
Обзоры и рецензии

БУЛЛИНГ КАК ДЕСТРУКТИВНЫЙ СОВМЕСТНЫЙ КОПИНГ ШКОЛЬНОГО СООБЩЕСТВА: НОВАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ

А.А. БОЧАВЕР^а

^а *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 101000, Россия,
Москва, ул. Мясницкая, д. 20*

Bullying as a Destructive Communal Coping of the School Community: A New Conceptualization

A.A. Bochaver^a

^a *HSE University, 20 Myasnitskaya Str., Moscow, 101000, Russian Federation*

Резюме

Школьный буллинг уже давно является предметом многочисленных эмпирических исследований и прикладных интервенций, что обусловлено его высокой распространенностью и серьезными негативными последствиями. Однако теоретическое осмысление этого явления, его предпосылок и динамики, происходит не так интенсивно. В статье рассматриваются наиболее авторитетные и влиятельные теории, развиваемые отечественными и зарубежными учеными, объясняющие причины и динамику школьного буллинга. Обсуждаются взгляды на буллинг как на результат социального научения и следствие когнитивных представлений, способ повысить статус и достичь популярности, групповой процесс, результат синергии факторов внутри

Abstract

School bullying has long been the subject of numerous empirical studies and applied interventions, due to its high prevalence and serious negative consequences. However, the theoretical understanding of this phenomenon, its predictors and dynamics, is not so rich. The paper examines the most established and influential theories developed by domestic and foreign scientists explaining the causes and dynamics of school bullying. The views on bullying as a result of social learning and a consequence of cognitive representations, a way to increase status and achieve popularity, a group process, the result of synergy of factors within the various social systems, as well as a form of adaptation are

различных социальных систем, а также как на форму адаптации. Эти теории в разной мере используются для разработки антибуллинговых интервенций — профилактических программ, технологий для прекращения буллинга, просветительских мероприятий. В статье с опорой на работы об эффективности различных интервенций проблематизируются вопросы о причинах присоединения к школьной травле детей и взрослых, а также быстрого возвращения в школы буллинга после окончания антибуллинговых мероприятий. Предлагается авторская концепция буллинга как совместной копинг-стратегии школьного сообщества, где отвержение и вытеснение одного или нескольких детей, оказавшихся в роли жертвы, на периферию группы участников образовательного процесса выполняет функции совладания со стрессом и помогает снизить эмоциональное напряжение всем остальным членам сообщества. Представляется, что такой взгляд на школьный буллинг дает ответы на поставленные вопросы о распространении и стабильности буллинга и может быть положен в основу разработки программ, адресованных школьному сообществу.

Ключевые слова: школьный буллинг, теории буллинга, антибуллинговые программы, школьное сообщество, организационный стресс, совместный копинг.

Бочавер Александра Алексеевна — старший научный сотрудник, директор Центра исследований современного детства, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», кандидат психологических наук. Сфера научных интересов: возрастная психология, социальная психология, психология образования. E-mail: abochaver@hse.ru

discussed. These theories are used to varying degrees to develop anti-bullying interventions, such as prevention programs, technologies to stop bullying, and educational activities. Based on the works on the effectiveness of various interventions, the paper problematizes the issues of the reasons for joining school bullying of children and adults, as well as the rapid return to bullying in schools after the end of anti-bullying activities. The author's concept of bullying is proposed as a communal coping strategy of the school community, where the rejection and displacement of one or more children who find themselves in the role of a victim to the periphery of a group of participants in the educational process, performs the functions of coping with stress and helps to reduce emotional stress to all other members of the community. It seems that this view of school bullying provides answers to the questions raised about the spread and stability of bullying and can be used as a basis for the development of programs addressed to the school community.

Keywords: school bullying, theories of bullying, anti-bullying programs, school community, organizational stress, communal coping.

