

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

«РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА И
ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»
(РАНХиГС)

ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА УЧЕНИЧЕСКОГО БУЛЛИНГА

Авторы:

Кривцова С.В., ФИРО РАНХиГС, заведующий научно-исследовательским сектором «Антибуллинг-центр» Научно-исследовательского центра социализации и персонализации образования детей, канд. психол. наук., доцент; ORCID ID 0000-0003-4840-3960; krivtsova-sv@ranepa.ru

Шапкина А.Н., ФИРО РАНХиГС, старший научный сотрудник научно-исследовательского сектора «Антибуллинг-центр» Научно-исследовательского центра социализации и персонализации образования детей; ORCID ID 0000-0003-2900-2571; shapkina-an@ranepa.ru

Москва 2021

FEDERAL STATE BUDGETARY EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER
EDUCATION

«RUSSIAN ACADEMY OF FOLK ECONOMY AND PUBLIC SERVICE UNDER THE
PRESIDENT OF THE RUSSIAN FEDERATION» (RANEPA)

RESEARCH OF THE PHENOMENON OF STUDENT BULLING

Authors:

Krivtsova S.V., FIRO RANEPA, Head of the Research Sector "Center for Combating Bullying" of the Research Center for Socialization and Personalization of Children's Education, Ph.D. psychol. science, associate professor; ORCID ID 0000-0003-4840-3960; krivtsova-sv@ranepa.ru

Shapkina A.N., FIRO RANEPA, senior researcher, Anti-Bullying Center, Research Center for Socialization and Personalization of Child Education. ORCID ID 0000-0003-2900-2571; shapkina-an@ranepa.ru

Moscow 2021

Аннотация

Актуальность. Российская школа оказалась неподготовленной к эффективному противодействию буллингу, явлению достаточно широко распространенному в образовательных организациях разных стран мира, в том числе в РФ. Согласно отчету PISA для стран ОЭСР, в 2019 г. в России 12% детей были идентифицированы как жертвы школьной травли. Все больше родителей переводят детей на домашнее обучение, потеряв доверие к школе как организации, способной обеспечить безопасность: сегодня опыт участия в буллинге связывают с детскими суицидами и школьным шуттингом. Традиционные дисциплинарные методы воздействия в ситуации буллинга не работают, этот социально-психологический феномен оказался довольно специфичным. **Объект** исследования: феномен буллинга в ученической среде. **Предмет:** научно обоснованная и учитывающая специфику буллинга ориентировочная основа антибуллинговой деятельности образовательной организации (ОО). **Цель:** на основе анализа международных и отечественных исследований феномена школьного буллинга создать четкую и научно обоснованную ориентировочную основу антибуллинговой деятельности ОО. **Задачи:** провести анализ международных и отечественных исследований феномена буллинга; дать теоретическое обоснование модели антибуллинговой деятельности ОО; разработать методические рекомендации по организации антибуллинговой деятельности ОО. **Результаты.** Анализ исследований на русском, английском, немецком языках позволил ответить на ключевые вопросы о природе буллинга, закономерностях и механизмах его развития, дать теоретическое обоснование модели антибуллинговой деятельности ОО, предложить методические рекомендации по организации антибуллинговой деятельности ОО. **Выводы.** Буллинг как социально-психологический феномен в силу своей сложности неуязвим для привычных административных педагогических приемов воздействия: от всех вовлеченных лиц – взрослых и детей – требуются специальные знания и умения. В мировом опыте имеется ряд моделей антибуллинговой деятельности ОО, эмпирически доказавших свою эффективность. Их основные черты – системность, четкое разделение целей по уровням (общешкольный, внутриклассный, индивидуально-психологический: работа с жертвами, работа с инициаторами, работа со свидетелями, работа с родителями), принятие на себя руководства и полной ответственности директором ОО. **Рекомендации:** 1) Разработанные в ходе исследования практические рекомендации по организации антибуллинговой деятельности ОО – организационная модель, «протокол экстренного реагирования», методическое обеспечение работы сотрудников образовательной организации, - позволяют создать программы антибуллинговой деятельности, однако

актуальной остается задача их адаптации к отечественным реалиям, условиям отдельных регионов и ОО, а также создание программ повышения квалификации для директоров школ и классных руководителей, педагогов-психологов и социальных педагогов региональными ИПК. 2) Данное исследование требует дальнейшей разработки, в частности, в отношении фигуры учителя, часто выступающего и как жертва буллинга, и как его инициатор.

Ключевые слова: БУЛЛИНГ В УЧЕНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ, ШКОЛЬНАЯ ТРАВЛЯ, РОЛИ В СИТУАЦИИ БУЛЛИНГА, СТАДИИ ЭСКАЛАЦИИ БУЛЛИНГА, ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ШКОЛЫ, АНТИБУЛЛИНГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ И ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ.

JEL classification: I21, I24, J13.

Annotation

Relevance. The Russian schooling system fails to effectively counteract bullying, a phenomenon common in educational organizations around the world, including the Russian Federation. According to the 2019 PISA report for OECD countries, 12% of all children in Russia were identified as victims of school bullying. More and more parents are transferring their children to homeschooling, having lost confidence in the school as an organization capable of ensuring safety: today, bullying experience is linked to child suicides and school shootings. Traditional disciplinary methods do not work in the case of bullying, due to the specificity of this socio-psychological phenomenon. **Research object:** the phenomenon of bullying in the student environment. **Subject:** scientifically grounded methodological basis for anti-bullying activities of an educational organization (EO), taking into account the specifics of bullying. **Study goal:** based on the analysis of international and domestic studies of the phenomenon of school bullying, to create a clear and scientifically grounded basis of anti-bullying activities for educational organizations (EO). **Study objectives:** to analyze international and domestic research of bullying; to create theoretical basis for the model of anti-bullying activities for schools; to develop guidelines for the organization of anti-bullying activities in schools. **Results.** Analysis of studies in Russian, English, German languages enabled us to answer key questions about the nature of bullying, patterns and mechanisms of its development, and to give a theoretical basis for the model of anti-bullying activities of EOs, to propose guidelines for organizing anti-bullying activities of EOs. **Conclusions:** Bullying as a socio-psychological phenomenon, due to its complexity, is immune to the traditional administrative pedagogical methods of influence: special knowledge and skills are required from all involved persons - adults and children. The global experience offers a number of models of anti-bullying activities of educational organizations that have empirically proven to be efficient. They are consistent, with a clear division of goals into levels (school-wide, intra-class, individual psychological: working with victims, working with initiators, working with witnesses, working with parents), assuming leadership and full responsibility by the principal. **Recommendations:** 1) practical recommendations for organizing anti-bullying activities of EOs – an organizational model, an “emergency response protocol”, and methodological support for the work of employees of an educational organization, – enable developing anti-bullying action programs, but the task of adapting them to the Russian environment, conditions of individual regions and EOs remains urgent, as well as the creation of advanced training programs for school principals and class teachers, educational psychologists and social educators by regional Advanced Training Institutes (ATI). 2) This research requires further development in particular, in relation to the figure of the teacher, who often acts both as a victim of bullying and as its initiator.

Keywords: SCHOOL BULLYING, BULLYING IN THE STUDENT ENVIRONMENT, ROLES IN THE BULLYING SITUATION, STAGES OF BULLYING ESCALATION, ORGANIZATIONAL CULTURE OF THE SCHOOL, ANTIBULLYING ACTION, METHODS OF PREVENTION AND COUNTERACTION.

JEL classification: I21, I24, J13.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	8
1 Краткая история исследований феномена буллинга и его классическое определение	12
2 Причины возникновения буллинга и его распространенность	13
2.1 Факторы, повышающие или снижающие вероятность становления буллером или жертвой	14
2.2 Особенности социума, благоприятствующие возникновению буллинга	15
2.3 Распространенность буллинга	16
3 Типы и формы буллинга	19
4 Социально-психологические механизмы развития буллинга	20
4.1 Буллинг как групповое явление	20
4.2 Стремление к повышению социального статуса и доминированию как основной мотив буллеров	21
4.3 Изменение социальных норма класса как условие достижения статуса и доминирования.....	23
5 Последствия травли для жертвы и других участников.....	25
6 Основные зарубежные модели антибуллинговой деятельности ОО.....	27
7 Обзор отечественных исследований школьного буллинга	30
8 Теоретическое обоснование рабочей модели антибуллинговой деятельности образовательной организации	32
8.1 Психологические особенности жертв как фактор инициации и развития травли	33
8.2 Психологические особенности и мотивы буллеров как фактор инициации и развития травли.....	33
8.3 Поведение группы как решающие условие для начала и продолжения буллинга.....	35
8.4 Необходимость системной работы на трех уровнях	36
9 Методические рекомендации по организации антибуллинговой деятельности ОО	38
9.1 Вводные замечания.....	38
9.2 Организационная модель	40
9.3 Протокол экстренного реагирования	44
9.4 Методическое обеспечение.....	47
Заключение.....	55
Список источников.....	59

Введение

Буллинг (травля) – явление, достаточно широко распространенное в образовательных организациях разных стран мира, в том числе в РФ. Согласно отчету PISA для стран ОЭСР, в 2019 г. в России 12% детей были идентифицированы как жертвы школьной травли. Буллинг имеет серьезные негативные последствия для здоровья и развития ребенка, ставшего жертвой, наносит ощутимый вред самим агрессорам, а также всем вовлеченным лицам, серьезно снижает качество образовательной среды в ОО в целом; сегодня опыт участия в буллинге связывают с детскими суицидами и школьным шуттингом. Российская школа оказалась неподготовленной к эффективному противодействию буллингу, системы мер по эффективному противодействию этому явлению в РФ до сих пор не создано. Традиционные дисциплинарные методы воздействия в ситуации буллинга не работают, этот социально-психологический феномен оказался довольно специфичным. Следовательно, требуется специальное изучение природы этого опасного явления, логики и закономерностей его развития, что возможно только на основании тщательного анализа психологических и педагогических исследований, проведенных учеными разных стран.

Степень научной разработанности исследуемого вопроса:

Травля (моббинг, буллинг) – это специфическая и социально опасная форма группового поведения, имеющая место в школьных (и во взрослых) коллективах, нередко приводящая жертву к суициду. Впервые буллинг был описан в этологии (науке о поведении животных) К. Лоренцем в 1958 г., в сферу человеческих отношений термин был перенесен шведским врачом П.П. Хайнеманном в начале 70-х гг. В середине 70-х годов вышли монографии П.П. Хайнеманна и Д. Олвеуса с описанием их исследований буллинга как формы группового насилия среди детей и взрослых. В 1987 году в норвежском Ставангере состоялась первая международная конференция по проблеме буллинга, организованная Советом Европы. С тех пор во всех развитых странах мира ведется интенсивное изучение этого феномена. За почти 50 лет исследований возникло большое количество работ теоретической, экспериментальной и практической направленности: изучались природа ученического буллинга, его причины, формы, механизмы, последствия, создавались подходы, программы и методы для профилактики и противодействия, изучался уровень распространенности этого явления в образовательных организациях.

В Российской Федерации подобные исследования начались около 15 лет назад. Отечественные авторы зачастую расширительно трактуют явление травли, заменяя понятием буллинг любой вид агрессивного поведения. Недооценка специфики собственно

буллинга приводит к разработке неэффективных мер противодействия. Отмечается недостаток основательных обзоров зарубежных исследований, между тем, такие обзоры необходимы для понимания уровня знаний, к которому пришла современная наука в отношении столь специфического явления, как буллинг, - такое понимание должно стать отправной точкой для собственных исследований и разработок. Попытки отечественных исследователей предложить школам инструментарий для практического противодействия буллингу в стенах ОО также пока остаются достаточно скромными. Это доказывает актуальность темы исследования, ее новизну и практическую значимость.

Научный задел:

Коллектив авторов с 2007 года занимается проблемой буллинга в школе. Авторами реализован ряд научно-исследовательских работ в 2015-2017 гг.: «Разработка и апробация методических материалов по реализации в образовательных учреждениях комплексов мер по противодействию идеологии терроризма и экстремизма в молодежной среде» (АААА-А16-116053150105-2), «Разработка программ проектирования развивающей среды современной школы как ресурса обеспечения доверия, толерантности, безопасности, психологического комфорта и формирования гражданской идентичности личности» (АААА-А17-117062660147-5), «Разработка программ проектирования развивающей среды современной школы как ресурса обеспечения доверия, толерантности, безопасности, психологического комфорта и формирования гражданской идентичности личности» (01201178621). Результаты исследовательской деятельности были обобщены и представлены в научных публикациях и монографиях Кривцовой С.В.: «Буллинг VS сплоченность равнодушных» (2015), «Буллинг – вызов школе как организации» (2017), УМП «Ваш ребенок жертва травли. Что делать?» (2016), «Сплоченность равнодушных против травли в школе. Организационная культура образовательной организации для противостояния насилию» (2016); «Азбука буллинга» (пособие для равнодушных взрослых); статьях авторов настоящего НИРа по проблемам буллинга в журналах списка ВАК и Web of Science 2015, 2016, 2019): «Образовательная политика», «Вопросы психологии». Отдельное достижение коллектива авторов представляет разработка российской версии опросника «SMOB» для мониторинга буллинга в школах (исследование с участием около 30 тысяч учащихся из школ московского региона было проведено в 2015 году); методики для диагностики у учителей способности распознавать буллинг (авторы: Кривцова С.В., Шапкина А.Н., Малыгина М.П.). Результаты работ были представлены на заседаниях Минобрнауки России (2015), Комитета Совета Федераций по регулированию парламентской деятельности (2018), Министерства образования Московской области

(2015, 2016, 2017, 2019); с 2007 по 2019 гг. организовывались всероссийские и региональные конференции по теме антибуллинговой деятельности школы.

Основная гипотеза исследования: применение в практике работы ОО моделей, программ и методов антибуллинговой деятельности, разработанных на основе всестороннего и глубокого понимания природы и механизмов буллинга, позволяет существенно улучшить качество образовательной среды в данной ОО, минимизировать проявления буллинга, либо эффективно и быстро его пресекать на самой начальной стадии.

Цель и задачи настоящей работы подчинены необходимости разработать внятную и обоснованную ориентировочную основу антибуллинговой деятельности ОО. Для того, чтобы администрация и педагогический коллектив понимали смысл создания определенных структур и правил, процедур и санкций, направленных на немедленное прекращение первых же проявлений буллинга в ученической среде, они должны 1) научиться распознавать буллинг и отличать его от маскирующих и менее инвазивных видов межличностного взаимодействия, 2) отрефлексировать кооперативную установку по отношению к буллингу и личное отношение к нему, 3) научиться распознавать жертв буллинга и степень их суицидальности, 4) выделять время и ресурсы для участия в воспитательной деятельности по отношению к инициаторам и «нейтральным» наблюдателям. Все это требует смыслового единства педагогического коллектива и родителей, и создается не «по распоряжению», а кропотливым трудом, постепенно и обоснованно. Для ориентировки в этой деятельности важно подготовить почву.

Задачами исследования было: провести анализ международных и отечественных исследований феномена буллинга; дать теоретическое обоснование модели антибуллинговой деятельности ОО; разработать методические рекомендации по организации антибуллинговой деятельности ОО.

Методологические подходы: акмеологический, аксиологический, феноменологический, компетентностный, экзистенциально-аналитический. Методы исследования: теоретические (сопоставительное исследование; анализ и обобщение, систематизация полученных результатов), практические (разработка рекомендаций).

Научная новизна: подробно рассмотрены слабо освещенные ранее в отечественных исследованиях вопросы о социально-психологических механизмах буллинга, особенностях групповой динамики при буллинге, в частности, фазах развития травли. В части практических рекомендаций подробно (включая протоколы бесед с различными участниками) описана новая пятишаговая модель реагирования на выявленные в ОО ситуации травли.

Разработанные рекомендации – организационная модель, «протокол экстренного реагирования», методическое обеспечение работы сотрудников ОО – позволят создать программы повышения квалификации для директоров школ и классных руководителей, педагогов-психологов и социальных педагогов региональными ИПК, войти в качестве содержания в проект «Цифровая образовательная среда».

1 Краткая история исследований феномена буллинга и его классическое определение

Вот уже почти 50 лет буллинг в образовательных организациях является предметом серьезного интереса ученых западных стран, в последнее время также активно обсуждается в СМИ. Феномен буллинга широко распространен, в особенности, в ОО развитых стран мира, этот термин стал частью профессионального лексикона в различных науках. Слово «буллинг» стало модным, оно довольно широко используется в повседневном лексиконе, не в последнюю очередь вследствие того, что дебаты в СМИ способствовали созданию в обществе такого представления о нем, что обычную ссору, проявление наглости или психологического принуждения стали принимать за буллинг.

Для предотвращения расширительного и поэтому неадекватного представления об этом явлении, требуется ввести его строгое определение. Это необходимо для четкого понимания того, что такое буллинг, дифференциации его от других похожих явлений, последующей разработки стратегий профилактики и вмешательства.

Начало систематическому изучению феномена буллинга положили Heinemann и Olweus в 1970-х годах в Швеции [1; 2]. С тех пор буллинг стал предметом научных исследований также в других странах: Австралии, Австрии, Англии, Германии, Голландии, Ирландии, Канаде, Японии, а в последнее пятнадцать лет также в России.

Слово «буллинг», а также его синоним «моббинг» используются для обозначения феномена групповой травли. Корневое слово «булли» (Bully) переводится как «брутальный парень», а «буллинг» («Bullying») как «тиранить», «деспотически изводить». Термин «моббинг» происходит от английского корня «mob», означающего «сборище, толпа», или от глагола «to mob»: «нападать толпой, придирааться, мучить». Согласно Harper [3], это слово начали использовать в англоязычном мире с начала 18 века в значении «атаковать кого-то группой» («to attack in a group»), и применяли прежде всего для характеристики явлений в животном мире.

В науке термин «моббинг» впервые появился у Lorenz [4], который в 1963 году ввел его для обозначения коллективных нападков группы животных на одно представляющее собой угрозу животное. В 1970 г. шведский врач Heinemann впервые обозначил термином «моббинг» агрессивное коллективное нападение *школьников* на отдельного члена группы. В 1972 г. вышла книга Heinemann под названием «Моббинг. Групповое насилие среди детей и взрослых», вызвавшая большой интерес в Скандинавских странах. Феноменом моббинга серьезно занимался также шведский психолог Olweus. В 1970-х годах он провел

крупномасштабное исследование на тему «моббинг среди школьников», заложив серьезную основу для дальнейших изысканий в этой области [5].

Слово «моббинг» используется в Северной Европе и в немецкоязычных странах, в англоязычных странах предпочитают термин «буллинг» [6; 7]. Сегодня «моббинг», «буллинг» и «травля» в словарях обозначаются как синонимы, и они также применяются как таковые. В данной работе мы используем преимущественно термин «буллинг».

Olweus дал следующее определение буллингу: учащийся подвергается насилию или буллингу, если один или несколько других учащихся неоднократно и в течение длительного времени осуществляют в отношении него негативные действия [2]. Более подробно Olweus раскрывает его так: буллинг – это специфическая форма агрессивного поведения, которое осуществляется интенционально, т.е. с намерением, систематически и целенаправленно по отношению к физически и / или психологически более слабой жертве, выбранной одним или несколькими учениками, при наличии дисбаланса сил, неоднократно и в течение длительного периода времени; агрессоры используют преимущества своей сильной позиции на фоне более слабой жертвы для достижения своих интересов [2].

