменологія «студентського булінгу» є маловивченою (зокрема через свій «незручний» зміст для публічного обговорення). У зв'язку з цим, автором вкотре здійснено теоретико-емпіричну спробу привернути суспільну увагу до справжнього професійного статусу викладача вищої школи, а не уявного, часто – ілюзорного, та актуалізувати державницьку значущість його особистісно-професійної безпеки для власної життєдіяльності та безпеки громадянського суспільства. За результатами історико-психологічного аналізу навчально-професійної системи «викладач – студент», встановлено 1) психологічні закономірності (перебіг, наслідки) «студентського булінгу», спричинені а) несумісністю професійної мотивації науково-педагогічного працівника і навчально-професійної мотивації студента, б) системною професійною трансформацією викладача-вченого у новітню освітню бюрократію, якій властиві другорядність професійного зростання, втрата професійної свободи навчання і саморозвитку, знецінення науково-педагогічного статусу через порушення у взаєминах суб'єктної паритетності, 2) персонологічні життєві цінності викладача як необхідні умови його професійної самодостатності. Емпірично розроблені соціальний психотип «студентського булінгу», етапні характеристики його формування і психотип-антипод викладача. Показано, що «студентський булінг» є об'єктивним суспільним явищем, в якому відображаються 1) недосконале верховенство персоналізованої відповідальності як обов'язкова ознака соціально-незрілої та невизначеної у перспективах громадянської спільноти, 2) досконалий зразок негативного особистісного каталізатора внутрішньої державної нестабільності, що зміцнює наявні соціальні виклики і загрози та потенційну можливість їхніх більш небезпечних виявів для національної безпеки.

Ключові слова: національна безпека, особистісно-професійні антагонізми, оцінювальні судження, професійна свобода навчання, соціальний психотип.

It was clarified that the phenomenology of «students bullying» is poorly studied (in particular, due to its «inconvenient» content for the public discussion). Another author's theoretical and empirical attempt was made to draw public attention to the real professional status of the higher education teachers, rather than the imaginary, often illusory one, in order to actualise the state significance of their personal and professional security for their own life and the security of the civil society (based on the results of the historical and psychological analysis of the educational and professional system «teacher–student»). It was stated that 1) the psychological patterns (course, consequences) of «students bullying» are caused by a) the incompatibility of the professional motivation of the scientific and pedagogical employee and the educational and professional motivation of the student, b) the transformation of the teacher-scientist into the new educational bureaucracy characterized by the insignificance of the professional growth, the loss of the professional freedom of learning and self-development, the depreciation of the scientific and pedagogical status in the professional relations with students due to the devaluation of the subject parity, 2) teacher's personological life values are necessary conditions for their professional self-sufficiency. The following provisions were empirically developed 1) the social psychotype of «students bullying» and its stage calendar characteristics, 2) the antipodal psychotype of a teacher as a professional role counterbalance. It was concluded that «students bullying» is an objective social phenomenon where the ideological position of its carriers simultaneously reflects 1) imperfect supremacy of the personalised responsibility as an obligatory sign of the of the civil community which is socially immature and uncertain in the prospects of its development, 2) perfect negative subjective images (samples) as a social threat to the destabilisation of the state security in the present and future calendar time.

Key words: state security, personal and professional antagonisms, professional learning freedom, psychotype.

Постановка проблеми. Прогресуючі соціальні деструкції у діяльності викладача вищої школи («принизлива оплата праці», «домінантне ставлення суспільства до нього як до безвідмовного «засобу навчання», «здебільшого обернений зв'язок між освіченістю людини та її соціальним статусом і професійним успіхом» тощо) вагомо знецінили паритетні суб'єктні взаємини у навчально-професійній системі «науково-педагогічний працівник – студент», внаслідок чого його сучасна наставницька роль часто трансформується у примітивний обслуговуючий функціонал на рівні публічних оцінок професійної діяльності як «недосконалої» на кшталт «недопрацювали», «недогледіли», призводячи або до частотних виявів страху і, навіть, страху, схи-

ляння перед авторитетами чи байдужості до них, або навпаки – до особистісно-професійного спротиву, особливо у ситуаціях, коли вчинки студентів часто без будь-якого аналізу посадовими особами вважаються доказовими та прилюдно схвалюються (наприклад, у корпоративних соціальних мережах).