Alexandra A. Bochaver — Senior Research Fellow, head of Centre for Modern Childhood Research, Institute of Education, HSE University, PhD in Psychology. Research Area: developmental psychology, social psychology, educational psychology. E-mail: abochaver@hse.ru

Школьный буллинг (далее ШБ) традиционно определяется как агрессивное поведение учащихся, характеризующееся целенаправленностью, регулярностью и неравенством сил или власти агрессора и жертвы (Olweus, 1993). ШБ может включать разные виды физической, вербальной и социальной агрессии (Woods, Wolke, 2004) и представляет собой серьезную проблему для многих стран (ОЕСД, 2019; Craig et al., 2009). Согласно данным исследований, около 15–20% детей в России сообщают о том, что были жертвами ШБ и около 10% — что были агрессорами (Всемирная организация здравоохранения, 2020;

Иванюшина и др., 2021). Социальная значимость проблемы высока в связи с ее тяжелыми психосоциальными последствиями (Бочавер, 2021а). Разработаны десятки антибуллинговых программ (Молчанова, Новикова, 2020; Gaffney et al., 2019).

В эмпирических исследованиях и профилактических программах ШБ преимущественно предстает либо как агрессивное поведение отдельного ребенка (индивидуально-психологический подход), либо как форма социального взаимодействия, группового давления (социально-психологический подход) (Солдатов и др., 2017). В меньшей степени влияют на прикладные решения социально-экологический и эволюционистский взгляды на ШБ. Несмотря на многогранность существующих теоретических подходов, некоторые вопросы о динамике ШБ остаются без ответа; ограничения теорий подтверждаются тем фактом, что разработанные на их основе антибуллинговые программы сталкиваются с многочисленными вызовами. Эффективность программ в снижении частоты эпизодов ШБ в среднем не превышает 15–20% (Gaffney et al., 2021); учителя не осуществляют интервенции, а подростки не реагируют на них так, как хотели бы разработчики (Cunningham et al., 2016; Nocentini et al., 2019). ШБ возвращается в школы; вовлечение свидетелей в защищающее поведение и оздоровление социального контекста парадоксально может способствовать ухудшению положения детей, оказавшихся жертвами, и появлению новых жертв (Salmivalli et al., 2021).

В статье предпринята попытка предложить новую концептуализацию, в которой учитываются ограничения существующих подходов и ШБ рассматривается как форма реагирования школьного сообщества на стрессовые события. Новизна такого взгляда на ШБ как на групповой процесс состоит в том, что в него интегрируется компонент стресса, влияющего на школьное сообщество; нет противоречия с индивидуально-психологическими взглядами; имеется прикладной потенциал для разработки антибуллинговых интервенций, включающих индивидуальные, внутришкольные и внешкольные факторы восстановления благополучия школьного сообщества.

Буллинг как результат социального научения и когнитивных представлений

В соответствии с теорией социального научения А. Бандуры (Bandura, 1977, 1986), человек обучается определенному поведению благодаря наблюдению за другими людьми и осмыслению последствий. Буллинг-поведение детерминировано реципрокным взаимодействием между личностными характеристиками и социально-средовыми факторами, которые передаются основными источниками влияния — сверстниками, родителями, учителями и средствами массовой информации (Bussey, 2023). Когнитивные представления и убеждения школьников о том, насколько вероятны положительные (поддержка и одобрение взрослых, повышение популярности среди сверстников) или отрицательные (наказание, отвержение, утрата популярности) последствия, оказывают влияние на склонность школьников инициировать ШБ (Swearer et