Определение Olweus стало классическим, его придерживаются многие ученые [8; 9]. Перечисленные им основные характеристики являются критериями для идентификации буллинга и дифференциации его от похожих феноменов (конфликтов, несистематических проявлений агрессии, насилия и др.).

2 Причины возникновения буллинга и его распространенность

Проблема буллинга настолько многогранная, что и ответ на вопрос о причинах не является простым и однозначным. В попытках объяснить феномен буллинга ученые выделили *факторы, повышающие или снижающие риск того, что человек станет буллером или жертвой*. Выявлены также некоторые *особенности социума*, могущие стать *благоприятной средой* для возникновения травли. Ниже мы рассмотрим их подробнее (п. 2.1 и 2.2). Коротко остановимся также на вопросе о *распространенности буллинга* (п. 2.3).

Однако в настоящее время большинство исследователей считают, что первостепенную роль для возникновения и развития травли играют не столько индивидуальные особенности жертв, буллеров или характеристики современного социума, сколько процессы *групповой динамики* в тех сообществах, в которых разворачивается

травля. Этот вопрос освещен в п. 4 «Социально-психологические механизмы развития буллинга».

2.1 Факторы, повышающие или снижающие вероятность становления буллером или жертвой

Исследования [10; 11] показали, что большинство людей, впоследствии ставших буллерами, на ранних этапах своего развития имели возможность убедиться в том, что агрессивное поведение является успешной стратегией для достижения своих целей, принуждения других к желаемому для себя поведению. У будущих буллеров был избегающе-отвергающий тип привязанности с близкими взрослыми, и они часто происходят из семей, где применялась та или иная форма насилия [12]. При этом никакой связи между социально-экономическими условиями в семье и склонностью детей к действиям буллинга установить не удалось [2].

В ряде исследований были выявлены факторы, повышающие или снижающие вероятность стать жертвой [13]. При рассмотрении факторов, повышающих такой риск, учитываются особенности как самого ребенка, так и его среды (семья, социальные контакты и т. д.). Olweus [2] считал, что жертвы травли принципиально не отличаются от других людей по своим индивидуальным характеристикам или особенностям внешности. Lagerspetz с коллегами [14], однако, показали, что среди жертв чаще встречались физически слабые или полные дети, а также дети с различными видимыми нарушениями, такими как нарушения зрения или речи. Mooney и Smith [13] добавили в этот список еще и детей с особенностями развития: по их данным, школьники, посещавшие спецшколы, в три раза чаще оказывались в роли жертв. Mooney и Smith (там же) предлагают два возможных объяснения: с одной стороны, внешние признаки ребенка могли стать прямой предпосылкой для того, чтобы одноклассники выбрали его жертвой. Это предположение соответствует идее первой фазы буллинга, описанной Schäfer [15] и Alsaker [16], когда буллер ищет жертву, нападая на разных детей и проверяя, какой будет их реакция. С другой стороны, возможно, что такие дети хуже интегрированы в группу сверстников, поэтому у них недостаточно социальной поддержки, чтобы обеспечить защиту от нападков.

По факторам, снижающим риск стать жертвой, имеется гораздо меньше исследований. Установлено, что важным условием защиты от травли является дружба [17], хорошая семья, открытое, позитивное отношение родителей [13].

2.2 Особенности социума, благоприятствующие возникновению буллинга

Буллинг может начаться только тогда, когда для него есть «питательная среда». Среди прочего, эта среда определяется особенностями современного социума и задаваемыми им образцами для подражания. Благоприятную среду для буллинга могут создавать и сами ОО.

Одна из особенностей современного общества состоит в усилившемся, - в особенности, на подрастающее поколение, - влиянии СМИ. После произошедших трагических инцидентов в школах разных стран, в этих странах развернулась широкая общественная дискуссия по поводу изображения насилия в фильмах и компьютерных играх, активно высказывалось мнение, что подобный контент действует как спусковой крючок для осуществления насилия. Хотя для подтверждения этого тезиса пока недостаточно научных данных [18], неоспоримо, что подобная продукция СМИ повышает риск насилия. Результатом ее потребления являются эффекты притупления к чужим страданиям, привыкания и подражания насилию [19]. И это закономерно, поскольку популярные среди детей и подростков компьютерные игры, например, «Counter-Strike», основаны на программном обеспечении, используемом военными для целенаправленного обучения устранению эмпатии и отработки бесчувственности по отношению к противнику [18].

Kindler [20] говорит об ожесточении общества в целом и считает, что огромную роль для снижения порога чувствительности в отношении страданий другого человека, в частности, в ситуации травли, играет «медийная инсценировка садизма как удовольствия». В современном медиа-мире издевательства над людьми в телешоу становятся все более распространенными. Как и в случае с изображением физического насилия, психологическое насилие становится тривиальным, и люди привыкают к нему [19].

Подобным поведением взрослые в качестве производителей контента или его потребителей, подают отрицательный пример, безусловно влияя на развитие детей. Подражание взрослым создает у детей так необходимое им чувство принадлежности. Если уважение к достоинству каждого человека не прививается детям в той культурной среде, в которой они растут, то неспособность учащихся к сопереживанию становится почти закономерным результатом [15].

Благоприятную среду для буллинга может создавать и сама школа. В современном обществе, где господствует конкуренция, люди все больше живут по правилу «каждый за себя». В школе также нередко первостепенное значение придается оценкам и достижениям

учащихся, а не качеству отношений, поэтому дети с раннего возраста борются друг с другом. Schäfer [15] задает справедливый вопрос: зачем школьнику с эффективной агрессивной стратегией, позволяющей ему прекрасно адаптироваться в конкурентном обществе, нужно добровольно менять свое поведение в пользу менее эффективной, но более социально приемлемой тактики, тем более, что за применение агрессивных стратегий ему скорее всего ничего не грозит?

Выделяют три сферы, которые могут способствовать возникновению буллинга в ОО: культура обучения; характеристики школьного климата; структурные и организационные рамочные условия М [13]. Недостаток культуры обучения и неблагоприятная школьная атмосфера могут способствовать буллингу. Исследования [18; 21] показали, что спусковым механизмом для агрессии школьников часто является высокий уровень стресса, который дети испытывают из-за школы, в частности, вследствие постоянного давления от необходимости зарабатывать высокие оценки. Агрессия может быть также следствием скуки (поскольку учебные предметы слабо связаны с реальной жизнью и не вызывают интереса), или чувства несправедливости из-за непоследовательного применения взрослыми в школе правил и норм, либо слишком произвольного применения ими санкций [21]. Отсутствие чувства «мы», принадлежности к школьному/классному сообществу, дух конкуренции и борьбы вместо духа сотрудничества и взаимопомощи создают негативную атмосферу как благоприятную почву для проявлений насилия. Говоря о структурно-организационных рамочных условиях, важно отметить [18], что школьные классы - это фиксированные сообщества, в которых дети находятся вынужденно и не на добровольной основе. Из-за обязанности посещать школу и числиться в определенном классе подвергшиеся травле учащиеся не могут избежать начавшейся травли, как они могли бы сделать в сообществах с добровольным посещением (например, в спортивных секциях). Это является одним из важных факторов, способствующих началу и продолжению травли.

2.3 Распространенность буллинга

2.3.1 Методы исследования распространенности буллинга

Определение масштаба распространенности буллинга в ученической среде является непростой задачей, поскольку диагностические данные могут быть искажены из-за применения респондентами различных стратегий преуменьшения, сокрытия, обмана, подверженности феномену социальной желательности. Чтобы, несмотря на это, получить достоверные данные, информацию стремятся получать из различных источников (от самого учащегося, от его одноклассников, родителей и учителей), применяют различные методы исследования (опросники, процедуры номинации, метод наблюдения), используя их в

сочетании друг с другом [22; 23; 24]. Согласно Alsaker [16] основными методами обнаружения буллинга являются наблюдение, опрос учителей и родителей, опрос учащихся (самоотчеты и отчеты одноклассников). У каждого метода есть свои преимущества и недостатки.

Наиболее эффективным и экономически выгодным способом выявления буллинга на сегодня является использование опросников для школьников в сочетании с опросами учителей [25]. Заполнение опросников – простая, быстрая и недорогая процедура, при этом легко обеспечивается анонимность и конфиденциальность, являющиеся важными факторами успешной оценки.

Для сбора информации об учащихся наиболее часто используется разработанный Olweus [26] и уже неоднократно адаптированный опросник для выявления буллеров и жертв (Bully/Victim Questionnaire, BVQ). Этот опросник используется во многих исследованиях, что упрощает сравнение результатов [27].

Самоотчеты учащихся – это самый популярный метод, поскольку только те, кто непосредственно вовлечен в процесс буллинга, могут предоставить о нем наиболее адекватную информацию. Хотя этот метод очень распространен, важно учитывать, что многие учащиеся отказываются признаваться в том, что стали жертвами или буллерами. Поэтому самоотчеты обычно сочетают с отчетами сверстников. Каждого учащегося спрашивают о поведении других, что позволяет собрать мнения всех одноклассников о поведении почти каждого учащегося в классе. Это увеличивает надежность измерений [25].

Многие ученые рекомендуют комбинировать разные методы [25; 28], что позволяет не только использовать присущие каждому методу преимущества и компенсировать недостатки, но и проводить более глубокий анализ ситуации.

Поскольку буллинг – это групповое явление, то в дополнение к определению ролей буллеров и жертвы используются инструменты, позволяющие идентифицировать, в каких ролях в травле участвуют остальные одноклассники, например, опросник «Опросник ролей участников» (PRQ) [29].

2.3.2 Данные о распространенности буллинга в школах разных стран

В настоящее время получены многочисленные, но часто неоднозначные данные о распространенности буллинга. Бесспорно одно: буллинг в школах встречается во многих странах мира и может быть квалифицирован как международное явление [1].

Чтобы определить степень распространенности буллинга, для каждого класса отдельно определяется количество буллеров и жертв, а также так называемых буллеров-жертв [1]. Для того чтобы учащемуся была присвоена одна из трех этих ролей действия

травли должны относиться к нему «иногда» или «один или несколько раз в неделю» в течение последних трех или шести месяцев [30].

По данным исследования, проведенного в 2019 г. в странах-членах ОЭСР среди 15-летних школьников усредненный показатель количества жертв составил 8% [31]. Самый низкий показатель был в Нидерландах (2%), самый высокий - в Новой Зеландии (15%).

В рамках темы распространенности буллинга важен вопрос о том, что происходит с течением времени, становится ли буллинга больше или меньше? На данный вопрос до недавнего времени не было достаточно убедительных ответов. Этот пробел был компенсирован с помощью серии исследований в рамках проекта «Health Behaviour in School-aged Children» («Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья», HBSC). Оказалось, что с середины 90-х до 2020-го года распространенность травли в разных странах мира снизилась [32; 33; 34]. Две с соавторами [34], используя данные семи опросов учащихся (в возрасте 11, 13 и 15 лет) школ Дании, проводившихся с 1994 по 2018 гг. в рамках исследований HBSC, показали, что число детей, подвергавшихся травле снизилось с 24,4% в 1994 году до 4,9% в 2018 году. В Германии за период с 2002 по 2018 год уменьшилось количество учащихся, которые сообщали о том, что подвергались травле, т.е. жертв (с 9,5% до 8,3%), учащихся, которые сами травили других, т.е. буллеров (с 13,2% до 3,9%). Из этого можно сделать вывод, что популярные ныне, распространяемые в СМИ и нередко излишне драматизирующие события оценки распространенности буллинга в школах неверны, и что с течением времени наблюдается четкая тенденция к сокращению. Международные исследования показывают также относительно невысокую частоту случаев травли в интернете, особенно по сравнению с распространенностью традиционного буллинга [35; 36; 37; 38]. То есть кибербуллинг также менее распространен, чем это пытаются представить в СМИ [39; 40].

Результаты исследований, полученные в Германии за период 2002 - 2018 гг., показывают снижение количества жертв на 1,3% и количества буллеров на 9,3%, - т.е. число буллеров снизилось сильнее, чем число жертв. Отражают ли эти данные реальное положение дел, или это – результат социально желательных ответов? Исследователи полагают, что второй вариант также возможен, однако, по их мнению, неуклонное снижение числа тех, кто сообщает о том, что занимался травлей, является фактическим сокращением в результате того, что в школах Германии предпринимаются систематические усилия по борьбе с буллингом. Те немногие учащиеся, которые продолжают травить других, несмотря на усиление стратегий профилактики и вмешательства, могут быть

детьми с устоявшимися чертами характера, для работы с которыми требуются дополнительные меры (например, психотерапия).

В целом снижение частоты случаев травли или их стабилизация на относительно низком уровне подчеркивают важность активных мер по борьбе с буллингом. Тем не менее, процент школьников, вовлеченных в травлю, все еще остается достаточно высоким. Поэтому, исследователи делают выводы: а) следует и дальше заниматься разработкой, внедрением и эвалюацией эффективных общешкольных антибуллинговых программ; б) поскольку учителя в этом контексте играют особую роль, необходимо способствовать развитию у них навыков распознавания буллинга, умения компетентно действовать в ситуациях травли, мотивировать их работать с внешними партнерами, такими как консультационные центры [41; 42; 43; 44; 45 46; 47; 48; 49; 50].

3 Типы и формы буллинга

Существует *два типа* буллинга: *прямой и непрямой* (критерием является заметность нападков для окружающих) [2; 51; 52; 53; 54]. Первый выражается в открытых, происходящих здесь и сейчас атаках, таких как удары, пинки, толчки, словесные нападки, а также невербальные проявления, например, гримасы, жесты и т.п. Второй – это нападки в неявной форме, когда буллер остается скрытым от жертвы (например, распускание слухов и т.п.).

В зависимости от используемых средств, различают такие *формы буллинга*: *физический* (удары, пинки, другие проявления физического насилия, отнятие/ повреждение чужой собственности), *вербальный* (оскорбления, угрозы) и *реляционный*, т.е. касающиеся отношений (исключение из сообщества, маргинализация, изоляция) [55]. Наиболее распространенной формой, согласно исследованиям [56; 57], являются вербальные атаки, при этом многие взрослые часто не идентифицируют такие нападки как травлю [58]. Наиболее сложной формой считается реляционный буллинг [55; 59].

Тип нападков (прямые или не прямые) и их форма (физические, вербальные или реляционные) являются *независимыми* друг от друга: так, реляционные формы травли могут применяться как прямым (например, жертве говорят: «Ты не будешь с нами играть»), так и непрямым образом (например, детям из окружения жертвы говорят: «Если вы хотите дружить с нами, вы не должны общаться с ХУ (жертвой)»).

С распространением современных СМИ в дополнение к описанным формам появилась новая: кибербуллинг (травля с использованием современных информационных технологий). Специфические характеристики кибербуллинга (высокая степень

анонимности, широта распространения информации, легкая доступность жертвы) способствуют тому, что для пострадавших риск развития психологических проблем сильно повышается [60; 61].

4 Социально-психологические механизмы развития буллинга

4.1 Буллинг как групповое явление

На ранних этапах изучения буллинга ученых интересовали прежде всего буллеры и жертвы, их характеристики и особенности взаимодействия. Со временем этот подход был расширен. Исследования конца 90-х доказали, что травлю следует рассматривать как явление, непосредственно зависящее от социального контекста, поскольку в нее фактически вовлечен весь класс [9; 59; 62]. Прежде всего, при непрямом буллинге его необходимым компонентом становится группа сверстников, т.к. именно она служит *средством или инструментом* для нападения. Группа – это оружие, без которого такая агрессия не могла бы происходить [63].

Hawkins, Repler и Craig [64] наблюдали за учащимися с 1 по 6 класс и установили, что 87% из них присутствовали в эпизодах травли и были свидетелями издевательств. Salmivalli с соавторами [62] разработали «подход ролевого участия» (Participant Role Approach, PRA), согласно которому в буллинг вовлечены все учащиеся класса. Применяв разработанный на основе PRA «Опросник ролей участников» (Participant Role Questionnaire, PRQ), они показали, что 88% учащихся в классе, где происходит буллинг, можно присвоить одну из таких ролей. Всего было идентифицировано шесть ролей, три из которых неагрессивны (жертва, наблюдатели, защитники жертвы; последние две - так называемые «анти-буллинг» роли), а остальные три - агрессивны (буллеры, помощники буллеров, пособники - «про-буллинг» роли) [62].

С применением опросника PRQ или его модифицированной формы в Англии, Германии, Голландии и Финляндии были проведены исследования [6; 10; 62; 65] в начальном и среднем школьном звене, в которых получены показатели распространенности ролей в ситуации буллинга. В каждом классе, где велась травля оказалось: буллеров 8 – 14%; помощников буллеров 6 – 17%; пособников из числа наблюдателей 7 – 20%; сторонних наблюдателей 12 – 26%; защитников жертв 17 – 28%, жертв 10 – 18%. Общее количество детей в классе, вовлеченных в травлю, от 85% до 92%.

Эти данные позволяют утверждать, что в каждом классе есть категории учащихся, которым присущи определенные поведенческие тенденции – склонности к принятию на себя определенных ролей в ситуации травли [6; 62; 66]. Будут ли эти тенденции преобразованы в реальное поведение, во многом зависит от складывающейся в данной группе расстановки сил. Учащийся с задатками буллера стремится изменить эту расстановку в свою пользу, его основным мотивом при этом является повысить свой статус в группе и добиться доминирования/власти для реализации своих интересов. Это достигается им за счет умелых манипуляций, приводящих к изменению сознания и установок одноклассников в отношении поведения буллера и жертвы и в конечном итоге – к изменению действующих в данном классе норм. - Таковы основные механизмы, позволяющие потенциальному буллеру стать реальным буллером. Рассмотрим их подробнее.

4.2 Стремление к повышению социального статуса и доминированию как основной мотив буллеров

В каждой социальной группе, включая школьный класс, возникает иерархия, которая проявляется в статусных различиях между учащимися и определяет индивидуальный доступ членов группы к социальным, материальным и неформальным ресурсам, имеющим огромное значение для каждого молодого человека, его самочувствия, его возможностей для развития [67; 68; 69; 70]. Кроме доступа к ресурсам учащиеся с высоким статусом обладают более высоким уровнем санкционных возможностей, при этом для них низка вероятность самим попасть под санкции со стороны одноклассников, а это означает, что им легче достигать индивидуальных целей. Учащийся с самым высоким уровнем контроля над ресурсами рассматривается как самый доминирующий член класса. Согласно Hawley [69], члены группы постоянно конкурируют за социальные ресурсы, многие пытаются улучшить свой статус и добиться доминирования.

Социальный статус определяется с использованием двух факторов: *принятия/отвержения* учащегося и степени его *влияния* на других, и является показателем того, насколько тот или иной учащийся находится в центре внимания своего класса, независимо от того, положительное это внимание или отрицательное [71]. Какое поведение в данном классе принимается, а какое отвергается, кто в нем авторитетен, а кто нет, определяется сложившимися в нем нормами [72; 73]. Согласно Bandura [74], все учащиеся стараются придерживаться установленных в классе норм, чтобы быть принятыми одноклассниками и не подвергать опасности свое социальное положение. Поэтому – в зависимости от характера установившихся в данном классе норм – предиктором высокого

или низкого социального статуса может быть как просоциальное, так и агрессивное поведение. По этой причине и действия буллеров могут стать принимаемыми в классе, если они соответствуют установившимся в нем нормам. В тех классах, где происходит травля, и где вследствие манипуляций буллеров произошло изменение групповых норм, буллеры могут иметь высокий уровень влияния и принятия со стороны сверстников.