Проблема «булінгу» (структура, прояви, профілактика) в освітньому просторі привертала увагу дослідників (Г. Алексєєнко, О. Макарова, В. Стремєцька, П. Червоний, Н. Шеленкова та ін.) більше в умовах схожого чи однакового корпоративного професійного статусу суб'єктів загальноосвітньої школи [1; 5; 6], причому діяльність педагогів стосовно учнів (однаково: аналітична, упереджена, схвальна чи несхвальна тощо) здебільшого констатується

лише на рівні несприятливих або нейтральних оцінювальних узагальнень. У вищій школі ця тематика за формою і змістом є схожою, однак її знівельовані традиційні ознаки (наприклад: «розвивальний індивідуальний підхід», «реальний науковий пошук») стабілізували у студентів, неспроможних інтенсивно навчатися у її освітньому полі (менше – у «немотивованих студентів»), як основних носіїв булінгу, тенденції спрощеного розуміння навчального процесу або його імітації. Як наслідок, у взаєминах з викладачами зміцнилося новітнє явище – «студентський булінг»: розповсюджений у мирний час, він став зараз відвертою спекуляцією для виправдання власних навчальних негараздів начебто із-за актуальної необхідності зниження у воюючій державі освітніх вимог винятково до студентів, але не до викладачів (характерно, що така світоглядна позиція часто пропагується освітніми управліннями).

У зв'язку з цим, ми вкотре актуалізуємо реальний професійний статус викладача вищої школи у соціальному вимірі прогресуючої девальвації його ролі як наставника і вченого в умовах студентського булінгу, де меркантильний тиск його «носіїв» передбачає мету будь-як отримати бажані навчальні результати у супроводі, як правило, звинувачень в упередженості, категоричних негативних оцінках діяльності та ультимативних вимогах.

Виклад основного матеріалу (емпіричні результати). Викладач постійно перебуває у координатах динамічних освітніх суперечностей (управлінських, організаційних, навчально-методичних тощо), спосіб розв'язання яких визначається у нього вибором, як мінімум, двох світоглядних настанов: 1. «Безконфліктна», або його «обов'язкове пристосування», наприклад, до низького інтелектуального рівня багатьох суб'єктів навчання начебто задля збереження своєї освітньої інституції, що є нонсенсом, проте конкретною дійсністю, в якій відображається сфера комерційних послуг, а слоган «клієнт завжди правий» закономірно трансліюється на новітню словотворчість типу «студент завжди правий». Він тут постає передовсім суб'єктивним, а не об'єктивним провідником актуального соціального запиту на якість навчання, задовольняючись зручною роллю байдужого спостерігача у навчально-професійних взаєминах з відвертими прагненнями до завищеного оцінювання досягнень студентів і неофіційного, часто безпредметного, спілкування разом з неприхованим бажанням їм догодити, сподобатися, завжди подобатися, зрештою, остаточно трансформуючись у ситуативного чи стабільного «пристосування» до будь-яких реальних, а в перспективі – навіть діаметрально протилежних освітніх умов. 2. «Конфліктна» як «протидія пристосуванню»: незручна для себе і пристосовницького оточення, спричинена не стільки бажанням досягти особистого професійного комфорту, сутність якого визначається незалежністю, наприклад, від безапеляційних, принизливих тощо управлінських впливів, скільки державницькими переживаннями про «збереження престижу вищої освіти». Є прерогативою «сильних особистостей»:

попередньо передбачає персональний конфлікт з тими суб'єктами навчання, які не можуть працювати навіть на «задовільно», проте несамокритичних, схильних, як зазначалося, до антагоністичних оцінювальних суджень з демонстрацією неприхованої неприязні. Парадокс, але, як «ображені», в умовах директивного управління вони мають значні шанси на мовчазне чи прилюдне схвалення своїх дій в соціального оточення з іншою світоглядною настановою, що є черговим нонсенсом, однак об'єктивною реальністю, тому почуваються комфортно, а після вивчення навчального курсу їхня демонстративність обов'язково трансформується у зухвале (булінгове) ставлення до викладача.

Емпірично встановлено базові причини «студентського булінгу»: 1) нівелювання, руйнація розвивального навчання (швидкий темп, проблемне навчання, пізнавальна орієнтація на «сильних» студентів, інтенсивна навчально-професійна взаємодія) та 2) типові індикатори професійної діяльності викладача і навчально-професійної діяльності студента, зокрема:

1. *Прогресуюче професійне зростання викладача.* Відбувається завдяки 1) професійній свободі навчання (самостійний вибір форм і методів), спрямованій на впорядкування статусних взаємин для отримання оптимального результату; 2) самоосвіті (вияв професійних компетенцій у конкретних наукових галузях, до яких є акцентований дослідницький інтерес та максимальна бажана професійна самореалізація).

Особистісно-професійні антагонізми: 1) декларативна «мотивація» вибору навчальних дисциплін на основі сумнівних управлінських настанов типу «немає кому розробляти їхній зміст, немає з ким працювати»; 2) сумнозвісне «узгодження» власних наукових ідей, коли професійний образ викладача-вченого як інтелектуала неминуче деформується у роль «найманого працівника», який ще з античності асоціюється з рабом на протигау вільному та самодостатньому громадянину.

2. *Прогресуюче професійне зростання студентів.* Відбувається завдяки 1) навчально-професійній свободі учіння (системна реальна, а не лише задекларована, можливість самостійного вибору навчальних дисциплін; пріоритетність самостійного навчально-наукового гуртування навколо викладачів-дослідників, які мають або створюють наукові школи чи лабораторії, вирізняються масштабним винахідницьким творчим доробком); 2) самоосвіті (необхідні знання досягаються через динамічну комунікацію з викладачами у їхньому профільному науковому просторі).

Особистісно-професійний антагонізм: директивний розподіл персоналій студентів між викладачами, професійні інтереси яких часто мало зіставляються (не зіставляються) з власними пошуковими орієнтирами.

3. *Спільна пізнавальна орієнтація викладача і студента.* Стає об'єктивним фактом, якщо викладач дійсно є дослідником і знає базові психологічні особливості юнацького віку.

Особистісно-професійні антагонізми: 1) взаємна соціальна ситуація «не-розвитку», згідно з якою викладач через монументальні обов'язки типу «повинен», зокрема впроваджувати диференційований підхід до «непідготовлених» тощо, що є наступним нонсенсом, обмежений у реалізації адресних пізнавальних пріоритетів вищої школи саме на мотивованих студентів; 2) освітній бюрократизм (нескінченне «вдосконалення-дублювання» всякої звітності, «затвердження-перезатвердження» робочих програм, титульних аркушів лекцій, практичних, семінарських занять тощо).