al., 2014). Если подросток занимается им систематически, можно предполагать, что он получает поддержку со стороны значимых для него людей и сообщества в целом. Данные показывают, что наибольший риск вовлечения в ШБ демонстрируют дети, которые сталкиваются с агрессией среди сверстников и домашним насилием, проживают в небезопасных районах, имеют поддерживающие ШБ установки, а также взаимодействуют с людьми, которые открыто или скрыто поощряют ШБ (Bowes et al., 2009). Однако не все, кто встречается с агрессией в социальной среде, занимаются ШБ: критическую роль играют когнитивные представления и подкрепление. Если подросток расценивает ШБ как недопустимое поведение, вероятность его вовлечения снижается, по сравнению со школьниками, чьи установки носят «пробуллинговый» характер (Poteat et al., 2010). Также значительный вклад в буллинг-поведение вносят механизмы отчуждения моральной ответственности (Bandura et al., 1996), включающие когнитивное переструктурирование, размывание личной ответственности, искажение последствий и дегуманизацию жертвы: они позволяют нарушать собственные моральные нормы и не испытывать чувства вины (Bandura, 2002). Отчуждение моральной ответственности коррелирует с вовлеченностью в ШБ и другое агрессивное поведение, а чувство вины — с защищающим поведением (Gini et al., 2014; Mazzone et al., 2016). Социально-когнитивный подход ложится в основу интервенций, направленных на модификацию дисфункциональных убеждений и развитие навыков просоциального поведения (Swearer et al., 2014; Bussey, 2023)¹.

Однако данный подход не объясняет, почему ситуации ШБ, как правило, держатся в тайне и вызывают чувство вины у участников, почему травля часто возникает в только что сложившихся коллективах, когда дети еще мало знакомы с социальными правилами сообщества, в котором оказались, почему наказание агрессоров и осуждение буллинг-поведения не являются необходимыми и достаточными мерами его профилактики.

Буллинг как способ повысить статус и достичь популярности

«Буллинг существует, потому что работает», — писала в 2014 г. К. Сальмивалли (Salmivalli, 2014, p. 286), сторонница социально-психологического взгляда на буллинг и соавтор одной из наиболее известных антибуллинговых программ «KiVa»². Мотивацией для многих инициаторов травли является их потребность в популярности, власти и статусе среди сверстников; публичность — неотъемлемая характеристика ШБ; агрессоры выбирают ситуации, когда присутствуют сверстники и отсутствуют взрослые (Hawkins et al., 2001), и опираются на поддержку свидетелей, которые своими улыбками, смехом, присоединением к агрессорам, удерживанием жертвы или просто молчаливым присутствием подтверждают, что ШБ приемлем или даже забавен (Salmivalli, 2010). Несмотря на распространенность антибуллинговых устано-

¹ Например, программа «Coping Power» («Сила совладания»): <https://www.copingpower.com/>

² KiVa Antibullying Program: <https://www.kivaprogram.net/>

вок в классе, агрессоры могут быть очень популярны, вызывая желание подражать; свидетели могут присоединяться к ШБ, боясь оказаться следующей жертвой; может иметь место «коллективное невежество» (pluralistic ignorance): если никто не демонстрирует сопротивление первым, ШБ ошибочно воспринимается детьми как локальная поведенческая норма. Иногда в рамках социально-психологического подхода к ШБ обсуждается потребность в принадлежности как мотив поведения агрессоров: преследование другого может быть вариантом фрустрационной агрессии, способом справиться с чужой популярностью и попыткой обеспечить себе психологическую безопасность в условиях появления предполагаемого конкурента за статус и социальную нишу (Underwood, Ehrenreich, 2014). Однако агрессоры обычно избирательны и преследуют того, кто никем не защищен и имеет невысокий статус в группе, выстраивая конфигурацию с минимумом риска и максимумом социального вознаграждения (Salmivalli, 2014), что не поддерживает гипотезу о ШБ как реакции на угрозу утраты социального статуса. В рамках этого подхода интервенции – например, «Meaningful Roles»³ – направлены на интенсивную работу со свидетелями, на развитие у них осознанного отношения к собственной позиции и влиянию на отношения в классе, на изменение системы социальных вознаграждений и поддержку просоциального поведения (Salmivalli, 2014; Ellis et al., 2016).

Российские специалисты во многом параллельно разрабатывают программы, опирающиеся на идеи трансформации социальных норм и убеждений относительно ШБ; феномен ШБ рассматривается как вызов всей школе, предлагаются рекомендации по развитию вариативности поведения взрослых, которые могут поддерживать желательное поведение учащихся и пресекать нежелательное (Кривцова, 2011а, 2011б; Янова, 2021; Везетиу, 2021; Волкова, Волкова, 2021; Шалагинова и др., 2014); разрабатываются интервенции – например, проект «Травли.нет»⁴, программы благотворительного фонда «Шалаш»⁵.