Согласно Hawley [69], для повышения статуса и достижения доминирования успешными стратегиями наряду с просоциальным поведением является также агрессивное или принуждающее поведение. Hawley выделила принуждающие и просоциальные стратегии, а также комбинацию их обеих – двойственные стратегии. В зависимости от степени применения просоциальных и принудительных стратегий она описала пять различных групп школьников: просоциальные, принуждающие, не контролеры, типичные, би-стратегии. Наиболее успешных контролеров ресурсов Hawley [75] называет *би-стратегиями* или *макиавеллистами*: они могут манипулировать другими, а могут относиться к ним с уважением, - в зависимости от того, что им сейчас выгоднее. Эти учащиеся знают, как сделать так, чтобы их поведение выглядело нравственным, даже если оно таковым не является. Они могут точно оценить, какая ситуация какого поведения требует, и достигать еще более высокого положения за счет комбинации различных стилей поведения. Учителя часто не оценивают макиавеллистов как агрессивных [75], - это можно объяснить тем фактом, что би-стратегии ведут себя просоциально в присутствии авторитетной фигуры, то есть используют свои стратегии в зависимости от контекста. Здесь прослеживается отчетливая параллель с буллингом, поскольку буллеры обычно действуют именно по такой схеме. Согласно Hawley [75], 85% детей можно отнести к одной из групп контроля над ресурсами: 18% би-стратегов, 16% принуждающих, 15% просоциальных и 36% типичных.

Подход социального доминирования считается особенно многообещающим для объяснения буллинга. Хотя модель Hawley не является универсальной (поскольку относится в основном к детям, сильно мотивированным на контроль за ресурсами), тем не менее, соотнесение способов поведения, характерных для отдельных стратегий по контролю ресурсов, с ролями в ситуации травли способствует более глубокому пониманию процесса буллинга.

Буллеры добиваются высокого статуса и доминирования в классе только при условии того, что им удастся за счет манипуляций *изменить социальные нормы класса*, обратив их на пользу себе и в ущерб жертве [76].

4.3 Изменение социальных норма класса как условие достижения статуса и доминирования

Как уже говорилось, преобладающие социальные нормы определяют рамки приемлемого поведения в данном классе [77; 78], в частности то, будет ли тому или иному однокласснику разрешено выказывать сочувствие жертве или его скорее будут поощрять к активному участию в травле [79]. Пока в классе действуют просоциальные нормы, согласно которым агрессивное поведение считается неприемлемым, большинство одноклассников отвечают на поведение буллеров неприятием и санкциями [80]. Однако умело произведенный буллерами сдвиг в нормах класса приводит к тому, что их агрессивное поведение будет в меньшей степени отвергаться и подвергаться наказаниям. Буллеры действуют таким образом, что большинство одноклассников со временем начинают считать их действия не подлыми и противоречащими нормам, а вполне понятными, оправданными или даже достойными восхищения. Буллер умеет представить дело так, как будто жертва сама спровоцировала его к атакам, сама виновата в том, что к ней так относятся, тем самым повышается вероятность того, что одноклассники будут считать, что жертва сама нарушает нормы, и, как следствие, отвергнут ее [76]. Результатом становится изоляция жертвы от остального класса. Опасность такой ситуации в том, что жертвы сами начинают верить в эту искаженную реальность и подстраиваться под нее. Следствием изменения социальных норм класса может стать то, что отношение к тому, кто ведет себя просоциально, будет менее позитивным или даже негативным, а к тому, кто ведет себя агрессивно, будет более позитивным [81].

Все эти процессы хорошо описывает предложенная Schäfer [15] *модель буллинга как динамического процесса*, в котором выделяется три фазы:

1) *Фаза разведки*. Буллинг часто начинается в сообществе в те периоды, когда в нем нарушена иерархическая организация и возник дисбаланс социальных сил. Нарушение иерархии нередко является следствием реструктуризации в сообществе, которая происходит, например, при переходе учащихся из начального в среднее школьное звено, при наборе новых классов, в обстоятельствах, когда идет пересмотр ролей отдельных детей (например, при приходе в класс нового учащегося и т.п.). Потенциальный буллер использует эту ситуацию в своих целях. Он начинает атаковать разных одноклассников, пытаясь выявить, кто из них подходит на роль жертвы [59]. Социально-когнитивные способности буллеров, как правило, развиты выше среднего [59], позволяют им оценить психологическое состояние будущей жертвы и степень ее уязвимости [10].

На первой фазе бывает достаточно просто увидеть со стороны, кто является агрессором, а кто жертвой, поскольку одноклассники либо отвергают буллеров за их агрессивное поведение, либо отвечают на их поведение агрессией или даже санкциями. Поведение избранного на роль жертвы ребенка еще не изменилось под влиянием травли, поэтому большой разницы между тем, как ведет себя жертва и остальные одноклассники, еще нет. Однако уже на этой фазе все чаще наблюдаются направленные против жертвы негативные действия отдельных одноклассников, т.е. баланс сил начинает меняться.

2) *Фаза консолидации.* Буллер выбирает жертву и полностью сосредотачивается на ней, его атаки становятся систематическими. Он начинает проверять на прочность сложившиеся в классе нормы. Именно от поведения одноклассников, от того, одобряют они или нет поведение буллера, в решающей степени зависит изменятся или нет существовавшие до сих пор нормы [62; 82]. Буллеры знают и чувствуют это, поэтому намеренно провоцируют жертву, чтобы ее поведение воспринималось одноклассниками и учителями как нарушение норм. Под влиянием систематических нападков жертва действительно начинает вести себя нелепо, нередко чересчур агрессивно, что не вызывает симпатии в ее адрес. На этой фазе и буллер и жертва могут встречать неприятие со стороны класса: первый из-за его агрессивности, вторая - из-за ее неадекватного поведения. Для большинства детей в классе обе стороны пока еще выглядят как как нарушители норм. Взаимодействие между буллером и жертвой все еще напоминает конфликт, но уже закладываются основы для формирования типичного для буллинга порочного круга: систематические атаки буллеров ведут к тому, что жертва все больше слабеет и ведет себя все более неадекватно, следствием чего является рост неприятия со стороны одноклассников, что еще сильнее ухудшает положение жертвы [15].

3) *Фаза проявления (манифестации).* Буллерам удается добиться изменения норм класса, так что теперь к их агрессивным нападкам на жертву одноклассники относятся с пониманием и терпимостью или даже оценивают их положительно. Теперь уже поведение жертвы, а не буллера, воспринимается как ненормативное. Общепринятым становится убеждение, что сама жертва виновата в том, что с ней так обращаются. Нормы в классе теперь определяют буллеры, их социальный статус повышается и укрепляется, благодаря чему они обеспечивают себе доминирование. На этой фазе жертва, помимо агрессии буллеров, имеет дело и с неприятием одноклассников. Внешнему наблюдателю становится крайне трудно определить, где буллеры, а где «обычные» одноклассники, т.к. установки и поведение тех и других в отношении жертвы становятся похожими. Издевательства над

конкретным учащимся теперь считается в классе легитимным делом, и за этим ребенком безвозвратно закрепляется роль жертвы.

Если буллинг находится на этой «продвинутой» фазе, то почти невероятно, что травля может закончиться без вмешательства извне, поскольку в классе возник такой дисбаланс сил, при котором жертва практически не получает социальной поддержки, и теперь из-за значительного группового давления даже бывшие защитники и друзья жертвы не вступаются за нее. Жертва попадает в абсолютную изоляцию. Если буллинг достиг фазы манифестации, то это означает, что и жертвы, и буллеры столкнутся с негативными долгосрочными последствиями, которые будут проявляться и во взрослом возрасте.

5 Последствия травли для жертвы и других участников

Влияние буллинга на все аспекты благополучия жертвы (физическое и психическое здоровье, социальную жизнь, удовлетворенность жизнью и др.) исследовались достаточно интенсивно [83; 84; 85; 86]. Негативное влияние травли на жертву многогранно, последствия – как краткосрочные, так и долгосрочные – могут быть весьма драматичными, выражаются в психосоматических, межличностных, психологических и эмоциональных проблемах. Hawker и Boulton [87] в своем метаанализе показали, что после шести месяцев травли жертвы демонстрируют значительно более высокий, чем в норме, уровень депрессивности и тревожности, у них постоянно присутствует чувство вины. У них также часто возникают психосоматические жалобы: расстройства пищеварительной системы, головные боли, нарушения сна, кошмары, большое количество выраженных страхов, панические атаки [87; 88; 89; 90; 91; 92]. Негативные эффекты буллинга достигают высшей точки в значительном повышении уровня суицидальности и вероятности самоубийств [93; 94].

Было доказано наличие серьезных долгосрочных последствий: люди, подвергавшиеся травле в школе, во взрослом возрасте имели значительно более низкую самооценку, больше сложностей в отношениях, как дружеских, так и партнерских, чувствовали себя более одинокими по сравнению с теми, кто никогда не был жертвой травли [95; 96; 97; 98; 99].

По вопросу о влиянии буллинга на различные аспекты школьной жизни (отношение к школе, академическую успеваемость и др.) было проведено много исследований [60; 100; 101; 102; 103; 104; 105]. Жертвы буллинга отличаются от учащихся, не подвергавшиеся

травле, более низкой удовлетворенностью школой, слабым чувством принадлежности к школе, они воспринимают школу как небезопасное место, где они регулярно подвергаются жестокому обращению и получают мало поддержки со стороны окружающих [106; 107]. С нейробиологической точки зрения нахождение в роли жертвы буллинга рассматривается как стабильный фактор стресса. Перепроизводство гормонов стресса ухудшает функцию областей мозга, связанных с когнитивными функциями, неизбежно отрицательно сказывается на успеваемости [108]. Негативная взаимосвязь между подверженностью травле и академической успеваемостью была подтверждена рядом исследований [109; 110].

Неблагоприятная атмосфера в школе и классе является фактором риска для возникновения ситуаций буллинга, но может быть также и следствием самого буллинга [111; 112; 113; 114; 115]. Это указывает на *порочный круг*, в котором, с одной стороны, неблагоприятный климат способствует возникновению травли, а с другой стороны, возникающий буллинг, продолжает ухудшать атмосферу в ОО [116; 117].

Влияние на учителей: В школах с высоким уровнем травли, по сравнению со школами с низким уровнем, учителя сообщают о том, что они в значительно большей степени недовольны работой руководства, чувствуют меньше поддержки со стороны коллег и реже кооперируются с ними, чувствуют, что в меньшей степени способны контролировать происходящие в классах процессы, что пользуются меньшим уважением со стороны учащихся, в большей степени ощущают разрыв между образовательными целями и практикой обучения [118; 119].

Последствия травли для буллеров и других участников:

Показано, что у буллеров есть проблемы как психосоциального, так и академического характера [120; 121]. Было обнаружено, что учащиеся, издевавшиеся над одноклассниками в школьные годы, имеют повышенный риск развития *депрессии и низкой самооценки* во взрослом возрасте [2]. Бывшие буллеры впоследствии более склонны к *антисоциальному поведению*. Согласно данным Olweus [122], 60% мальчиков, бывших буллерами в 6-9 классах, совершили по крайней мере одно правонарушение или преступление в возрасте до 24 лет. 35-40% бывших буллеров в этом возрасте имели даже три-четыре судимости. Помимо повышенного риска криминализации, для буллеров в более поздний период жизни также повышен риск употребления ПАВ и домашней агрессии [123; 124].

Травля отрицательно сказывается не только на жертвах и буллерах, - все одноклассники испытывают значительный дискомфорт и сталкиваются с проблемами,

сопутствующими невольной вовлеченности в травлю (например, имеют стабильное ощущение чувства вины или беспомощности, чувство ожесточения и т.д.) [125; 126].

6 Основные зарубежные модели антибуллинговой деятельности ОО

В профилактике буллинга школа как социальный институт играет ключевую роль [19; 127]. Школа имеет социальный мандат на защиту личной неприкосновенности и достоинства каждого учащегося, обеспечение права на жизнь и физическую неприкосновенность, гарантированные Основным законом всех развитых стран, а также права на поддержку и образование молодых людей, закрепленного в Конвенции ООН о правах ребенка и в принятых в различных странах мира законах о благосостоянии детей и молодежи, законах об образовании, где зафиксированы цели всестороннего развития личности [128; 129].

Обязательное школьное образование гарантирует, что все дети проходят обучение и воспитание в образовательной организации, и что институт школы влияет на развитие личности детей и молодых людей. Это означает, что, в принципе, все учащиеся могут быть охвачены школьной профилактической работой. Профилактика буллинга в школе особенно эффективна, если она реализуется как многоуровневый подход, т.е. меры принимаются на уровне отдельного учащегося, класса и школы в целом. [2; 19; 127; 130].

Цель профилактики и противодействия состоит в устойчивой и длительной минимизации проявлений буллинга или предотвращении возникновения ситуаций буллинга/пресечения их на самых ранних стадиях. Эмпирически доказано [131; 132], что чем раньше начинается профилактика, тем легче избежать развития нежелательного поведения у групп учащихся из зоны риска.

Ниже перечислены основные модели антибуллинговой деятельности ОО, разработанные зарубежными коллегами. Все модели прошли эвалюацию и зарекомендовали себя на практике как успешные и эффективные.

1) Программа Olweus была создана в 1983 году в Норвегии при поддержке Министерства образования для проведения общенациональной кампании против травли в школах и до сих пор подвергается доработкам [133]. Она основана на результатах научных исследований, которые Olweus вместе с коллегами публиковал, начиная с 1966 года до сегодняшнего дня. Это многоуровневая концепция, предназначенная как для профилактики, так и для вмешательства, которая должна реализовываться на трех уровнях:

школы, класса (здесь лежит центр тяжести), на индивидуальном уровне. Реализация обычно занимает от 18 до 20 месяцев, после чего школы должны использовать разработанную Olweus «Систему обеспечения качества» для закрепления результатов и мониторинга текущего положения дел. *Целевая группа*: учащиеся общеобразовательных школ.

2) «Ve-Prox»: «Бернская программа предотвращения насилия в детских садах и школах» была разработана в 1998 году группой швейцарских ученых в Берне под руководством Alsaker [134]. Это гибкая и целостная программа борьбы с буллингом, предназначенная в первую очередь для воспитателей и учителей. Основная цель: обучить педагогов работе с жертвами и буллерами, с возникающими при травле проблемными ситуациями, чтобы они могли эффективно и своевременно влиять на негативную динамику в группе/классе. *Целевая группа*: дошкольники, учащиеся начальной школы.

3) «Faustlos» («Без кулаков») – серия программ, разработанных с 1998 по 2007 гг. в Институте психосоматических исследований и семейной терапии при университетской клинике Гейдельберга (Германия) под руководством Сierпка: для детского сада [135], начальной школы [136], среднего школьного звена [137]. В основе «Без кулаков» лежит американская программа «Second Step» [138], которая уже долгое время успешно применяется в США. «Без кулаков» - это общешкольный подход, рассчитанный на применение в течение длительного времени, содержащий элементы, которые можно интегрировать в обычное обучение. Основная цель: развитие у детей социальных навыков на основе возрастнo-специфических знаний в следующих трех областях [139]: способность сопереживать другим; контроль импульсов; работа с раздражением и гневом. *Целевая группа*: дошкольники, учащиеся начального и среднего школьного звена.

4) «KiVa» - национальная программа по борьбе с буллингом, разработана в 2006 году по инициативе и при финансовой поддержке Министерства образования Финляндии группой ученых под руководством Salmivalli [140] в Университете Турку. Предоставляет школам конкретные, легкие в применении средства профилактики и вмешательства, и является постоянной частью школьной работы по борьбе с насилием. Содержит три версии для разных возрастов. Школам предлагаются инструменты для регулярного контроля результатов. Основная цель: обучать стратегиям быстрого и эффективного вмешательства учащихся, становящихся свидетелями травли. *Целевая группа*: учащиеся начального и среднего школьного звена.

5) «MindMatters» - программа по укреплению психологического здоровья в школах, разработана в Австралии в конце 1990-х гг. в университетах Мельбурна, Дикина и Сиднея и Министерства здравоохранения, с тех пор проходит постоянную эвалюацию и доработку.

Адаптирована и применяется в ряде европейских стран. Программа дает школам инструменты для контроля достигнутых результатов [141]. Помимо профилактики буллинга, в цели программы входит предотвращение самоповреждающего поведения и самоубийств, обхождение с утратой и горем, обучение пониманию психических расстройств, а также обхождение со стрессом. *Целевая группа:* учащиеся начального и среднего школьного звена.

6) Программа «Mobbingfreie Schule – gemeinsam Klasse sein!» («Школа без буллинга: быть дружным классом!») [142], разработана в 2007-2008 гг. Центром по предотвращению насилия Государственного педагогического института в Гамбурге. Частью программы является так называемый «антибуллинговый чемоданчик», в котором содержатся материалы для проведения проектной антибуллинговой недели. Также предлагаются курсы для учителей по обучению использованию этих материалов. Программа рассчитана на долгосрочное применение. Цели профилактической работы достигаются путем обучения учителей распознаванию ситуаций травли в повседневной школьной жизни и развития их способности к адекватным действиям. Учащихся обучают открытому и честному взаимодействию друг с другом. Школам предоставляются инструменты, помогающие регулярно контролировать свою работу и достигнутые результаты. *Целевая группа:* учащиеся среднего и старшего школьного звена, учителя, родители.

7) Подход «No-Blame-Approach» («Без обвинений»), создан в Англии в начале 1990-х годов Robinson и Maines [143], в 2000 году в Швейцарии был доработан Szaday [144]. В основе лежит предложенный De Shazer и Berg метод краткосрочной терапии, ориентированной на ресурсы и решение [145; 146]. С помощью подхода у буллеров, их помощников и тех, кто непосредственно не участвовал в травле, развиваются и укрепляются такие ресурсы, как сочувствие, социальные навыки и альтруистическое мышление. В результате разрывается «порочный круг» буллинга, травля прекращается, укрепляется самооценка жертвы, улучшается атмосфера в классе [147]. *Целевая группа:* учащиеся общеобразовательных школ.

8) Программа «WiSK» - «Венский тренинг социальной компетентности», разработана в начале 2000-х гг. в Венском университете [148]. Это системная программа профилактики и вмешательства, предназначенная для использования в долгосрочной перспективе. Содержит элементы, которые можно интегрировать в обычные уроки. Меры направлены на развитие у всех участников школьной жизни осознания своей социальной ответственности, на ознакомление с тем, как действовать, чтобы способствовать

утверждению в школе мирных и позитивных отношений [148]. К работе привлекаются все: руководство школы, учителя, родителя, учащиеся. *Целевая группа*: учащиеся 11-15 лет.