Від домінування таких антагонізмів найбільше потерпають учені, які категорично не сприймають документальної рутини, але острах її порушити блокує в них індивідуальний стиль діяльності, посилює прагнення «бути як всі» з нівелюванням чи звуженням пошукових орієнтирів. Як наслідок, на невизначений соціальний час формується «підневільна особистість», праця якої стає не стільки покликанням, скільки необхідністю більше неуспіху, ніж успіху (боязнь помилитися, втрата відповідальності, а, отже, неохочість до прийняття персонального рішення; невиразність стратегічних чи тактичних дослідницьких намірів, мотивації; компіляція та репродуктивне відтворення інформації; недосконала орієнтація в актуальній проблематиці). Зрештою, маємо новітній психотип «освітньої бюрократії», якому здебільшого властивий не стільки ефективний науковий пошук, скільки його імітація (спочатку – вимушена, потім – зручна, корислива і перспективна для кар'єри чи робочого комфорту). Деформуючи об'єктивну соціальну дійсність, він заважає навчатися і працювати суб'єктам навчання з партнерською навчально-професійною (або професійною) вимогливістю та конкуренцією.

У студентів, як спостерігачів і водночас учасників таких навчально-професійних взаємин, стабілізуються власні стереотипи про соціальну роль викладача як залежного, несамостійного, малофункціонального, а головне – соціально-беззахисного бюрократа («препода» у мовленні сленгу!), тобто будь-кого, тільки не вченого, який аж ніяк не заслуговує на повагу, тим самим стимулюючи «Пандорру зухвалості» у взаєминах! Ці та інші схожі пізнавальні настанови ХХІ ст. у системі освіти України трансформувалися з календарним часом в об'єктивні для неї соціальні загрози, посилені рашистським вторгненням. Базовими деструктивними детермінантами стали особливості онлайн-навчання, які виразно виявилися у 1) радикальному збільшенні інформаційного, комунікативного, емоційно-вольового, фізичного тощо навантаження на викладача разом з його професійним прагненням домогтися максимального навчального ефекту та 2) відчутному зниженні публічної навчальної активності у багатьох студентів (наприклад: «відеохованки», ігнорування навчальних вимог упродовж семестру, проте з акцентованою кінцевою метою будь-як отримати бажаний оцінювальний результат»). Водночас, такі деструкції – це також *первинні сигнали* про відлік *першої*

стадії «студентського булінгу»: спочатку «тимчасово прихованого», надалі – з «демонстрацією несумісності світоглядних цінностей основних суб'єктів освітніх взаємин», коли у семестрових підсумках неминуче зіткнуться державницька персональна відповідальність викладача і вже неприхований до нього булінг поки від тих осіб, які домагаються чи вимагають лише мінімальної навчальної оцінки (їх впізнають за висловами типу «прошу зрозуміти», «увійти у становище»).

Другій стадії «студентського булінгу» властива «кварта» розповсюджених деструктивних тактик передовсім у заліково-екзаменаційний період, де викладач є неприязною і навіть ворожою особистістю: 1) виправдання власної навчальної успішності через меркантильну причинність (найчастіше – це «незручні обставини»); 2) пошук корисливих аргументів із організаційно-методичних вимог до вивчення навчальної дисципліни; 3) «тиск-вмовляння» («такого більше не повториться», «дайте» виправитися тощо); 4) навмисний свідомий обман.

Третя стадія – це «спочатку ситуативні», а потім «атакувальні» звернення-заклики, наприклад: «Ви казали», «Ви обіцяли», але тут «забувається» основний зміст «За яких умов «Щось» обіцяли? (і – чи дійсно обіцяли?)». Типовими явищами є вмовляння про надання «можливостей» у стилі календарні терміни, що передують підсумковому контролю, виконати всю (!) програму навчальної дисципліни. Характерно, що вагомим зловісним джерелом стадії є непослідовність викладача у вимогах навчальних дедлайнів. З оптимістичних міркувань («дати шанс», «дозволити, бо з ким не буває» тощо) він заохочує деструктивний тиск уже на себе, часто не припускаючи, що його вчинковий алогізм увиразнює «надію-соломинку» як дороговказ для неминучого (закономірного) продовження булінгу (і навпаки – фактичний результат без «всяких» «допрацювань» мінімізує булінгові перспективи). Звісно, що тоді «низькорейтинговими», «нестерпними», «нерозуміючими», об'єктом скарг, звинувачень тощо завжди є і будуть педагоги, які у протидії булінгу виглядають різко контрастними на тлі несхожого з ними педагогічного середовища як заохочувального дестабілізатора суб'єктних взаємин, тим самим актуалізуючи достовірність сумнозвісного «студентського рейтингового оцінювання» хоча б на основі критерію «Хто судді?».