Сторонники социально-психологического подхода проясняют функции ШБ в социальных отношениях, однако остаются недостаточно объяснены роль и мотивация взрослых, так или иначе поддерживающих ШБ, а также устойчивость ШБ вопреки интервенциям.

Буллинг как групповой процесс

С самого начала изучения ШБ предпринимались попытки рассмотрения его через призму групповой динамики. П.П. Хайнеманн считал, что моббинг (практически синонимичный ШБ термин, подчеркивающий групповой

³ The effectiveness of the Meaningful Roles (SterkWerk) intervention <https://www.uu.nl/en/organisation/youth-family/research/the-effectiveness-of-the-meaningful-roles-sterkwerk-intervention>

⁴ <https://травлинет.рф>

⁵ <https://shalash.academy/>

характер преследования) следует рассматривать как спонтанно возникающую групповую агрессию, девиантное поведение, результат урбанизации, анонимизации и упадка общества, когда сосредоточенные на себе люди не прикладывают усилий для регулирования агрессии (Voge, Larsson, 2018). Д. Ольвеус⁶ около 50 лет изучал ШБ и первоначально рассматривал его как результат взаимодействия агрессоров и «мальчиков для битвы» — детей с определенными индивидуально-личностными характеристиками, по-разному сформировавшихся в условиях дефицита любви и при попустительстве родителей, и лишь постепенно стал принимать во внимание более обширный социальный контекст. Он предложил модель ШБ, известную как «круг Ольвеуса» (Olweus, 2003): в центре находится жертва, а вокруг нее располагаются агрессоры (инициируют и активно вовлечены в ШБ), их последователи (активно участвуют в ШБ, но сами его не инициируют), активные сторонники (поддерживают ШБ, например, смехом, но не включаются), пассивные сторонники (им нравится ШБ, но они не демонстрируют поддержку открыто), безразличные наблюдатели (видят ШБ, но не вовлекаются), возможные защитники (им не нравится ШБ, они считают, что должны помочь жертве, но ничего не делают), активные защитники (им не нравится ШБ, они помогают или стараются помочь жертве). При отсутствии вовлечения взрослых обычно позиции детей, первоначально симпатизирующих жертве и не одобряющих ШБ, постепенно смещаются в сторону агрессоров. Групповые процессы, которые этому способствуют, включают социальное заражение, ослабление контроля и торможения агрессивных импульсов, ослабление ответственности и постепенные когнитивные изменения в представлениях об агрессоре и жертве (Olweus, 1994). Насилие травмирует не только жертву, но и свидетелей; без помощи извне дети стремятся защитить себя, отбрасывая сочувствие, у них еще нет достаточной силы и власти, чтобы самостоятельно противостоять насилию. Разомкнуть круг буллинга может только взрослый, продвигающий альтернативные паттерны поведения, и на этой идее основана программа Ольвеуса.

В ноябре 2021 г. организаторами Всемирного антибуллингового форума в сотрудничестве с ЮНЕСКО было предложено новое определение ШБ, в котором подчеркнуто, что характеризующий его дисбаланс власти может быть допущен или запрещен социальными и институциональными нормами, контекстом конкретной школы и системы образования в целом. Отмечается, что ШБ подразумевает отсутствие эффективных ответных мер и заботы о жертве со стороны сверстников и взрослых. Таким образом, данное определение обозначило перспективы работы над этой проблемой в первую очередь в социальном контексте.

⁶ Программа профилактики буллинга Ольвеуса (Olweus Bullying Prevention Program), самая известная из антибуллинговых программ, разработанная в 1990-е гг. и внедренная во многих странах, направлена на обучение всех взрослых в школе поведению, транслирующему уважение и ненасильственные отношения и прекращающему ШБ без применения агрессии (<https://olweus.sites.clemson.edu/about.php>). Основная идея состоит в том, что все взрослые являются ролевыми моделями для детей и от их поведения зависит эскалация или прекращение ШБ.