9) Программа «ZERO», разработана с 1995 по 2000 год в Норвегии Erling и Sörensen [149] и дорабатывается до сих пор. Три основные цели: предотвращение травли, раннее обнаружение ситуаций травли и квалифицированное вмешательство. Профилактика буллинга рассматривается как неотъемлемая часть развития школы, целью программы является полная интеграция профилактики в повседневную жизнь и организационную культуру школы. *Целевая группа*: учащиеся общеобразовательных школ всех возрастов.

Любая из этих антибуллинговых программ должна быть адаптирована к соответствующей школьной системе, поскольку они отличаются друг от друга в концептуальном, структурном и культурном планах. Успех программы также в значительной степени зависит от качества ее реализации конкретными учителями и персоналом школы [133].

7 Обзор отечественных исследований школьного буллинга

Тема буллинга появилась в отечественных научных психологических исследованиях только в середине нулевых годов 21 века в то время, как история зарубежных насчитывает более полувека. Большая часть этих исследований посвящена буллингу в ученической среде. Большинство отечественных авторов, вслед за зарубежными, пытаются ответить на вопрос: какие факторы – внутриспсихологические [150] или средовые [151; 152; 153] приводят к тому, что ребенок принимает на себя роли жертвы или буллера? Изучается характер негативного воздействия буллинга на всех участников; перенос агрессии из семьи как причина поведения буллеров; тема школьного буллинга стала частью исследований психологической безопасности образовательной среды [150; 154; 155]. Данные отечественных исследователей в основном соответствуют международным результатам. Следует признать, что оригинальных отечественных исследований крайне мало, и они сфокусированы преимущественно на психологических особенностях участников травли.

Все исследования буллинга можно объединить в четыре типа, в соответствии с которыми появляются различные «мишени» антибуллинговой работы:

1) *Индивидуально-психологический*. Акцент сделан на индивидуальных особенностях личности участников травли, выступающих предикторами того, что носители окажутся в ситуации травли либо в роли жертв, либо в роли буллеров [153; 156; 157; 158;

159; 160; 161]. Цель работы: развитие определенных компетенций и качеств у жертвы (уверенности в себе и коммуникативных навыков) и у агрессора (развитие толерантности), систематическая работа с их уязвимостями, связанная с укреплением Я и повышением самооценности.

2) *Виктимно-биографический*. Акцент сделан на неравномерности реализации рисков на протяжении жизненного пути, подчеркивается существование периодов сензитивности в связи с жизненными событиями, при переживании которых повышается виктимность (уязвимость) ребенка и возрастает риск освоения им роли агрессора или жертвы в ситуациях буллинга [162; 163; 164]. Цель работы: сопровождение детей при прохождении возрастных кризисов и трудных жизненных ситуаций и развитие у них устойчивости к стрессам, экзистенциального ориентирования, умения использовать имеющиеся социально-психологические ресурсы.

3) *Социально-организационный*. Акцент сделан на особенностях групповой динамики и правил в ОО. Подчеркивается, что именно социальный контекст актуализирует психологические предпосылки и «запускает» буллинг. Цель работы: изменение правил и динамики отношений в детском коллективе, изменение самого принципа установления иерархии отношений в группе, построенного не на разнице во власти, а на ценности уважения и вкладов в жизнь группы. Этот подход предполагает участие взрослых, руководствующихся коммуникативной культурой, построенной на ценностях достоинства. Вся организационная культура ОО должна «работать» на эту задачу. Этот подход – самый перспективный с точки зрения долгосрочности эффекта.

4) *Психотехнический*. Акцент делается на профилактических мероприятиях, психологической работе с жертвами буллинга и ее инициаторами, в последние годы – на формировании новых компетенций учителей [165; 166]. Цель работы: создание методического обеспечения для групповых и индивидуальных форм работы с детьми, учителями и родителями, направленных на ориентирования и просвещение в отношении феномена буллинга, особенностей ролей, выборов, которые может совершить каждый для прекращения травли, а также на формирование у всех работников ОО профессиональной бдительности в отношении такого рода ситуаций.

Психологи А. Бочавер и К. Хломов отмечают: «Для российской культуры и ментальности тема травли актуальна давно, поскольку принуждение в условиях неравенства власти традиционно и интенсивно присутствует как в вертикальных отношениях (родитель-ребенок, учитель-ученик, начальник-подчиненный), так и в горизонтальных (между коллегами, сверстниками, супругами, сиблингами). [...] Виден

серьезный дефицит таких исследований в России. Очевидно амбивалентное отношение к этой теме, которое связано, с одной стороны, с всеобщим негативным опытом пребывания в роли притесняемой жертвы и невозможностью противостоять носителю власти, а с другой – с привычностью такого способа коммуникации и трудностями в выборе альтернативной практики» [153]. В силу «психодинамической заряженности» вопросов власти, силы, притеснения, подчинения в исследованиях обнаруживаются противоречивые результаты. С одной стороны, информированность о буллинге и открытая позиция «нулевой толерантности» педагогического коллектива уменьшает вероятность распространенности буллинга в ОО. С другой стороны, эти же факторы порождают у учащихся более высокий уровень тревоги и большую чувствительность к провокациям со стороны сверстников, приводящую к возрастанию виктимизации – хронического чувства уязвленности. В целом более слабое поколение нынешних детей не готово конструктивно разрешать конфликты, искать компромиссы, уверенно противостоять агрессии со стороны сверстников. Нормальная конфликтность в среде сверстников, без которой невозможно укрепление Я, многими взрослыми (родителями и педагогами-психологами) квалифицируется как буллинг и тем самым объявляется недопустимой. Как следствие растет виктимизация подрастающего поколения.

Проблемой исследований буллинга в контексте виктимизации в России является, на наш взгляд, слишком широкое толкование феномена буллинга, когда под эту категорию попадают любые формы нарушений дисциплины и агрессии в стенах школы. В статье отечественных исследователей С.В. Кривцовой, А.Н. Шапкиной и М.П. Малыгиной [156] проводится тонкая дифференциация между такими понятиями как агрессия, насилие, конфликт, виктимизация и буллинг. Опубликованная в 2019 году в «Вопросах психологии» статья содержит важные для отечественных исследователей и практиков сведения.

8 Теоретическое обоснование рабочей модели антибуллинговой деятельности образовательной организации

В основе разработки модели антибуллинговой деятельности ОО должно лежать понимание природы буллинга, причин и механизмов его развития, иначе такая модель будет не только неэффективной, но и может нанести вред. Анализ зарубежной и отечественной литературы, проведенный нами в первом полугодии работы по НИР за 2021 год, позволил сделать вывод: для создания эффективной антибуллинговой стратегии

работы ОО, способной приносить стабильные, долгосрочные результаты, необходимо учитывать следующие четыре аспекта:

- Психологические особенности жертв как фактор инициации и развития травли.
 - Психологические особенности и мотивы буллеров как фактор инициации и развития травли.
 - Поведение группы как решающее условие для начала и продолжения буллинга.
 - Необходимость системной работы на трех уровнях: школы, класса, индивида.
- Эти аспекты и следует осветить в рамках теоретического обоснования модели антибуллинговой деятельности ОО.

8.1 Психологические особенности жертв как фактор инициации и развития травли

Когда исследования буллинга только начинались, считалось, что дети, становящиеся жертвами, обладают определенными качествами: неуверенностью в себе, замкнутостью, излишней чувствительностью, низкой самооценкой, непривлекательностью и т.д. Исследования [2; 15; 18] подтвердили тезис: нет таких характеристик или качеств, которые автоматически могли бы сделать человека жертвой. Сегодня большинство исследователей согласны с тем, что жертвой может стать каждый. Ребенок-жертва может обладать как негативными (например, перечисленными выше), так и позитивными качествами (например, может отлично учиться, иметь привлекательную внешность, быть отзывчивым, дружелюбным, общительным и т.д.). Станет ли кто-то жертвой в решающей степени зависит не от него самого, а от сложившейся в классе расстановки сил, от действующих в нем норм, от поведения учителя и от степени нарушенности другого ученика – инициатора травли. Именно в первую очередь, это зависит от того, есть ли в данном классе ребенок, стремящийся к власти и доминированию, и удастся ли ему запустить в классе негативную динамику. Подтверждением для этого тезиса служит лонгитюдное исследование [15], убедительно показавшее, что контекст, в котором ребенок находится в школе, в гораздо большей степени способствует тому, что он может стать жертвой, чем его индивидуальные характеристики.

8.2 Психологические особенности и мотивы буллеров как фактор инициации и развития травли

Выявлению психологических характеристик буллеров было посвящено множество исследований, основные результаты которых можно резюмировать так: на ранних этапах развития большинство будущих буллеров смогли убедиться в том, что агрессивные нападки являются успешной стратегией для принуждения других к желаемому для себя поведению,

многие из них агрессивно ведут себя по отношению не только к сверстникам, но и к взрослым [10; 11; 167]. Дети-буллеры плохо справляются со своей импульсивностью, обладают неадекватно завышенной самооценкой [14; 168], у них сильно выражена потребность добиваться господства и устанавливать свою власть над другими [15].

На начальных этапах изучения буллинга ученые предполагали, что буллеров отличает низкий уровень развития социально-эмоционального интеллекта, поэтому они не способны представить, как их поведение влияет на жертв. Новейшие исследования [10; 59; 169; 170] окончательно разведали популярный прежде стереотип мышления, согласно которому буллер – это сильный, но «тупой» человек, не способный понимать других. Высокий уровень социально-эмоционального интеллекта позволяет буллеру виртуозно манипулировать сообществом, добиваться изменения действующих норм и приходиться к власти, используя ее в своих интересах.

Если взглянуть на буллеров с клинической точки зрения, то понятно, что инициаторами травли являются дети с нарциссическими чертами характера, отличительной особенностью которых является «активное стремление к доминированию в отношениях и установлением своей *власти* над другими с целью самоутверждения» [155]. Таких детей называют *властолюбцами*. Властолюбцы не всегда становятся буллерами, но буллеры происходят именно из этой категории детей. Такие учащиеся отличаются настойчивостью, хитростью и изобретательностью, они отлично знают человеческие слабости, способны точно выбрать время, место и повод для своей борьбы за власть, подстергая (потенциальную) жертву в те минуты, когда она расслаблена или в те периоды ее жизни, когда она по каким-то причинам особо уязвима. Властолюбцы хорошо чувствуют свое состояние и состояние других, что позволяет им прекрасно прогнозировать поведение окружающих и манипулировать ими в своих целях. Если тот или иной ученик снова и снова становится инициатором буллинга, то можно с уверенностью говорить о клиническом случае: у такого ребенка уже есть сформировавшееся нарциссическое расстройство личности, описанное в Международной классификации болезней (МКБ-10, Класс «Психические расстройства и расстройства поведения»).

Тезис о том, что буллеры происходят преимущественно из категории властолюбцев, сегодня надежно подтвержден многочисленными исследованиями: основными мотивами буллеров признано стремление к повышению социального статуса и достижение власти и доминирования [6; 10; 62].

8.3 Поведение группы как решающее условие для начала и продолжения буллинга

Сама возможность изменения групповых норм зависит от группы – от ее устойчивости в отношении манипуляций: если группа способна противостоять манипулятивным воздействиям буллеров, то буллинг в ней не возникнет, подобно тому, как в организме с сильным иммунитетом не разовьется инфекция. Именно поведение группы определяет, будет в ней развиваться и продолжаться буллинг или нет. Поэтому все эффективные стратегии профилактики направлены на предотвращение возникновения негативной групповой динамики за счет повышения осознанности и чувствительности в отношении темы буллинга у каждого учащегося, развития способности к распознаванию первых проявлений травли и навыков противодействия.

Исследования Salmivalli и Pepler и [15; 62] показали, что в классе может быть около 30% детей с (латентно) агрессивным поведением, еще от 20 до 30% - наблюдателей, ведущих себя так, как будто они ничего не замечают, что играет на руку агрессорам. В каждом классе было выявлено также 20 - 30% тех, кто вставал на защиту жертвы. Т.е. в классе может быть до 60% детей, ведущих себя неагрессивно, - в зависимости от того, на чью сторону встанут наблюдатели: на сторону буллеров с их помощниками или на сторону защитников жертвы.

Получается, что если привлечь 20-30% детей из числа наблюдателей к активности по созданию и поддержанию хорошей атмосферы в классе, то перевес сил в классе окажется на позитивной стороне. Около 60% детей достаточно легко можно вовлечь в антибуллинговую деятельность. Однако если ничего не делать, то мы увидим противоположную картину: 20-30% детей из числа наблюдателей непроизвольно становятся на сторону буллеров.

Успешность противодействия буллингу во многом зависит от того, насколько рано удастся выявить начало процессов буллинга, пресечь негативную динамику в группе (попытки буллеров изменить групповые нормы, сплотить вокруг себя сообщество класса), предотвратить переход нейтрально настроенных членов класса на сторону буллеров и консолидацию сообщества против жертвы. При этом надо понимать, что позитивная динамика, даже если удастся ее добиться, не может долго существовать и приносить плоды на уровне отдельно взятого класса в «безвоздушном пространстве» - когда на уровне всей школы нет правильного отношения к теме насилия и буллинга и соответствующего поведения всех участников образовательного процесса. Поэтому противодействие буллингу должно строиться как общешкольный подход и проводиться на трех уровнях.

8.4 Необходимость системной работы на трех уровнях

При разработке собственной системы противостояния насилию и буллингу в ОО необходимо учитывать следующее:

1. Даст результат только системность. Требуется планирование и реализация работы на трёх уровнях: школы, класса, отдельного ученика.

2. Каждая ОО уникальна. Нет одной типовой модели. Нет двух одинаковых школ, поэтому задача каждой школы — разработать свой уникальный план противодействия травле на почве той реальности, с которой она сталкивается.

3. Победу над буллингом обеспечит только долгосрочный, постоянный характер работы – как часть уклада школы.

4. Не обойтись без повышения квалификации всех взрослых, работающих в школе.

5. Школа имеет право включать в эту работу все общественные институты, к которым имеет доступ.

6. В качестве профилактики, а также одного из аспектов работы по противодействию буллингу является работа над позитивной атмосферой школы.

В качестве примера такой системы опишем более подробно модель антибуллинговой работы, разработанную Олвеусом.

Модель Дэна Олвеуса (США)

Подход Olweus [171] представляет собой политику в отношении проблемы насилия, реализуемую на уровне всей школы и поэтому, к сожалению, редко в полном своем объеме воплощаемую на практике (в силу своей масштабности и трудозатратности). При этом предлагаемые Олвеусом средства относительно просты. Сегодня программа Олвеуса, по сути, лежит в основе всех эффективных антибуллинговых моделей работы ОО, разрабатываемых в разных странах.

Коротко такую трехуровневую работу можно описать следующим образом:

Предпосылки: учителя и родители осознают, что буллинг является проблемой, и понимают ее серьезность. Они осознают две ключевые вещи: 1) никакая школьная среда не может считаться полностью безопасной и свободной от буллинга и насилия. При этом 2) насилие в жизни детей не является чем-то неизбежным: ему можно и нужно эффективно противодействовать.

Меры на уровне школы:

- Проведение опроса: анонимный опрос позволяет получить данные о масштабе распространения буллинга в данной школе.

- Разработка плана действий: по результатам опроса рабочая группа (представитель руководства школы, учителя, школьные психологи, эксперты, представители родительского комитета и учащиеся) разрабатывает обязательный для всех в школе план действий.

- Улучшение надзора за помещениями и территорией школы, особенно, во внеурочное время: в тех школах, где во время перемен дежурят учителя, и где они быстро и решительно вмешиваются - даже в ситуациях, когда есть только подозрение, что насилие имеет место, - бывает гораздо меньше проявлений буллинга/насилия.

- Сотрудничество между учителями и родителями.

- Разработка и внедрение на общешкольном уровне обязательных для всех антибуллинговых правил.

С помощью этих пяти элементов первым делом создается общее пространство для действий. Эти шаги требуют от школы демонстрации силы и серьезности намерений. Если не все будут действовать последовательно и сообща, то проект потерпит неудачу, - в плане противодействия буллингу/насилию большая часть доверия учащихся и родителей к школе, а также школы к самой себе, будет утрачена.

Меры на уровне класса:

1) Разрабатываются (с обязательным участием самих учащихся) и принимаются антибуллинговые правила для класса, а затем 2) каждую неделю проводятся обсуждения и подводятся итоги: кто как себя вел, соблюдались или нет правила. Детям дается понять: «Буллинг – это дело не только буллера и жертвы, это общая для всех проблема!» Как обстоят дела в нашем классе? Что мы можем сделать, чтобы всем в классе было хорошо? Что мы можем сделать, если кто-то не соблюдает правила? Правила обеспечивают всем безопасность, а не просто являются досадными ограничениями. Учащимся дается возможность поупражняться в создании правил и на практике познать ценность верховенства закона.

Меры на уровне индивидуальной работы:

- Работа с родителями вовлеченных в травлю детей: Сотрудничество взрослых (к примеру, регулярный обмен информацией) резко снижает возможности для действий буллеров.

- Проведение бесед с агрессорами и жертвами. Проводить беседы с буллерами проще и эффективнее при условии, что меры на уровне школы и класса, как минимум уже начали проводиться. Послание «Буллинг здесь не пройдет!» четко и недвусмысленно доводится до

сведения буллеров и тех, над кем издеваются. Агрессоры слышат недвусмысленное «СТОП!», жертвам дается гарантия безопасности.

9 Методические рекомендации по организации антибуллинговой деятельности ОО

9.1 Вводные замечания

При разработке методических рекомендаций по организации антибуллинговой деятельности ОО необходимо учитывать следующее:

1. Практика разных стран и разных школ убедительно показала: школа может стать безопасным в психологическом плане пространством для учёбы и развития только при условии того, что *она сама несёт ответственность* за порядок в её стенах.

- Школа отвечает за создание оптимальных условий для развития личности ребёнка, отличающуюся от ответственности семьи. Именно школа, весь коллектив работающих в ОО взрослых отвечает за то, что происходит с каждым учащимся в её стенах.

- Школа несет ответственность за установление рабочего контакта с родителями учащихся.

- Ответственность за качество взаимодействия в системе «учитель — ученик» несет взрослый, а не ребёнок.

- Эти принципы остаются бесполезным сотрясанием воздуха, если они не зафиксированы в правилах ОО и ее управленческих решениях, если они не становятся частью ее организационной культуры.

- Буллинг возникает и набирает силу только в ОО со слабой организационной культурой, только там, где школа не принимает вызов или не может ему противодействовать. Случай буллинга — важный управленческий симптом, сигнал для переосмысления существующей организационной культуры, пересмотра сложившихся в ОО правил и приоритетов.

2) Серьёзная забота о *школьной атмосфере*, центральным фактором которой является качество общения учителей и учеников, - лучшее средство профилактики буллинга. Понятие «атмосфера школы», вовсе не является чем-то эфемерным, - в реальной жизни именно им описывается качество среды ОО. Это понятие сегодня традиционно присутствует в западных педагогиках как важнейший управленческий показатель. Школьная атмосфера рассматривается в двух аспектах: как формирующая у ребенка *чувство принадлежности*, связанности с этой школой и *чувство собственной ценности* и

важности.