Четверта стадія невизначена у календарному часі і вперше агресивна: 1) цілодобова активізація електронної пошти, що не вважається безцеремонним вторгненням у приватне життя (як приклад: це своєчасно невиконані навчальні завдання з наполегливим «проханням» їх перевірити); 2) невдоволення у соціальних мережах, іноді – залякування наявними чи потенційними скаргами у «вищі інстанції» або навіть їх надсилання викладачу з категоричною негативною оцінкою його професійності.

Частотними постають звинувачення у сексизмі, харасменті. Парадоксальною є міфічна перекона-

ність, що викладач очікує виконанні студентські завдання у режимі 24/7 і тільки й тим переймається, аби «зашкодити». Навіть гіпотетично не розглядається позиція, що для науковця-дослідника така поведінка є неважливою, образливою та відразливою через зневагу себе як Людини і за професійними інтересами перебуває (якщо перебуває) на останньому ієрархічному місці зі значним відривом від якоїсь умовної передостанньої рейтингової позиції. Відповідно, на «носіїв» булінгу потрібно або не реагувати, або обмежуватися одноразовою лаконічною вичерпною відповіддю на кшталт «Усе вже сказано». Інакше наступні зворотні зв'язки заохочують агресивний інформаційний «пінг-понг» з повторними закликами до «розуміння», щоб викликати почуття провини, акумулюючи дратівливе тлумачення не стільки причин неуспішності, скільки маніпулятивне акцентування, що незадовільний результат буде фатальним для життєвого шляху, оскільки перешкоджає успішно продовжити «навчання». Вирішальним чинником невдач, звісно, вважається викладач, чим позначається неприховане зазіхання на його особистісно-професійну гідність, що здебільшого є наслідком неспроможності самоаналізу власних учинків, а, отже, невизнання помилок у супроводі вершинного примітивізму мислення та культури поведінки. Тут педагогу неприпустимо виправдовуватися («можливо щось неврахував» тощо), що неминуче розцінюється «опонентами» слабкістю, а, отже, повторними спробами «дотиснути», вкотре не цураючись уже маніпуляціями воєнного лихоліття (парадокс: схожі труднощі викладача розглядаються «поза війною», начебто він перебуває у ролі «стороннього»).

Загалом, *четверта* стадія «студентського булінгу» є альтернативною у розвитку. Це або: 1) крах (розуміння «носіями» незворотної відповідальності за навчальні результати і, як наслідок, примирливе прийняття «програшу», але не від усвідомлення ганебності булінгової поведінки, а її безперспективності; 2) домінування (статусне приниження викладача із-за вчинкової непослідовності, і, як наслідок, формування у себе безкарності, обману, а в педагога – байдужості до навчання вже всіх студентів).

Від краху булінгу викладач не отримує задоволення. Здебільшого йдеться про нетривале заспокоєння від негативних переживань, оскільки у наступних семестрах він знову втрапить у глобальну соціальну безпомічність перед безцеремонністю, примітивізмом, сталими переконаннями новітніх деінтелектуалів про абсолютну брутальності сили (наклепи, доноси, плітки тощо), що 1) апріорі несумісне з форматом професійних вимог вищої школи, 2) знижують навчальну інтенсивність, від чого потерпають студенти з усвідомленою професійною мотивацією, виразним ресурсним потенціалом (інтелектуальним, мотиваційним, емоційно-вольовим тощо).