3. Очень важно уметь *идентифицировать буллинг*, отличать его от внешне похожих, но по сути совершенно иных проявлений: агрессии, конфликтов. *Агрессии* всегда много в школе, ведь дети и подростки только учатся разрешать конфликты, часто делая это неумело. Опыт разрешения конфликтов ведёт к укреплению Я ребёнка, углублению личности через умеренный опыт страдания. Напротив, при буллинге ни жертвы, ни агрессоры, ни другие участники не растут в личностном плане. Поэтому детей нужно учить разрешать конфликты, буллинг же необходимо искоренять.

4. Для понимания того, что такое буллинг, и как ему противодействовать, наиболее правильным является *клинический подход*.

С середины 70-х годов XX в. в экономически развитых странах ведётся государственное финансирование исследований и поиск подходов к искоренению буллинга из жизни школы. Losey [172] считает, что системы образования развитых стран прошли через ряд ошибок и заблуждений в отношении этого явления. К *ошибочным стратегиям* относятся: попытки борьбы с буллингом через ряд отдельных мероприятий, краткосрочных акций; подход к буллерам как к учащимся, страдающим от низкой самооценки и одиночества или с проблемой контроля гнева; попытки справиться с буллингом с помощью медиации, тренингов разрешения конфликтов; тренингов, повышающих самооценку и т.п. – Отметим, что эти подходы, хотя и содержат хорошие идеи, просто не соответствуют сути буллинга, поэтому их применение может принести больше вреда, чем пользы. Например, медиаторы из числа сверстников (призванные помогать в разрешении конфликтов) ничего не могут сделать в случае травли. Эффективные действия при буллинге являются для них непосильной задачей, ведь в отличие от конфликтов, травля - это функциональное поведение, целью которого является усиление или поддержание позиции власти и доминирования.

Сегодня наиболее адекватным для понимания буллинга и разработки антибуллинговых стратегий считается *клинический подход*. Исходя из него, можно утверждать: попытки буллинга всегда будут происходить в школе по той причине, что инициаторами травли являются дети с нарциссическим складом, встречающиеся в популяции с достаточно постоянной частотой. Поэтому задача школы — не впасть в отчаяние, что после всех усилий в ее стенах снова есть случаи травли, а продолжать систематическую работу, чтобы все учащиеся, и прежде всего властолюбцы, постоянно чувствовали твёрдую позицию взрослых по вопросу насилия.

9.2 Организационная модель

Организационная модель деятельности ОО описывает комплекс организационно-управленческих и информационно-просветительских мер по выявлению случаев насилия и буллинга, реагированию на них, а также их профилактике. Эти меры разрабатываются и осуществляются руководством ОО, учителями в сотрудничестве с учащимися, родителями, вышестоящими и партнерскими организациями.

Комплекс *организационно-управленческих мер* включает в себя:

- Анализ ситуации в ОО с обеспечением безопасности и здорового социально-психологического климата;
- Разработку политики ОО отношении буллинга и насилия;
- Интеграцию положений политики в нормативные акты, алгоритмы действий, правила, инструкции; назначение ответственных лиц;
- Разработку и реализацию плана и графика мероприятий по противодействию насилию и буллингу.
- Организацию службы психологической поддержки в ОО, а также установление контактов с партнерскими организациями и специалистами для оказания помощи всем лицам, вовлеченным в ситуацию буллинга или насилия.

Целью *информационно-просветительских мер* является повышение осведомленности всех участников образовательных отношений о природе буллинга, его последствиях, обучение способности быстро выявлять и эффективно противодействовать буллингу. Такими мерами могут быть:

- Обучение учителей по вопросам выявления случаев буллинга и адекватного реагирования на них, по особенностям взаимодействия с учащимися с чертами властолюбцев, развитие их компетенций для позитивного взаимодействия с учащимися, обучение этически и психологически обоснованным методам поддержания дисциплины и создания позитивной атмосферы в классе в целом.
- Обучение учащихся знаниям и навыкам, необходимым для распознавания проявлений буллинга и насилия и своевременного и адекватного реагирования на них.
- Информирование, обучение и консультирование родителей.
- Создание и распространение информационных материалов, проведение мероприятий в целях профилактики буллинга и насилия.

Для координации организационно-управленческой и информационно-просветительской работы целесообразно сформировать *рабочую группу*, в состав которой

должны войти представитель администрации (например, заместитель директора по воспитательной работе), учителя, психолог, социальный работник, родители и учащиеся.

Реализация организационно-управленческих и информационно-просветительских мер позволяет создать в школе атмосферу безопасности, доброжелательности, доверия и уважения, - такая среда является одной из важнейших предпосылок минимизации проявлений буллинга и насилия.

Основными *факторами*, позволяющими добиться долговременных и стабильных результатов по предупреждению и противодействию буллингу и насилию, являются следующие:

- Обеспечение безопасности помещений и территории ОО, в частности, регулярный надзор за местами общего пользования (столовыми, туалетами, холлами, раздевалками, школьным двором) и техническими помещениями.

- Наличие документа, регламентирующего политику ОО по вопросам предупреждения случаев буллинга и насилия и реагирования на них.

- Наличие устава, кодекса, правил поведения, в которые интегрированы положения этой политики; соблюдение всеми участниками образовательного процесса совместно разработанных и принятых правил поведения.

- Наличие лиц, ответственных за обеспечение безопасности и координацию мер реагирования на случаи буллинга и насилия.

- Использование эффективных механизмов и инструментов для обнаружения случаев буллинга и насилия и реагирования на них;

- Оказание своевременной помощи участникам ситуации буллинга/насилия (педагогом, психологом, социальным работником, школьным уполномоченным по правам ребенка и др.).

- взаимодействие со службами социальной и психологической помощи с целью профилактики буллинга/насилия и оказания помощи вовлеченным в него лицам;

- вовлечение учащихся и родителей в планирование и осуществление мер по улучшению социально-психологического климата в ОО и профилактике буллинга и насилия; проведение среди них информационно-просветительской работы;

- обучение всех работников ОО для формирования у них профессиональной готовности к реагированию на случаи буллинга и насилия и систематической работе по их профилактике [173]¹.

¹ Адаптация материалов ЮНЕСКО «Teaching Respect to All».

Все эти факторы в совокупности создают такую среду, в которой значительно снижается риск возникновения случаев буллинга или насилия и повышается способность участников образовательного процесса эффективно предотвращать такие случаи и реагировать на них.

При реализации комплекса мер по профилактике буллинга и насилия в каждой конкретной ОО необходимо учитывать ее специфику. Этому существенно способствуют правильно разработанные локальные нормативные акты.

Внесение изменений в локальные нормативные акты, регламентирующие деятельность ОО по предупреждению буллинга и насилия

Взаимодействие с учащимися в ОО должно строиться на основе принципов уважения их прав и достоинства, защиты от всех форм физического и психологического насилия, что регламентируется локальными нормативными актами ОО, разработанными в соответствии с законодательством РФ. За обеспечение безопасности, защиту жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса несет ответственность администрация ОО. Опыт многих стран показывает, что эффективное противодействие насилию и буллингу в ОО начинается с разработки и принятия локального нормативного документа, определяющего политику ОО в отношении насилия (далее этот документ будем называть «Политика»).

Политика образовательной организации в отношении буллинга и насилия

«Политика» – это документ, в котором отражено общее понимание работниками ОО, обучающимися и их родителями того, что такое буллинг и насилие, подчеркивается общая готовность противостоять любым их проявлениям. Такой документ разрабатывается коллегиально, на основе законодательных актов РФ, адаптирует основные положения этих актов в конкретные, обязательные для всех участников учебно-воспитательного процесса правила поведения.

Разработке «Политики» должно предшествовать изучение социально-психологического климата в ОО и обсуждение в коллективе его результатов. Подготовка проекта этого документа поручается членами рабочей группы. Далее проект обсуждается на заседании педсовета, на управляющем совете ОО, на встрече родительского актива, на совете обучающихся. После обсуждения документ утверждается общим собранием (советом) ОО и доводится до всеобщего сведения. Основные положения «Политики» должны быть отражены в уставе ОО, правилах поведения для обучающихся и трудового распорядка для работников, должностных инструкциях всех сотрудников ОО, а также в договоре на оказание образовательных услуг и других документах.

Устав ОО

Каждая ОО действует на основании устава, включающего в себя основные положения об учебно-воспитательной деятельности и являющегося одним из главных локальных нормативных актов. В разделы устава должны быть включены положения о недопустимости буллинга между всеми участниками образовательного процесса. Тем самым закладывается юридическая основа для принятия мер по предотвращению буллинга и насилия и противодействию им в случае их возникновения в ОО.

Правила поведения в ОО

Правила поведения для обучающихся и правила внутреннего трудового распорядка для работников – это важные документы, регулирующие деятельность ОО.

В *правилах поведения для обучающихся*, - в отличие от устава, где обозначаются только основные права и обязанности участников образовательных отношений и запрещенные в данной ОО виды действий, - формулируются конкретные требования к обучающимся и соблюдению ими установленных норм и правил поведения: на уроках и переменах, во время различных мероприятий, в разных помещениях, а также на школьном дворе, во время несения дежурства, на экскурсиях и т.д. С правилами поведения, как и с уставом, должны быть ознакомлены все учащиеся, их родители и работники ОО. В правилах не только должны закрепляться недопустимость насилия и травли, но и разъясняться понятным для школьников языком, какие явления можно считать буллингом, в каких формах он может проявляться и к каким последствиям может привести; в них также указываются последствия (санкции) для нарушителей. В правилах обязательно указывается, кому и как учащиеся могут сообщить о реально происходящем или предполагаемом случае травли или насилия, а также к кому из взрослых они могут обратиться за помощью. В разработке таких правил должны принимать участие сами учащиеся.

В *правилах внутреннего трудового распорядка для работников ОО* содержатся нормы педагогической и трудовой этики и меры, которые будут приняты администрацией ОО в отношении работников, допускающих издевательства, физическое и психологическое насилие в отношении учащихся, их родителей или своих коллег, а также меры по защите работников, подвергающихся травле или насилию со стороны обучающихся или работников ОО. В правилах прописывается, какими должны быть действия работников в случае, если они узнают о случае буллинга/насилия.

Закрепление ответственности работников ОО

Безопасность пребывания учащихся в ОО зависит от того, насколько грамотно и четко работают все ее подразделения и службы, поэтому в должностных обязанностях работников ОО должны быть зафиксированы положения о выполнении определенных требований. Необходимо, чтобы каждый работник ОО — директор, заместитель директора, учитель, психолог, медицинский работник, охранник, уборщица, работник столовой, библиотекарь и т.д. — понимал свою меру ответственности за допущение действий насилия и травли и, в случае столкновения с фактом таких действий или попыткой их осуществления, знал, как действовать, чтобы их прекратить. Для этого за каждым работником в должностных инструкциях или в отдельных нормативных актах должны быть закреплены функции и описаны возможные действия по предотвращению насилия и буллинга и противодействию им.

План или программа мероприятий по предотвращению буллинга и насилия

Эффективность профилактических мер напрямую зависит от того, насколько удалось ОО выстроить целенаправленную и хорошо распланированную, отличающуюся периодичностью деятельность. Поэтому одним из основных инструментов построения деятельности по предупреждению ситуаций буллинга и насилия в ОО выступает план мероприятий. В плане указываются мероприятия, сроки выполнения, ответственные лица. Действия по предотвращению буллинга и насилия могут быть оформлены не в виде плана, а в виде учебно-воспитательной программы, - тогда в ней обозначаются цели и задачи, этапы реализации, ресурсы и предполагаемые результаты.

Обеспечение безопасности на территории ОО. Помещения, в которых вероятность осуществления действий буллинга более высокая (раздевалки, туалетные комнаты и т.д.) должны находиться под особым контролем. Наблюдение за тем, что происходит в помещениях и на территории ОО, осуществляют прежде всего сотрудники охраны, а также другие сотрудники; могут привлекаться (после инструктажа) старшеклассники (старшекурсники).

Сообщение о случае буллинга. Администрация ОО должна разработать простые, гарантирующие безопасность и конфиденциальность способы сообщения о фактах буллинга или попытках его совершения и уведомить о них всех учащихся, их родителей и сотрудников.

9.3 Протокол экстренного реагирования

Пятишаговая модель реагирования на случаи буллинга

Шаг 1: Выявление случая буллинга или наличие предположения о нем

Шаг 1.1 Непосредственное наблюдение проявлений травли или насилия

Если сотрудник ОО стал непосредственным свидетелем ситуации буллинга, например, физических нападков, вербальных придирок и т.д., он должен немедленно вмешаться. Для прекращения буллинга нужно, чтобы все сотрудники ОО заняли четкую позицию: *никакой терпимости по отношению к насилию* (нулевая толерантность). Как уже говорилось, это требование должно быть отражено в локальных нормативных актах ОО. Ставший свидетелем ситуации травли или насилия взрослый должен оказать безотлагательную помощь пострадавшему ученику.

Вмешательство взрослых должно быть грамотным, иначе оно может причинить больше вреда, чем пользы. Существует несколько правил такого вмешательства:

1. Я вмешиваюсь тогда, когда моему здоровью или даже жизни не угрожает опасность. (В случае опасности необходимо привлечь дополнительную помощь).

2. Я быстро ориентируюсь в ситуации, особое внимание обращаю на жертву, и действую в ее интересах.

3. Я активно и напрямую требую помощи от других (например: «Миша, ты идешь со мной и помогаешь мне сдерживать Илью (буллера). Оля, ты прикрываешь Иру (жертву). Иван ты быстро идешь к директору и приводишь его сюда»).

4. Я стараюсь защитить жертву и успокоить обе стороны.

5. Я вывожу жертву из «энергетического поля» агрессора, поручаю кому-то позаботиться о ней.

6. Я обеспечиваю, чтобы за выявленным случаем последовало разбирательство, чтобы виновные понесли ответственность.

Часто бывает достаточно один раз, но грамотно вмешаться, чтобы остановить раскрутку динамики буллинга.

Шаг 1.2 Наличие буллинга не очевидно, но имеется предположение о нем

Внимательно смотреть. Учителю нужно чутко реагировать на изменения в классном сообществе и в поведении отдельных учащихся. Для этого важно развивать свою чувствительность к ситуациям буллинга, распознать которые бывает непросто, особенно при непрямом буллинге. Кроме того, очень немногие жертвы сами обращаются за помощью, т.к. чаще всего боятся усиления травли или не верят, что взрослые могут помочь. Существует ряд *признаков*, по которым учитель может предположить, что учащийся подвергается травле. Эти признаки нужно замечать, а не пытаться отводить взгляд. Буллинг – это форма насилия, поэтому к любым его признакам надо относиться *всерьез*.

Откуда может поступить информация о возможном буллинге:

1. Учитель видит изменения в поведении и учебных достижениях того или иного ученика. (Следует как можно скорее побеседовать с этим учеником. – *Первый разговор с жертвой.*)

2. Учитель наблюдает, что в классе есть «социальный перекося», например, что кого-то из учеников постоянно исключают из сообщества. (Для получения более объективных данных, можно провести небольшое диагностическое исследование с использованием опросника или социометрии.)

3. К учителю обращается кто-то из учащихся, коллег или родителей с информацией о случае травли. (Эту информацию необходимо занести в протокол регистрации случаев буллинга.)

Шаг 2: Проверка правильности предположения о наличии факта буллинга

Из полученной на шаге 1 информации возникает общее представление, которое - для успешного планирования последующих интервенций (шаг 3) - нужно критически пересмотреть. Для этого создается *рабочая группа*, в которой надо ответить на несколько вопросов.

Ключевой вопрос 1: «Действительно ли это буллинг?» - Что есть в действительности? Все ли признаки буллинга присутствуют? - Для ответа берется научно обоснованное определение и признаки, например, предложенные Olweus [2].

Шаг 3: Планирование интервенций (шагов вмешательства)

Если подозрения о буллинге подтвердились:

Опыт показывает, что нет и не может быть единого способа действий при буллинге, поскольку каждый конкретный случай травли имеет свои характеристики. Эффективность действий против буллинга повышается за счет: а) общей базовой установки «нулевой толерантности к насилию», б) слаженной работы коллег и в) имеющихся знаний о социально-психологических механизмах буллинга.

В рабочей группе нужно ответить на *ключевой вопрос 2: «Какой вид вмешательства здесь необходим и какие методы следует применить?»*

Необходимо решить, какой вид вмешательства (конфронтативный или неконфронтативный) следует применить в данной конкретной ситуации, а также выбрать подходящие методы (подробнее об этом см. п. 9.4.1).

Шаг 4: Вмешательство (проведение интервенций) и отслеживание устойчивости результатов

На этом шаге применяются выбранные виды и методы вмешательства. Для проведения интервенций необходимы, знания о видах и методах вмешательства, а также

владение техниками ведения беседы в трудных ситуациях. Цели применяемых методов таковы: быстрое пресечение ситуации буллинга и обеспечение устойчивости результатов во времени; оптимизация поведения учащихся; развитие позитивных форм поведения в классе. Через определенный промежуток времени важно проверить, насколько устойчивы результаты. Для этого проводятся последующие беседы и/или используются стандартизованные инструменты оценки.

Шаг 5. Эвалюация и профилактика

Как уже говорилось, профилактику насилия и буллинга в школе нужно рассматривать не как задачу отдельно взятого педагога, а как требование, которому должна соответствовать школа в целом как организация. Существуют различные проекты и программы по профилактике буллинга в ученической среде [174; 175; 176; 177].

Четыре основные цели профилактики насилия в школе таковы: повышение уровня информированности о формах насилия и буллинга («Я знаю!», «Мы знаем!»); повышение уровня восприимчивости и бдительности («Я вижу!», «Мы видим!»); формирование компетенций для обхождения с насилием и буллингом («Я умею!», «Мы умеем!»); развитие ответственности и гражданского мужества («Я действую!», «Мы действуем!»).

9.4 Методическое обеспечение

После *первого разговора с жертвой* необходимо собрать достаточное количество информации, чтобы в рабочей группе принять решение о том, как действовать дальше. Существует два основных вида или подхода для вмешательства: конфронтативный и не конфронтативный. В каждом из них - свои методы.

9.4.1 Конфронтативный и не конфронтативный вид вмешательства при буллинге

Выбор подхода во многом зависит от того, на какой фазе развития находится буллинг, а также от характерологических особенностей буллеров. Правило достаточно простое: чем дальше зашел буллинг, а также чем «жестче» буллеры, тем более оправдано применение конфронтативных методов.

Не конфронтативные методы применяются обычно на начальных этапах травли, когда не заработала в полную силу характерная групповая динамика (за основными участниками еще жестко не закрепились роли, не произошла консолидация классного сообщества, окончательно не закрепились статус жертвы), а также когда буллеры – это обычные дети, без делинквентных особенностей. Основные не конфронтативные методы:

«Без обвинений» [178], «Общей заинтересованности» [179], «Системных интервенций» [180]².

Конфронтативные методы применяются в тех случаях, когда буллинг зашел уже далеко, когда мягкие гуманистически-ориентированные, с «позитивным посылом» методы (например, «Без обвинений») с большой вероятностью окажутся неэффективными. Такие методы хороши для работы с «трудными» детьми и подростками, которые снова и снова ведут себя агрессивно, регулярно нарушают границы.

Между конфронтативными и не конфронтативными методами есть большие процедурные и содержательные отличия.

В не конфронтативных методах создается группа помощников, в которую входят как буллеры с пособниками (примерно 50%), так и учащиеся: из числа друзей жертвы / с развитой социальной и эмоциональной компетентностью / пользующиеся уважением и влиянием в классе (примерно 50%). Группе оказывается большое доверие, на нее возлагается ответственность за изменение ситуации. Атмосфера работы с учащимися «мягкая» и демократичная, понятия «буллинг», «буллеры» не упоминаются совсем, либо используются в минимальном объеме, буллеры и жертва публично не называются. Важным условием работы является пробуждение эмпатии к жертве (в отличие от конфронтативных методов, где к эмпатии не призывают, а прежде всего строго очерчивают границы).

В конфронтативных методах беседа проводится с каждым буллером индивидуально. Для этого буллеров без предупреждения вызывают с уроков. «Конфронтативный» разговор не означает, что мы говорим с ребенком на повышенных тонах или обесценивающе, он означает только то, что мы предъявляем ему объективные факты, с которыми он должен встретиться лицом к лицу. Конфронтативная беседа действует как ультиматум и не позволяет буллеру увильнуть от серьезного разговора или начать приукрашивать ситуацию. Взрослый управляет беседой, демонстрирует решительность, выглядит сосредоточенным и серьезным, юмор и «разговор на равных» (а тем более панибратство!) запрещены. Главная задача: строго очертить границы и призвать к ответственности. Буллеру прямо говорят: то, чем он занимается, называется насилием, поэтому он должен немедленно прекратить. С ним принимаются соответствующие договоренности, которые оформляются в виде письменного договора. Каждому буллеру дается срок, в течение которого за ним ведется наблюдение и от него ожидаются изменения. Если буллер готов сотрудничать, то его не наказывают. Если же он продолжает свои деяния, то вводятся и последовательно

² Описания этих двух методов пока нет на русском языке.

реализуются санкции, вплоть до самых серьезных. В окружении все знают, кто является буллерами, кто жертвой.

Классическими конфронтативными методами являются метод Фарста [181], метод «Ступенчатое колесо» [181]; антибуллинговая программа Олвеуса [2].

9.4.2 Модель вмешательства с учетом пяти стадий эскалации процессов буллинга

Данная модель конфронтативного вмешательства подробно описывает, как можно выстраивать работу с участниками ситуациями буллинга, ориентируясь на особенности ее динамики. В этой динамике выделяется пять стадий эскалации.

Стадия I (предварительная). Нормальный процесс, когда учащиеся меряются силами, начинает перерастать в конфликт, который (при условии, что его не прорабатывают) начинает стабилизироваться и может стать началом буллинга. Учитель считает, что учащиеся могут разобраться самостоятельно.

Стадия II: Установление власти. Складывается группа учащихся, которая признает буллера, атакующего выбранного жертвой ученика, своим лидером. Чтобы нравиться лидеру, члены группы подражают и подыгрывают ему. Против жертвы регулярно осуществляются групповые враждебные действия.

Стадия III: Сфера влияния буллеров закрепляется и расширяется

1 тревожный сигнал: власть закрепляется. Многие одноклассники замечают нападки на жертву, но ничего не предпринимают, т.к. боятся. В течение нескольких месяцев жертва может быть в классе «подушкой для битья». Учителя ничего не замечают, поскольку нападки происходят не на уроках, а, например, на переменах, и никто не жалуется (жертва молчит). Внутри класса жертва противопоставлена всем остальным: буллерам, их пособникам и свидетелям, которые не вмешиваются; она уже не может самостоятельно прекратить буллинг.

2-ой тревожный сигнал: сфера реализации власти расширяется. Буллеры и их пособники образуют клику, которой доставляет все больше удовольствия издеваться над другими. И чем более покорно они себя ведут, тем сильнее становится влияние клики. В данной параллели классов за этими учащимися закрепляется репутация агрессивных и воинственных. Все знают, что с кликой лучше не связываться.

Стадия IV: Тяжелый кризис: получение удовольствия от власти. Члены клики распространяют свое влияние все дальше. Никто из взрослых не пытается защитить жертву и других детей от их действий. Это провоцирует клику идти все дальше, еще сильнее

переходить границы дозволенного. Клика распространяет в классе и школе атмосферу страха и всячески манипулирует другими учащимися в своих интересах.

Стадия V: Собственная выгода за счет других: постоянный переход границ и нарушение правил. Теперь нередко действия клики распространяются и на внешкольную жизнь, из школьной клики может возникнуть районная.

Действия вмешательства при буллинге среди школьников

Ниже мы подробно описываем меры вмешательства на первых трех стадиях эскалации.

Вмешательство на стадии I

Нередко учителю не хватает фактов, чтобы установить, что идет буллинг, он просто чувствует, что в классе «что-то не так». В таких случаях нужно начинать смотреть очень внимательно и разбираться. В этом может помочь следующее:

- Поговорить с другими учителями о том, какие проблемы во взаимоотношениях учащихся данного класса видят они. Возможно, они тоже заметили враждебные действия против одного из учеников?

- Осторожно расспросить родителей предполагаемой жертвы. (Что говорит ребенок дома о том, как к нему относятся в классе?)

- Провести опрос, например, с помощью опросника Smob [155; 182].

Опросник Smob заполняется каждым учащимся в классе. Результаты позволяют установить, есть ли в классе буллинг, и если да, то какого он качества. Если между двумя учениками зарождается конфликт, обязательно нужно провести беседу по его урегулированию, чтобы конфликт не стабилизировался.

Примеры конкретных решений:

- Агрессору запрещается продолжать атаки на жертву, и он должен письменно гарантировать ее безопасность.

- Обсуждаются последствия, которые наступят в случае продолжения нападков. Если атаки продолжаются, агрессор имеет дело с последствиями.

- С другими одноклассниками обсуждаются правила поведения в т.н. неструктурированных ситуациях (т.е. вне уроков), (например, правила для игры в футбол на переменах).

- Вместе с учащимися подумать, чем еще они могут заниматься на переменах.

- Регулярно обсуждать с учащимися их занятия в школе в свободное от уроков время, чтобы прояснять возникающие недоразумения и конфликты.

Если после этого в отношениях учащихся все равно ничего не меняется, нужно подумать, какие еще воспитательные меры можно предпринять, а также, возможно, с кем-то из агрессоров должен будет поработать психолог или другой специалист.

Воспитательные меры определяются в соответствии с локальными нормативными актами данной ОО.

Вмешательство на стадиях II и III

А. Созыв рабочей группы

Быстро собирается рабочая группа, на которой обсуждается, какие шаги необходимо предпринять и устанавливается, кто какой шаг совершает. О случае буллинга информируют руководство ОО и всех учителей, ведущих занятия в этом классе, чтобы выработать единую стратегию поведения в случае новых действий буллинга.

В. Телефонный разговор с одним из родителей жертвы

Родителя информируют о ситуации, в которой находится их ребенок, рассказывают о тех шагах, которые собираются предпринять в школе, спрашивают согласия родителей на проведение этих шагов, говорят о том, что будут держать их в курсе дела. Родители должны понять, что ситуация буллинга нуждается в обязательном вмешательстве, поскольку от этого напрямую зависит, сможет ли их ребенок спокойно ходить в школу. Важно кооперироваться с родителями жертвы, поскольку после проработки острой ситуации буллинга, жертве может понадобиться прицельная психолого-педагогическая или психотерапевтическая помощь.

С. Разговор с жертвой

Как можно быстрее, - желательно в тот же день, как стало известно о случае травли, - нужно с глазу на глаз побеседовать с жертвой. Беседу должен проводить учитель, которому ребенок доверяет. Основная цель - помочь ребенку выйти из роли жертвы: нужно обговорить с ним те шаги, которые будут предприниматься, поскольку он должен стать активным участником процессов противодействия. Другие цели беседы: помочь снять напряжение, оказать поддержку; получить более подробную информацию о действиях буллинга и их последствиях; объяснить жертве, что причина травли не в ней (убрать чувство вины); укрепить уважение и доверие к себе; рассказать о планируемых шагах; обеспечить защиту (назначить контактное лицо, организовать сопровождение на пути домой и на переменах и т.п.)

Д. Первый разговор с классом

Разговор с классом *не проводится*, если после первой беседы с жертвой или на основании других данных вы предполагаете, что буллинг принял жесткие формы, «зашел

далеко», что идет групповая травля с делинквентными буллерами, т.е. когда требуются конфронтативные методы вмешательства. Если разговор с классом проводится, то это делается *исключительно с согласия жертвы* и в ее присутствии. В разговоре с классом следует: сообщить о том, что в классе идет травля; дать общую информацию о буллинге, его последствиях; дать понять, что буллинг неприемлем; разъяснить, что каждый (в своей роли) причастен к происходящему и несет за него свою долю ответственности; сказать, что все работающие в этом классе учителя, директор, школьный психолог, а также некоторые родители уже привлечены к решению этой проблемы или в обязательном порядке будут привлечены. Однозначно и четко очерчиваются границы; вместе обсуждается, что класс может сделать для прекращения буллинга, и утверждаются предложенные варианты действий.

В качестве профилактики обсуждение время от времени возникающих в классе конфликтов и напряженностей можно сделать регулярным, используя, например, технологию «Классный совет» [183].

В течение следующего после выявления случая буллинга дня проводятся беседы с его со непосредственными участниками. Жертве публично обеспечивается защита. При новых нападках жертва может немедленно обратиться к контактному лицу. И тогда от предупреждений переходят к конкретной работе с буллерами.

Такой первый разговор проводится и в других классах, если буллинг находится на 3-ей стадии эскалации.

Е. Беседу с родителями буллера следует провести перед первым разговором с классом (на стадии II) или как можно быстрее после него (на стадии III). Их информируют о произошедшем, спрашивают согласия на проведение беседы с их ребенком (буллером); дают рекомендации, как они могут побеседовать со своим ребенком; информируют о шагах, которые собираются предпринять в школе.

Если буллинг находится на стадии III, родителей предупреждают о том, что будет проводиться модулируемый круглый стол или созываться школьный совет профилактики, в котором они должны будут принять участие.

Ф. Индивидуальная беседа с буллером

Каждый буллер должен сам отвечать за свои действия. Буллера ставят лицом к лицу с теми действиями, которые он совершил против жертвы. Не допускаются никакие попытки оправданий или искажения истинного положения вещей. При необходимости можно провести также беседу с группой буллеров (см. протокол). Индивидуальная беседа – это

воспитательная мера, состоящая из: разъяснения норм, очерчивания границ; обсуждения вида компенсации (возмещения ущерба).

Разъяснение норм включает в себя указание на недопустимое поведение и вытекающие отсюда последствия. Недопустимое поведение часто затрагивает нормы *административного или уголовного права*, о чем и должен узнать буллер. *Очерчивание границ* состоит в объявлении педагогом категорического запрета на действия буллинга. Затем предупреждают об *обсуждении компенсации*, для чего будет проведен *примиряющий разговор* (на стадии II), в котором участвуют жертва и буллер (но только с обоюдного согласия!).

Если несмотря на принятые воспитательные меры, буллинг продолжается, то могут быть приняты *меры дисциплинарного взыскания*.

Г. Модерируемый круглый стол / школьный совет профилактики (на стадии III)

На стадии II проводится примиряющий разговор, на стадии III – модерируемый круглый стол. В нем участвуют родители жертвы и буллера (буллеров), сами жертва и буллер (буллеры), школьный психолог (или педагог-консультант), классный руководитель, директор школы, и, по возможности внешний консультант (модератор). Цель: взрослые (родители и педагоги) имеют возможность разобраться в многочисленных событиях буллинга, во взаимных приписываниях вины и т.д., а также – что главное - совместно очертить новые рамки поведения для жертвы и буллеров.

Взрослые разрабатывают *требования*, соблюдение которых будет способствовать поддержанию мирных взаимоотношений между буллерами и жертвой. Пока взрослые разрабатывают требования, учащиеся в индивидуальном порядке выполняют задание: письменно формулируют взаимные пожелания и ожидания по поводу того, как им выстроить мирные взаимоотношения. Ответы зачитываются до того, как взрослые объявят о требованиях. После обсуждения требования оформляются в письменном виде и становятся соглашением, которое подписывают учащиеся.

Школьный Совет профилактики (ШСП)

Вместо модерируемого круглого может быть созван ШСП. Решение принимается в рабочей группе. Вариант с круглым столом является более «мягким», поскольку здесь принимается соглашение, приглашающее учащихся к соблюдению требований, что приводит к нормализации отношений. Вариант с ШСП более жесткий, поскольку обучающимся и их родителям четко дают понять: присутствие инспектора ОВД или инспектора по работе с несовершеннолетними является признаком серьезности намерений

школы, и в случае, если буллинг не прекратится, в отношении буллеров будут приняты жесткие меры.

Как уже говорилось, в каждой ОО есть локальные нормативные акты, принятые в соответствии с законодательством РФ, - за нарушение норм, зафиксированных в этих актах, грозит ответственность. На ШСП буллера и его родителей предупреждают об этой ответственности. В ШСП обязательно входит инспектор ОВД, а иногда - инспектор по работе с несовершеннолетними. Если беседа, проведенная с учащимися-буллерами и их родителями на ШСП, также не приводит к прекращению буллинга, то по инициативе школы, либо инспекторов происходит обращение в Комиссию по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДН и ЗП). Если у школы нет карательных функций, то у КДН и ЗП они есть. КДН и ЗП может инициировать расследование, передать материалы в полицию, прокуратуру, суд. За допущенные буллерами правонарушения правоприменительная практика чаще всего ограничивается штрафом или предупреждением. Однако часто этого бывает достаточно, чтобы действия травли прекратились.

Н Второй разговор с классом

1. Долговременная работа с классом

После того, как с буллингом покончено, важно вести профилактическую работу. Как уже говорилось, с этой целью уже разработан и успешно применяется целый ряд программ [174; 175; 176; 177].

1. Эвалюация

Примерно через три месяца после проведенных интервенций среди учеников данного класса проводится опрос с целью проверить, полностью ли устранен буллинг. Если в классе снова отмечаются случаи буллинга, все описанные шаги вмешательства повторяются.

К. Индивидуальная психологическая и психосоциальная помощь

Буллерам и жертвам может понадобиться помощь в виде консультирования или психотерапии. Необходимо предоставить список контактов соответствующих специалистов или организаций.

5.3 Вмешательство на стадии III: чаще всего требуется привлекать специалистов консультационных центров по предотвращению насилия. По сути, выполняются те же шаги, которые перечислены на уровне эскалации II. «Разговор с классом» теперь нужно вести в нескольких классах.

Заключение

Анализ международного и отечественного опыта исследований феномена ученического буллинга был проведен на материале англо-, немецко- и русскоязычной литературы и охватил период с начала 70-х годов (т.е. с момента начала исследований данной проблематики) по настоящее время. Рассматривались следующие аспекты: причины ученического буллинга, его распространенность, формы проявления, социально-психологические механизмы, последствия, в частности, влияние на академические результаты, зарубежные модели противостояния и профилактики; национальная специфика подхода к проблеме в Российской Федерации. Основные результаты проведенного анализа можно сформулировать следующим образом:

Буллинг в школах может быть квалифицирован как международное явление. Большинство исследователей сегодня придерживаются следующего определения, в где перечислены основные критерии, на основании которых явление может быть квалифицировано как буллинг: систематичность и повторяемость агрессивных действий, намеренность осуществления этих действий, отчетливый перевес сил на стороне буллеров, неспособность жертвы самостоятельно прекратить травлю.

Причина возникновения буллинга: не характер жертвы, каким бы ни было ее поведение, а сочетание трех факторов: 1) присутствие в детском сообществе ученика со специфическим искривлением личности (личностным расстройством), отличающимся патологическим стилем самоутверждения за счет других – такой ученик инициирует травлю; 2) несплоченное, неискушенное сообщество сверстников, не способное сопротивляться изощренному манипулированию со стороны инициатора; 3) равнодушие или некомпетентность педагогов и администрации ОО. Сегодня общепризнанно, что *первостепенную роль* для возникновения и развития травли играют процессы групповой динамики. К пониманию мотивации буллера более всего приближает *клинический* подход.

Для выявления масштаба распространенности буллинга в экономически развитых странах проведено множество исследований, полученные результаты неоднородны. По данным исследования, проведенного в 2019 году в странах-членах ОЭСР, усредненный показатель количества жертв среди 15-летних подростков составил 8%. Самый низкий уровень распространенности буллинга был зафиксирован в Нидерландах (2%), а самый высокий - в Новой Зеландии (15%). Показатели распространенности буллинга в РФ, согласно исследованию ОЭСР, высоки: она занимает 5 место среди ста стран мира. В последнее время обнаружена тенденция к снижению показателей распространенности буллинга в развитых странах. Так, проведенное в Дании сравнительное исследование

показало, что число подвергавшихся травле учащихся 11, 13 и 15 лет снизилась с 24,4% в 1994 году до 4,9% в 2018 году. По данным аналогичного исследования, проведенного в Германии с 2002 по 2018 год, количество жертв уменьшилось с 9,5% до 8,3%, количество буллеров с 13,2% до 3,9%.

В профилактике и противодействию буллингу школа, как социальный институт и как организация со своими правилами, играет ключевую роль. Только, когда антибуллинговая деятельность ведется системно, достигается нужный результат. За почти 50 лет серьезного научного изучения феномена буллинга зарубежными коллегами разработан целый ряд эффективных и уже прошедших проверку практикой моделей и методов по выявлению, профилактике и вмешательству. Наибольшую эффективность показали модели, которые отличались системностью: *на уровне школы* существует выраженная и задокументированная позиция нулевой толерантности, общественный совет, регулярный мониторинг буллинга, система санкций; *на уровне педколлектива* проводится повышение квалификации, формирующая у педагогов необходимые компетенции (вигильность, тактики немедленного реагирования, стратегии применения конронтативных и неконфронтативных, примирительных методик и т.д.); *на уровне класса* ведется работа над групповой динамикой, атмосферой класса и сплоченностью коллектива учащихся, проводятся групповые тренинговые занятия, раскрывающие содержание и проблематику феномена буллинга, ведутся дискуссии о ценностях учеников и способах противостояния и взаимопомощи; *на уровне индивидуальной работы* - педагоги-психологи, социальные педагоги и классные руководители владеют методиками работы с жертвами, буллерами, свидетелями и их родителями в ситуации буллинга.

Снижение показателей распространенности буллинга в ряде западных стран за последние годы, по мнению исследователей, является результатом проводимой в образовательных организациях регулярной и систематической работы по борьбе с буллингом с применением этих моделей и методов. Вместе с тем полностью искоренить явление буллинга невозможно: всегда останутся те немногие учащиеся, которые, продолжают заниматься травлей, - несмотря на систематические усилия ОО по борьбе с этим явлением, - в силу патологического склада своей личности. Для работы с такими учащимися требуются дополнительные меры. Можно считать доказанным фактом то, что буллеры будут время от времени появляться в любой школе, в любом коллективе. Вопрос лишь в том, позволит ли коллектив развиваться этим «росткам травли».