Як наслідок, зараз маємо сформований студентський булінговий психотип зі своїми провідними ознаками: 1. Світоглядна основа (упередженість у взаєминах): зухвалість (як приклад: пошук у викла-

дача «недоліків» навіть з допомогою математичних обрахунків, (приклад: чи справді тестові завдання можна виконати за «певну кількість відведеного часу?»); мстивість через рейтингове оцінювання, демонстративна безкарність, хитрість, брехливість, корисливість, вульгарність; епістолярне залякування, в чому вбачається відгомін доносів часів Великого терору; самовпевненість, що зміст навчальної дисципліни засвоєний лише на «відмінно»; демагогічні судження про рівень професіоналізму; хизування від уникнення відповідальності; публічне знецінення антипатичних суб'єктів, наприклад: у викладачів – це «відсутність викладацького таланту», а в студентів – «ніякого таланту»; заздрість; бажання отримати насолоду від неприємностей інших. 2. Соціальні пріоритети: системне чи ситуативне доведення соціальному оточенню навіть хибних уявлень; визнання будь-якої переваги в опонентів («моральної, інтелектуальної тощо»), якщо не в змозі впливати на них, та примирення із «сильними особистостями»; заперечення або ігнорування чужого досвіду, який не співпадає з власними уявленнями, та «справедливості» як морального феномена і водночас визнання його для себе через «культ сили» (передовсім – владної, статусної, майнової); попереднє визнання авторитету викладача на основі досвідного знання про неприйняття ним булінгових тактик, а, отже, недоречність їхнього використання. 3. Деструктивне поведінкове маневрування через булінгове фіаско: фальшиве визнання помилок; покірність, боягузтво, страх перед професійним авторитетом; розгубленість і повага до людини з переконливою тактикою поведінки у досі невідомих ситуаціях взаємин.

У ранзі студентського булінгового антипода існує психотип викладача: вимогливість передовсім до себе; дискомфорт переживань в умовах регламентованого навчання; постійне професійне вдосконалення; доказові сумніви у значущості своїх успіхів; фундаментальність діяльності (орієнтація на творчість, аргументований ризик, комплексне оцінювання відповідей за інформативністю та логістикою); відсутність прагнень будь-кому догоджати і подобатися; іронія, гумор і сарказм.

Висновки. 1. Стан професійної діяльності викладача вищої школи – це також наслідок визнання державницької значущості його особистісно-професійної безпеки (гідності та честі, збереження та зміцнення фізичного і психічного здоров'я, продуктивної життєдіяльності, що разом забезпечують стабільну життєдіяльність уже громадянського суспільства) [2–4]. 2. Суб'єкти студентського булінгу – це дестабілізатори професіоналізму, загально-людських цінностей, а, отже, «носії» реальних і потенційних особистісних ризиків (примітивізм мислення, поведінки; обман, пристосовництво, інтриги, подвійні моральні стандарти тощо) як демонстративних зразків негативних світоглядних трансформацій. 3. Перспективи вивчення «студентського булінгу» полягають зокрема у встановленні деталізованих структурно-функціональних характеристик його психотипів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Мельниченко А. Зрозуміти (і здолати) булінг. Київ : Vivat, 2024. 304 с.
2. Поліщук В. М. Віковий кризовий розвиток людини від дня народження до дорослості. Суми : ПФ «Видавництво «Університетська книга», 2023. 459 с.
3. Поліщук В.М. Психологія життєдіяльності вищої школи: соціальні виклики (історичний ракурс). *Вчені записки ТНУ і В.І. Вернадського*, 2022. Т. 33 (72). № 4. С. 83–88.
4. Поліщук В.М. Психологія повсякдення: реальність і міфи. Суми : Університетська книга, 2021. 152 с.
5. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід / В. Л. Андрєєнкова, В. О. Мельничук, О. А. Калашник. Київ: ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 132 с. 6. Турищева Л., Дорожко І., Малихіна О. Насильство. Булінг. Проблема в запитаннях і відповідях. Київ : Основа, 2019. 144 с.