Учитывая большой потенциал ОО в антибуллинговой работе, важно выбрать *главную мишень* для такой работы. Опираясь на выявленные исследователями

специфические особенности буллинга, его причины и механизмы возникновения и развития, сегодня такой мишенью авторы считают работы с *групповой динамикой* класса/детского коллектива. Поскольку групповая динамика является важнейшей причиной и одновременно ведущим механизмом зарождения и функционирования буллинга, для профилактики этого явления нужно сосредоточиться на работе с процессами, идущими в группе. Это означает, что профилактическая работа – это работа не столько с возможными буллерами или жертвами, сколько в первую очередь с потенциальными свидетелями, от поведения которых в значительной степени зависит, будет ли травля развиваться в данном сообществе или будет быстро пресечена.

Не только работа с ученическим сообществом, но и другие виды противодействия важны. Для осуществления такой деятельности необходимы подготовленные кадры: все сотрудники школы должны уметь идентифицировать буллинг и грамотно вмешиваться. Особую роль в профилактике и противодействии травли играют компетенции педагогов, работающих непосредственно в классах.

Органы управления образованием должны осознавать, что при аттестации школы выявленный факт травли не является показателем плохой работы педагогического коллектива. Наоборот, выявление травли – это первый шаг в работе по ее пресечению. В то же время, в ряде региональных систем управления образованием в таких случаях школам снимают аттестационные баллы, чем мотивируют администрацию замалчивать подобные явления и подавать ложные сведения.

Необходимо всячески способствовать осознанию педагогами последствий травли, развитию у них компетенций по распознаванию травли и навыков грамотного вмешательства для противодействия ей, мотивировать их и руководство школ к ведению системной антибуллинговой работы, а также к сотрудничеству с внешними партнерами, такими как консультационные центры.

Научная новизна и практическая значимость проделанной в рамках НИР 2021 г. работы заключается в следующем:

Выделены факторы, отмеченные как критически важные для создания модели антибуллинговой деятельности ОО: понимание *ответственности школы*; серьезная забота о *школьной атмосфере*; умение *идентифицировать буллинг*, отличать его от внешне похожих, но по сути совершенно иных проявлений; применение *клинического подхода*, зарекомендовавшего себя как наиболее адекватный для понимания феномена буллинга и работы с ним.

В рамках разработки *организационной модели* ОО описан комплекс организационно-управленческих и информационно-просветительских мер по выявлению случаев насилия и буллинга, реагированию на них, а также их профилактике.

Впервые введена и подробно описана пятишаговая модель реагирования на случаи буллинга (*протокол экстренного реагирования*). Предложено *методическое обеспечение*: описаны два основных подхода в работы с буллингом (конфронтативный и не конфронтативный), а также основные методы работы в рамках каждого подхода. Подробно (включая описание технологии проведения бесед с каждым участником) описана конфронтативная модель вмешательства с учетом стадий эскалации процессов буллинга.

Рекомендации: На основании собранной в данном отчете информации руководство отдельной ОО или региональные органы управления образованием могут (и должны) начать конкретную работу, возглавляемую директором и администрацией школы. Управление антибуллинговой деятельностью ОО принципиальным образом должно вестись сверху-вниз. Институты повышения квалификации могут обеспечить соответствующие курсовые подготовки для директоров, заместителей директоров по воспитательной работе, и лишь затем – классных руководителей и школьных педагогов-психологов. В качестве опорной может быть взята любая из проверенных на практике моделей, описанных в данном отчете, или создана своя собственная, - такая модель и ее реализация может стать важным содержанием Плана работы школы в разделе «Безопасность». Именно последовательной системной работой, описанной в данном отчете, должна быть заменена широко распространенная сегодня практика набора формальных мероприятий, очевидно, не дающая удовлетворительного результата.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Smith P. K., Morita Y., Junger-Tas J., Olweus D., Catalano R. & Slee P. (Hrsg.). The nature of school bullying. A cross-national perspective. – London: Routledge. – 1999. – 384 p.
2. Olweus D. Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können (4. durchgesehene Aufl.). – Bern: Huber Verlag. – 2006. – 128 p.
3. Harper D. Online Etymology Dictionary. – 2001. – URL: <http://dictionary.reference.com/browse/mob> (дата обращения 2021-04-02).
4. Lorenz K. Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag. – 2004. – 272 p.
5. Olweus D. Sweden. // The nature of school bullying. A cross-national perspective / Ed. P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olwues, R. Catalano, P. Slee. – London: Routledge. – 1999. – P. 7 – 27.
6. Sutton J., Smith P. K. Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. // Aggressive Behavior. – 1999. – No. 25, P. 97 – 111.
7. Whitney I., Smith P. K. A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. // Educational Research. – 1993. – Vol. 35, No. 1. P. 3 – 25.
8. Smith P. K., Thompson D. (Hrsg.). Practical Approaches to Bullying. – London: David Fulton. – 1991. – 154 p.
9. Craig W. M., Pepler D. J. Peer processes in bullying and victimization: An observational study. // Exceptionality Education Canada. – 1995. – Vol. 5. P. 81 – 91.
10. Schäfer M., Korn S. Mobbing in der Schule. // Kinderreport Deutschland 2004. / Hrsg. Deutsches Kinderhilfswerk e.V. – München: Kopaed. – 2004. – P. 275-286.
11. Patterson G. R., DeBaryshe B. D., Ramsey E. A developmental perspective on antisocial behavior. // American Psychologist. – 1989. – Vol. 44, No. 2. P. 329-335.
12. Troy M., Sroufe L. A. Victimization among preschoolers: The role of attachment relationship history. // Journal of the American Academy of Child Psychiatry. – 1987. – Vol. 26. P. 166 – 172.
13. Scheithauer H., Hayer T., Pertermann F. Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. – Göttingen: Hogrefe-Verlag. – 2003. – 229 p.

14. Lagerspetz K. M. J., Björkqvist K., Berts, M., King E. Group aggression among school children in three schools. // *Scandinavian Journal of Psychology*. – 1982. – Vol. 23. P. 45 - 52.
15. Schäfer M., Herpell G. Du Opfer! Wenn Kinder Kinder fertigmachen. Der Mobbingreport. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH. – 2010. – 256 p.
16. Alsaker F. D. Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. – Bern: Hans Huber. – 2003. – 323 p.
17. Pellegrini A. D., Bartini M., Brooks F. School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. // *Journal of Educational Psychology*. – 1999. – Vol. 91, No. 2. – P. 216-224.
18. Jannan M. Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule - vorbeugen, erkennen, handeln. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag. – 2010. – 187 p.
19. Schubarth W. Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. 3. akt. Aufl. – Stuttgart: Kohlhammer. – 2019. – 214 p.
20. Kindler W. Schnelles Eingreifen bei Mobbing. Strategien für die Praxis. – Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. – 2009. – 128 p.
21. Klett K. Gewalt an Schulen. Eine deutschlandweite Online Schülerbefragung zur Gewaltsituation an Schulen. Dissertation, Universität Köln: Philosophische Fakultät. – Köln, 2005. – 194 p.
22. Bovaird J. A. Scales and surveys. Some problems with measuring bullying behavior. // *Handbook of bullying in schools. An international perspective.* / Ed. S. R. Jimerson, S. M. Swearer, D. L. Espelage. – New York: Routledge. – 2010. P. 277 – 292.
23. Cornell D. G., Sheras P. L., Cole J. C. Assessment of bullying. // *Handbook of school violence and school safety.* / Ed. S. Jimerson, M. Furlong. – Mahwah: Erlbaum. – 2006. – P. 191–210.
24. Cornell D. G., Bandyopadhyay S. The assessment of bullying. // *Handbook of bullying in schools. An international perspective.* / Ed. S. R. Jimerson, S. M. Swearer, D. L. Espelage. – New York: Routledge. – 2010. – P. 265–276.
25. Monks C. P., Smith P. K., Swettenham J. Aggressors, victims and defenders in preschool: peer-, self- and teacher reports. // *Merrill-Palmer-Quarterl.* – 2003. – Vol. 49, No. 4. P. 453-469.
26. Olweus D. Aggression in the schools: Bullying and whipping boys. – Washington, DC: Hemisphere (Wiley). – 1978. – 218 p.

27. Charach A., Pepler D. J., Ziegler S. Bullying at school: A Canadian perspective. // *Education Canada*. – 1995. – Vol. 35. P. 12-18.
28. Pellegrini A. D., Bartini M. Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. // *Merrill-Palmer Quarterly*. – 2001. – Vol. 47, No. 1. P. 142-163.
29. Salmivalli C., Lagerspetz K. M. J., Björkqvist K., Österman K., Kaukiainen A. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. // *Aggressive Behavior*. – 1996. – Vol. 22, No. 1. P. 1-15.
30. Schäfer M. Mobbing unter Schülern. // *Enzyklopädie der angewandten Entwicklungspsychologie*. / Hrsg. F. Petermann, W. Schneider. – Göttingen: Hogrefe. – 2007. – P. 521 – 545.
31. OECD. PISA 2018 results (volume III): What school life means for students' lives, PISA. // Paris: OECD Publishing. – 2019. – URL: <https://doi.org/10.1787/acd78851-en> (дата обращения 2021-02-20)
32. Oertel L., Melzer W., Schmechtig N. Gewalt und Mobbing im Schulkontext und dessen Folgen für die Gesundheit. Schule und Gesundheit Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheits surveys // *Health Behaviour in School-aged Children*. / Hrsg. L. Bilz, G. Sudeck, J. Bucksch et al. – Beltz Juventa, Weinheim. – 2016. – P. 222–243.
33. Niproschke S., Oertel L., Schubarth W. et al. Mehr oder weniger Gewalt an Schulen? Eine Replikationsstudie 1996–2014 an sächsischen Schulen. // *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. – 2016. – Vol. 36, No. 1. P. 78–96.
34. Due P., Damsgaard M.T., Rasmussen M. et al. Trends in Social Inequality in Exposure to Bullying at School 1994-2018. // *Journal of Education, Society and Behavioural Science*. – 2019. – Vol. 32, No. 1. P. 1–7.
35. Jadambaa A., Thomas H.J., Scott J.G. et al. Prevalence of traditional bullying and cyberbullying among children and adolescents in Australia: A systematic review and meta-analysis. // *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*. – 2019. – Vol. 53, No. 9. P. 878-888.
36. Wright M.F., Wachs S. Adolescents' Psychological Consequences and Cyber Victimization: The Moderation of School-Belongingness and Ethnicity. // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2019. – Vol. 16, No. 14. P. 2493.

37. Modecki K.L., Minchin J., Harbaugh A.G. et al. Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. // *Journal of Adolescent Health*. – 2014. – Vol. 55, No. 5. P. 602–611.
38. Wachs S. Cybermobbing: Verbreitung, demografische Unterschiede und Zusammenhänge mit traditionellem Mobbing. // *Gewalt und Mobbing an Schulen*. / Hrsg. L. Bilz, W. Schubarth, I Dudziak et al. – Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. – 2017. – P. 73–85.
39. Gradinger P., Strohmeier D., Spiel C. Traditional Bullying and Cyberbullying. // *Journal of Psychology*. – 2009. – Vol. 217, No. 4. P. 205–213.
40. Olweus D. Cyberbullying: An overrated phenomenon? // *European Journal of Developmental Psychology*. – 2012. – Vol. 9, No. 5. P. 520–538.
41. Lereya S.T., Copeland W.E., Zammit S. et al. Bully/victims: a longitudinal, population-based cohort study of their mental health. // *European Child & Adolescent Psychiatry*. – 2015. – Vol. 24, No. 12. P. 1461–1471.
42. Bilz L. Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern. - VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. – 2008. – 272 p.
43. Gini G., Pozzoli T. Bullied children and psychosomatic problems: a meta-analysis. // *Pediatrics*. – 2013. – Vol. 132, No. 4. P. 720–729.
44. Moore S.E., Norman R.E., Suetani S. et al. Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. // *Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence*. Vol. 70, No. 4. / Ed. W.E. Copeland, D. Wolke, A. Angold et al. – *JAMA Psychiatry*. – 2013. – P. 419–426.
45. Klomek A.B., Kleinman M., Altschuler E. et al. Suicidal adolescents' experiences with bullying perpetration and victimization during high school as risk factors for later depression and suicidality. // *Journal of Adolescent Health*. – 2013. – Vol. 53, No. 1. P. 37–42.
46. Takizawa R., Maughan B., Arseneault L. Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. // *Journal of Psychiatry*. – 2014. – Vol. 171, No. 7. P. 777–784.
47. GBD 2017 Risk Factor Collaborators. Global, regional, and national comparative risk assessment of 84 behavioural, environmental and occupational, and

metabolic risks or clusters of risks for 195 countries and territories, 1990–2017: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2017. – *Lancet*. – 2018. – Vol. 392, No. 10159. P. 1923–1994.

48. Bilz L., Schubarth W., Dudziak I. et al. Gewalt und Mobbing an Schulen: Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen. – Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. – 2017. – 290 p.

49. Bilz L., Steger J., Fischer S.M. Die Genauigkeit des Lehrerurteils bei der Identifikation von an Mobbing beteiligten Schülerinnen und Schülern. // *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. – 2016. – Vol. 63, No. 2. P. 1–15.

50. Bilz L., Fischer S.M. Kooperativer Interventionsansatz bei Mobbing im Schulkontext. // Brandenburgische Technische Universität, Cottbus. – 2019. – URL: <https://doi.org/10.26127/BTUOpen-4889> (дата обращения 2021-02-15).

51. Olweus D. Victimization among schoolchildren: Intervention and prevention. // *Global perspectives on prevention. Improving children's lives.* / Ed. G. W. Albee, L. A. Bond, T. V. Cook Monsey. – Newsbury Park, NJ: Sage Publications. – 1992. – P. 279-295.

52. Storch E. A., Masia-Warner C., Crisp H., Klein R. G. Peer victimization and social anxiety in adolescence: A prospective study. // *Aggressive Behavior*. – 2005. – Vol. 31. P. 437-452.

53. LaFontana K. M., Cillessen A. H. N. Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. // *Developmental Psychology*. – 2002. – Vol. 38, No. 5. P. 635-647.

54. Rose A. J., Swenson L. P., Waller E. M. Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. // *Developmental Psychology*. – 2004. – Vol. 40, No. 3. P. 378-387.

55. Björkqvist K., Österman K., Lagerspetz K. M. J. Sex differences in covert aggression among adults. // *Aggressive Behavior*. – 1994. – Vol. 20. P. 27-33.

56. Alsaker F. D., Brunner A. Switzerland. // *The nature of school bullying: A crossnational perspective.* / Ed. P. K. Smith, K. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee. – London: Routledge. – 1999. - P. 250-263.

57. Smith P. K., Brain P. Bullying in schools. Lessons from two decades of research. // *Aggressive Behavior*. – 2000. – Vol. 26, No. 1. P. 1-9.

58. Boulton M. J. Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization and bullying. // *Child Development*. -1999. – Vol. 70. P. 944-954.
59. Sutton J., Smith P. K., Swettenham J. Bullying and "theory of mind": A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. // *Social Development*. – 1999. – Vol. 8, No. 1. P. 117–127.
60. Wright M.F., Wachs S. Adolescents' Psychological Consequences and Cyber Victimization: The Moderation of School-Belongingness and Ethnicity. // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2019. – Vol. 16, No. 14. P. 2493.
61. Schultze-Krumbholz A., Höher J., Fiebig J. et al. Wie definieren Jugendliche in Deutschland Cybermobbing? Eine Fokusgruppenstudie unter Jugendlichen einer deutschen Großstadt. // *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. – 2014. – Vol. 63, No. 5. P. 361-378.
62. Salmivalli C., Lagerspetz K. M. J., Björkqvist K., Österman K., Kaukiainen A. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. // *Aggressive Behavior*. – 1996. – Vol. 22, No. 1. P. 1-15.
63. Garandeau C. F., Cillessen A. H. N. From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. // *Aggression and Violent Behavior*. – 2006. – Vol. 11, No. 6. P. 641-654.
64. Hawkins D. L., Pepler D. J., Craig W. M. Naturalistic observation of peer interventions in bullying. // *Social Development*. – 2001. – Vol. 10, No. 4. P. 512-527.
65. Goossens F. A., Olthof T., Dekker P. D. New Participant Role Scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. // *Aggressive Behavior*. – 2006. – Vol. 32. P. 343-357.
66. Schäfer M., Korn S. Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaption des „Participant Role“-Ansatzes. // *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. – 2004b. – Vol. 36, No. 1. P. 19-29.
67. Pellegrini A. D., Bartini M. Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. // *Merrill-Palmer Quarterly*. – 2001. – Vol. 47, No. 1. P. 142-163.
68. Dodge K. A., Coie J. D., Pettit G. S., Price J. M. Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. // *Child Development*. – 1990. – Vol. 61. P. 1289-1309.

69. Hawley P. H. The Ontogenesis of Social Dominance: A Strategy-Based Evolutionary Perspective. // *Developmental Review*. – 1999. – Vol. 19, No. 1. P. 97-132.
70. Hawley P. H. Social dominance in childhood and adolescence: Why social competence and aggression may go hand in hand. // *The Bright Side to Bad Behavior. Aggression and Adaptation*. / Ed. P. H. Hawley, T. D. Little, P. C. Rodkin. – Hillsdale, NJ: Erlbaum. – 2007. – P. 1-29.
71. Coie J. D., Dodge K. A., Coppotelli H. Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. // *Developmental Psychology*. – 1982. – Vol. 18, No. 4. P. 557-570.
72. Jackson M. F., Barth J. M., Powell N., Lochman J. E. Classroom contextual effects of race on children's peer nominations. // *Child Development*. – 2006. – Vol. 77. P. 1325-1337.
73. Sentse M., Scholte R., Salmivalli C., Voeten M. Person-group dissimilarity in involvement in bullying and its relation with social status. // *Journal of Abnormal Child Psychology*. – 2007. – Vol. 35, No. 6. P. 1009-1019.
74. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. – 1986. – 617 p.
75. Hawley P. H. Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. // *Merrill-Palmer Quarterly*. – 2003. – Vol. 49, No. 3. P. 279-309.
76. DeRosier M. E., Cillessen A. H. N., Coie, J. D., Dodge K. A. Group social context and children's aggressive behavior. // *Child Development*. – 1994. – Vol. 65, No. 4. P. 1068-1079.
77. Wright J. C., Giammarino M., Parad H. W. Social status in small groups: Individual-group similarity and the social „misfit“. // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1986. – Vol. 50, No. 3. P. 523-536.
78. Turner J. C. Rediscovering the social group. A self-categorization theory. – Oxford: Blackwell. – 1989. – 256 p.
79. Salmivalli C., Voeten M. Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. // *International Journal of Behavioral Development*. – 2004. – Vol. 28, No. 3. P. 246-285.

80. Coie J. D., Dodge K. A., Kupersmidt J. B. Peer group behavior and social status. // Peer rejection in childhood. / Ed. S. R. Asher, J. D. Coie. - New York: Cambridge University Press. – 1990. – P. 17-59.
81. Boivin M., Dodge K. A., Coie J. D. Individual group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revisited. // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69, No. 2. P. 269-279.
82. O'Connell P., Pepler D., Craig W. Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. // Journal of Adolescence. – 1999. – Vol. 22, No. 4. P. 437-452.
83. Moore S. E., Norman R. E., Suetani S., Thomas H. J., Sly P. D., Scott J. G. Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. // World Journal of Psychiatry. – 2017. – Vol. 7, No. 1. P. 60.
84. Ttofi M. M., Farrington D. P., Lösel F. Health consequences of school bullying. // Journal of Aggression, Conflict and Peace Research. – 2011. – Vol. 3, No. 2. P. 60–62.
85. Wachs S., Schubarth W., Bilz L. Mobbing in der Schule: Auswirkungen auf das Wohlbefinden und Möglichkeiten der schulischen Prävention. // Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion. / Hrsg. K. Rathmann, K. Hurrelmann. – Weinheim/Basel: Beltz Juventa. – 2018. – P. 121–138.
86. Chesson R. Bullying: The need for an interagency response. // British Medical Journal. – 1999. – Vol. 319, No. 7206. P. 330-331.
87. Hawker D. S. J., Boulton M. J. Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2000. – Vol. 41, No. 4. P. 441-455.
88. Erath S. A., Flanagan K. S., Bierman K. B. Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. // Social Development. – 2008. – Vol. 17. P. 853-870.
89. Isaacs J., Hodges E., Salmivalli C. Long-term consequences of victimization: A follow-up from adolescents to young adulthood. // European Journal of Developmental Science. – 2008. – Vol. 2 (4), 387-397.
90. Kochenderfer B. J., Ladd G. W. Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment. // Child Development. – 1996a. 67, 1305-1317.

91. Paul J. J., Cillessen A. H. N. Dynamics of peer victimization in early adolescence: Results from a four-year longitudinal study. // *Journal of Applied School Psychology*. – 2003. – Vol. 19, No. 2. P. 25-43.
92. Williams K., Chambers M., Logan S., Robinson D. Association of common health symptoms with bullying in primary school children. // *British Medical Journal*. – 1996. – Vol. 313. No. 17-19.
93. Kaltiala-Heino R., Rimpelä M., Marttunen M., Rimpelä A., Rantanen P. Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. // *British Medical Journal*. – 1999. – Vol. 319. P. 348-351.
94. Rigby K., Slee P. T. Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived low social support. // *Suicide and Life-Threatening Behavior*. – 1999. – Vol. 29. P. 119-130.
95. Perry D. G., Kusel S. J., Perry L. C. Victims of peer aggression. // *Development Psychology*. – 1988. – Vol. 24, No. 6. P. 807-814.
96. Schäfer M., Korn S., Smith P. K., Hunter S. C., Mora-Merchán J. A., Singer M. M., van der Meulen K. Lonely in the crowd: Recollections of bullying. // *British Journal of Developmental Psychology*. – 2004. – Vol. 22, No. 3. P. 379-394.
97. Hodges E. V. E., Perry D. G. Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1999. – Vol. 76, No. 4. P. 677-685.
98. Kochenderfer-Ladd B. J., Wardrop J. L. Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. // *Child Development*. – 2001. – Vol. 72, No. 1. P. 134-151.
99. Boulton M. J., Trueman M., Chau C., Whitehand C., Amatya K. Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. // *Journal of Adolescence*. – 1999. – Vol. 22, No. 4. P. 461-466.
100. OECD. PISA 2018 results (volume III): What school life means for students' lives, PISA. // Paris: OECD Publishing. – 2019. – URL: <https://doi.org/10.1787/acd78851-en> (дата обращения 2021-02-20)
101. Espelage D. L., Hong J. S., Rao M. A., Thornberg R. Understanding ecological factors associated with bullying across the elementary to middle school transition in the United States. // *Violence and Victims*. – 2015. – Vol. 30, No. 3. P. 470-487

102. Navarro R., Ruiz-Oliva R., Larrañaga E., Yubero S. The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10–12-year-old schoolchildren. // *Applied Research in Quality of Life*. – 2015. – Vol. 10, No. 1. P. 15–36.
103. Verkuyten M., Thijs J. School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. // *Social Indicators Research*. – 2002. – Vol. 59, No. 2. P. 203–228.
104. Wachs S. Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: Differences by participant role. // *Emotional and Behavioural Difficulties*. – 2012. – Vol. 17, No. 3–4. P. 347–360.
105. Wolke D., Woods S., Bloomfield L., Karstadt L. Bullying involvement in primary school and common health problems. // *Archives of Disease in Childhood*. – 2001. – Vol. 85, No. 3. P. 197–201.
106. Bae H. Bullying involvement of Korean children in Germany and in Korea. // *School Psychology International*. – 2016. – Vol. 37, No. 1. P. 3–17.
107. Varela J. J., Zimmerman M. A., Ryan A. M., Stoddard S. A., Heinze J. E., Alfaro J. Life satisfaction, school satisfaction, and school violence: A mediation analysis for Chilean adolescent victims and perpetrators. // *Child Indicators Research*. – 2017. – Vol. 11, No. 2. P. 487–505.
108. Vaillancourt T., Clinton J., McDougall P., Schmidt L., Hymel S. The neurobiology of peer victimization and rejection. // *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. / Hrsg. S. R. Jimmerson, S. M. Swearer, D. L. Espelage. – New York: Routledge. – 2009. – P. 293–304.
109. Konishi C., Hymel S., Zumbo B. D., Li Z. Do school bullying and student – Teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. // *Canadian Journal of School Psychology*. – 2010. – Vol. 25, No. 1. P. 19–39.
110. Woods S., Wolke D. Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. // *Journal of School Psychology*. – 2004. – Vol. 42, No. 2. P. 135–155.
111. Gage N. A., Prykanowski D. A., Larson A. School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. // *School Psychology Quarterly*. – 2014. – Vol. 29, No. 3. P. 256.

112. Konishi C., Miyazaki Y., Hymel S., Waterhouse T. Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling. // *School Psychology International*. – 2017. – Vol. 38, No. 3. P. 240–263.
113. Lázaro-Visa S., Palomera R., Briones E., Fernández-Fuertes A., Fernández-Rouco N. (2019). Bullied adolescent's life satisfaction: Personal competencies and school climate as protective factors. *Frontiers in Psychology*, 10, 1691.
114. Thornberg R., Wänström L., Pozzoli T., & Gini G. Victim prevalence in bullying and its association with teacher – student and student – student relationships and class moral disengagement: A class-level path analysis. // *Research Papers in Education*. – 2018. – Vol. 33, No. 3. P. 320–335.
115. Wachs S., Bilz L., Fischer S. M., Schubarth W., Wright M. F. Students' willingness to intervene in bullying: Direct and indirect associations with classroom cohesion and self-efficacy. // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2018a. – Vol. 15, No. 11. P. 2577.
116. Benbenishty R., Astor R. A., Roziner I., Wrabel S. L. Testing the causal links between school climate, school violence, and school academic performance: A cross-lagged panel autoregressive model. // *Educational Researcher*. – 2016. – Vol. 45, No. 3. P. 197–206.
117. Maxwell S., Reynolds K. J., Lee E., Subasic E., Bromhead D. The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. // *Frontiers in Psychology*. – 2017. – Vol. 8. P. 2069.
118. Ertesvåg S. K., Roland E. Professional cultures and rates of bullying. // *School Effectiveness and School Improvement*. – 2015. – Vol. 26, No. 2. P. 195–214.
119. Roland E., Galloway D. Professional cultures in schools with high and low rates of bullying. // *School Effectiveness and School Improvement*. – 2004. – Vol. 15, No. 3–4. P. 241–260.
120. Kaltiala-Heino R., Rimpelä M., Rantanen P., Rimpelä A. Bullying at school – An indicator of adolescents at risk for mental disorders. // *Journal of Adolescence*. – 2000. – Vol. 23, No. 6. P. 661-674.
121. Nansel T. R., Craig W., Overpeck M. D., Saluja G., Ruan W. J. The Health Behavior in School-Aged Children Bullying Analyses Working Group. Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. // *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*. – 2004. – Vol. 158, No. 8. P. 730-736.

122. Olweus D. Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. // The development and treatment of childhood aggression. / Ed. D. J. Pepler, K. H. Rubin. – Hillsdale, NJ: Erlbaum. – 1991. – P. 411 – 448.
123. Gottheil N., Dubow E. Tripartite beliefs model of bully and victim behavior. // Bullying Behavior: Current Issues, Research, and Interventions. / Hrsg. R. Geffner, M. Loring, C. Young. – New York: Harworth Press. – 2001. – P. 25-47.
124. Kupersmidt J. B., Patterson C. J. Childhood peer rejection, aggression, withdrawal, and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence. // Journal of Abnormal Child Psychology. – 1991. – Vol. 19, No. 4. P. 427-449.
125. Schäfer, M. & Frey, D. Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. – Göttingen: Hogrefe. – 1999. – 284 p.
126. Kochenderfer B. J., Ladd G. W. Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. // Journal of School Psychology. – 1996b. – Vol. 34, No. 3. P. 267-283.
127. Scheithauer H., Hess M., Schultze-Krumbholz A., Bull H. D. School-based prevention of bullying and relational aggression in adolescence: The fairplayer manual. // New Directions for Youth Development. – 2012. – Vol. 133. P. 55–70.
128. Paljakka A. Bullying als kinderrechteverletzende Praxis: ein Vergleich der österreichischen und finnischen Anti-Bullying-Strategien (Bd. 3). – Berlin: Logos. – 2017. – 139 p.
129. Закон «Об образовании в Российской Федерации». Статья 34. - URL: <https://zakonobobrazovani.ru/>
130. Melzer W., Kruse A. Gewalttätige und aggressive Schüler: Mobbing-Typologie und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. // Schüler fallen auf. / Hrsg. R. Lehberger, U. Sandfuchs. – Bad Heilbronn: Klinkhardt. – 2008. P. 137–151).
131. Stevens V., van Oost P., De Bourdeaudhuij I. Interventions against bullying in Flemish schools: Programme development and evaluation. // Bullying in Schools. How successful can interventions be? / Ed. P. Smith, D. Pepler, K. Rigby. – London: Cambridge University Press. – 2003. – P. 141-167.

132. Smith P. K., Sharp S., Eslea M., Thompson D. England: The Sheffield project. Bullying in schools. How successful can interventions be? / Ed. P. K. Smith, D. Pepler, K. Rigby. – Cambridge, UK: Cambridge University Press. – 2004. P. 99-124.
133. Kallestad J. H., Olweus D. Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. // *Prevention & Treatment*. – 2003. – Vol. 6, No. 21. P. 621.
134. Valkanover S., Alsaker F. D. Das Berner Präventionsprogramm gegen Gewalt im Kindergarten und in der Schule – Be-Prox. // *Gewalt an Schule. Forschungsergebnisse und Handlungskonzepte*. / Hrsg. M. Drilling, O. Steiner, M. Eser Davolio. – Zürich: Verlag Pestalozzianum. – 2008. – P. 195-200.
135. Cierpka M. Kinder mit aggressivem Verhalten. – Göttingen: Hogrefe. – 2002. – 366 p.
136. Cierpka M. FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3. – Göttingen: Hogrefe. – 2001. – 203 p.
137. Cierpka M., Schick A. Faustlos – Ein Curriculum zur Förderung sozialemotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für die Sekundarstufe. – Göttingen: Hogrefe. – 2011. – 215 p.
138. Beland K. Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3. – Seattle: Committee for Children. – 1988. – 96 p.
139. Schick A., Cierpka M. „FAUSTLOS“ – Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergärten. // *Gewaltprävention in der Schule*. / Hrsg. W. Melzer, H.-D. Schwind. – Baden-Baden: Nomos. – 2004. – P. 54-66.
140. Salmivalli C., Kärnä A., Poskiparta E. From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. // *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. / Ed. S. Jimerson, S. Swearer, D. Espelage. – New York: Guilford. – 2009. – P. 441-454.
141. Rowling L., Mason J. A case study of multimethod evaluation of complex school mental health promotion and prevention: The MindMatters evaluation suite. // *Australian Journal of Guidance & Counselling*. – 2005. – Vol. 15, No. 2. P. 125-136.
142. Franke S., Großmann C. Mobbingfreie Schule. Das Projekt "Gemeinsam Klasse sein". // *Maßnahmen zur Prävention von Gewalt an Schulen: Bestandsaufnahme von Programmen im deutschsprachigen Raum*. / Ed. Pädagogik. – Weinheim. – 2011. – P. 14-17

143. Robinson G., Maines B. Bullying – A comprehensive guide to support group method. – London: Sage. – 2008. – 168 p.
144. Szaday C. Mobbing unter Schülern und Schülerinnen. Der No Blame Approach. – 2001. – URL: https://www.no-blame-approach.de/media/downloads/cris_Szaday_Artikel_NBA.pdf (дата обращения 2021-02-04).
145. De Jong P., Berg I. K. Lösungen (er-)finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurzzeittherapie (4. Aufl.). - Dortmund: Modernes Lernen. – 2002. – 560 p.
146. De Shazer S. Worte waren ursprünglich Zauber: lösungsorientierte Therapie in Theorie und Praxis. Dortmund: Modernes Lernen. – 1998. – 154 p.
147. Blum H., Beck D. No Blame Approach. Mobbing-Interventionsansatz ohne Schulzuweisungen. // Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung. – 2005. – Vol. 4. P. 7-9.
148. Strohmeier D., Atria M., Spiel C. WiSK: Ein ganzheitliches Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens. // Soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. / Hrsg. T. Malti, S. Perren. – Stuttgart: Kohlhammer. – 2008. – P. 214-230.
149. Roland E., Bru E., Midthassel U.V., Vaaland G.S. The Zero Program Against Bullying: Effects of the program in the context of the Norwegian manifesto against bullying. // Social Psychology of Education. – 2009. – Vol. 13, No. 1. P. 41-55.
150. Реан А.А., Новикова М.А., Коновалов И.А., Молчанова Д.В. Руководство по противодействию и профилактике буллинга. – М., ВШЭ. – 2019. – 66 с.
151. Собкин В.С., Маркина О.С. Влияние опыта переживаний «школьной травли» на понимание подростками фильма «Чучело» // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 1. – с. 48–57.
152. Ениколопов С.Н. Психологические проблемы безопасности в школе (стенограмма). // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки» Психологические проблемы безопасности в школе (стенограмма). – 2010. – Том. 6, № 2. С. 246–256. URL: https://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36278_full.shtml (дата обращения 2021-05-02).

153. Бочавер А., Хломов К. Буллинг как объект исследований и культурный феномен. // Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. – 2013. – № 3. С.149-159.
154. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб.: Союз. – 2002. – 271 с.
155. Кривцова С.В. Сплочённость неравнодушных против травли в школе. Организационная культура школы для профилактики насилия в ученической среде. - Практическое пособие для педагогов и администрации общеобразовательных организаций. – М.: ФИРО. – 2011. – 119 с.
156. Кривцова С.В., Шапкина А.Н., Малыгина М.П. Школьный буллинг: прояснение понятий. // Вопросы психологии. – 2019. – № 3. С. 23-38.
157. Гришина Т.Г. Виктимизация подростков в травле и ее связь с семейными факторами. // Национальное здоровье. – 2019. – 208 с.
158. Бутенко В.Н., Сидоренко О.А. Буллинг в школьной образовательной среде: опыт исследования психологических особенностей «обидчиков» и «жертв» // Вестник Красноярского Государственного педуниверситета. – 2015. – № 3. С.138-143.
159. Петросянц В.Р. Психологические характеристики старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость. // СПб. – 2011. – 210 с.
160. Кутузова Д.А. Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать // Журнал практического психолога. – 2007. – № 1. С. 72–90.
161. Кутузова Д.А. Травля в школе. Мифы и реальность. – 2011. – URL: <http://mediclabbor.ru/?p=294> (дата обращения 2021-05-20)
162. Кравцова М.М. Дети-изгои: Психологическая работа с проблемой. – М.: Генезис. – 2005. – 272 с.
163. Андронникова О.О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков. – Новосибирск: Новосиб. Гос. экономич. ун-т. – 2005. – 213 с.
164. Бердышев И.С. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики. – СПб. – 2005. – 112 с.
165. Кривцова С.В. Вместе против насилия в школе. Организационная культура школы для профилактики насилия. – М. Русское слово. – 2019. – 188 с.

166. Кривцова С.В. Ваш ребенок жертва травли. Что делать? – М.: Русское слово. – 2016. – 122 с.
167. Landscheidt K. Wenn Schüler streiten und provozieren. Richtig intervenieren bei antisozialem Verhalten. – München: Reinhardt. – 2007. – 263 p.
168. Lowenstein L. F. Perception and accuracy of perception by bullying children of potential victims. // Education Today. – 1995. – Vol. 45, No. 2. P. 28 – 31.
169. Schäfer M. Aggression unter Schülern. Eine Bestandsaufnahme über das Schikanieren in der Schule am Beispiel der 6. und 8. Klassenstufe. // Report Psychologie. – 1996. – Vol. 21, No. 9. P. 700 – 711.
170. Schäfer M. Mobbing unter Schülern. // Enzyklopädie der angewandten Entwicklungspsychologie. / Hrsg. F. Petermann, W. Schneider. – Göttingen: Hogrefe. – 2007. – P. 521 – 545.
171. Olweus D. Bullying at school: What we know and what we can do. - Cambridge, MA: Blackwell. – 1993. – 152 p.
172. Losey B. Bullying, Suicide, and Homicide: Understanding, Assessing and Preventing Threats to Self and Others for Victims of Bullying. – Routledge. – 2011. – 172 p.
173. Teaching Respect for All - Implementation Guide. – UNESCO. – 2014. – 285 p. - URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002279/227983E.pdf> (дата обращения 20.06.2021).
174. Антибуллинговая программа «КАЖДЫЙ ВАЖЕН». – URL: <https://xn--80aafhcdvf2b2k.xn--p1ai/> (дата обращения 30.07.2021).
175. Антибуллинговая программа для школ «Травли нет». – URL: <https://xn--80aejlonqph.xn--p1ai/> (дата обращения 30.07.2021).
176. Шапкина А. Н., Дятко Н. В., Кривцова С. В. Антибуллинг. Дополнительная общеразвивающая программа по профилактике буллинга для учащихся 11–13 лет. Методические рекомендации. – М.: Национальное образование. – 2021. – 128 с.
177. Шапкина А. Н., Дятко Н. В., Кривцова С. В. Антибуллинг. Дополнительная общеразвивающая программа по профилактике буллинга для учащихся 11–13 лет. Рабочая тетрадь. – М.: Национальное образование. – 2021. – 81 с.

178. Maines B.; Robinson G. The No Blame Approach to Bullying. – Lame Duck Publishing. – 1994. – 30 p.
179. Pikas A. New developments of the Shared Concern Method. // School Psychology International. – 2002. Vol. 23. P. 307–336.
180. Grüner T., Hilt F. Systemische Mobbingprävention und Mobbingintervention. // Anti-Mobbing-Strategien für die Schule. Praxisratgeber zur erfolgreichen und nachhaltigen Intervention. / Ed. Huber A. – Köln: Wolters Kluwer. – 2011. – P. 89-106.
181. Taglieber W. Berlin-Brandenburger Anti-Mobbing-Fibel: was tun wenn. – LISUM. – 2008. – 37 p.
182. Кривцова С.В., Шапкина А.Н., Белевич А.А. Школьный буллинг: об опыте исследований распространенности буллинга в школах Германии, Австрии, России. // Образовательная политика. – 2016. – Т. 3, № 73. – С. 2-25.
183. Дятко Н. В., Шапкина А. Н. «Классный совет» как система развития включенности ребенка в жизнь. // Академически вестник. – 2014. – № 2. – С. 64-75.