Буллинг как результат синергии факторов внутри социальных систем

В настоящее время развивается комплексный социально-экологический подход (Hong, Espelage, 2012; Espelage, 2014), рассматривающий ШБ в обширном социальном контексте, включающем индивидуальные особенности детей (Sutton et al., 1999; Fekkes et al., 2006; Gini, Pozzoli, 2009), характеристики семьи (Cross, Barnes, 2014; Espelage et al., 2014), школьный климат (Bosworth, Judkins, 2014; Новикова, Реан, 2019), поведение учителей (Yoon, Bauman, 2014; Yoon et al., 2016; Стратийчук, Чиркина, 2019), отношения между сверстниками (Salmivalli, 2010, 2014; Sainio et al., 2011), а также связи между системами, характеристики культуры, социальные нормы, законодательство и др. (Espelage et al., 2014). Такой подход дает возможность выявлять факторы защиты и риска, моделировать условия с разной вероятностью появления ШБ, однако целостная социально-экологическая модель почти недоступна для эмпирической проверки и, как правило, в эмпирических исследованиях сильно редуцируется.

Буллинг как форма адаптации

К. Лоренц (2019) показал, что агрессивное поведение выполняет ряд важнейших задач для сохранения вида, побуждая особей распределяться по территории, обеспечивая отбор наиболее сильных для доступа к размножению и защите потомства и давая возможность поддержания порядка в группе. Исследования традиционных сообществ показывают, что ШБ отчасти схож с отношением в традиционных обществах к юношам, не сумевшим достойно пройти инициацию, и к тем, кто идентифицируется как «чужой» – рабам, пленникам, некровным родственникам. Однако, хотя в основе ШБ лежат базовые механизмы доминирования, агрессии и социальной идентификации, травля не является гомологом борьбе за статус и ресурсы (Вишневская, Бутовская, 2010; Бутовская и др., 2012), ее нельзя назвать «адаптационным анахронизмом» в современном обществе. Однако в некоторых условиях, по всей видимости, ШБ может рассматриваться как адаптивное поведение. А. Волк с коллегами показывают, что ШБ может способствовать распределению материальных и социальных ресурсов, управлению популярностью, сдерживанию агрессии в свой адрес и в перспективе увеличивает шансы агрессора на репродуктивный успех (Volk et al., 2022). Можно даже рассматривать ШБ как «артефакт современного массового анонимного общества» (Вишневская, Бутовская, 2010, с. 66) – относительно новое социальное явление, обусловленное малодетностью современных семей и тем, что в одну группу искусственным образом объединяются сверстники, не состоящие в родстве и преимущественно ранее друг с другом не знакомые, что обостряет вопрос распределения статусов и усиливает конкуренцию за популярность в группе. Агрессор может использовать ШБ для самоутверждения, акцентируя свою власть через преследование менее агрессивных детей, дискредитируя неординарных членов группы, поддерживая социальный порядок за счет вытеснения

индивидов с ненормативным поведением, обгоняя в доступе к ресурсам тех, кто обладает более низким уровнем макиавеллизма и более честен (Бутовская и др., 2012). Условия, в которых такое поведение является адаптивным, подробно изучены в рамках экологического подхода. В ряде программ («Meaningful Roles», «KiVa» и др.) учитывается адаптационный характер задачи повышения статуса и развиваются просоциальные формы ее решения.

Взгляд на ШБ как на адаптивное поведение позволяет обнаружить выгоды (и потери) агрессоров от злоупотребления властью, однако он не позволяет объяснить, за счет чего происходит эскалация или прекращение буллинг-ситуаций и чем обусловлено поведение свидетелей ШБ, которые вовлекаются в травлю.

Постановка проблемы

Итак, основные теоретические подходы к ШБ объясняют его как результат социального научения и способ реализации когнитивных представлений, как способ повысить свой статус в группе, как связанную с индивидуальным и социальным контекстом групповую динамику, как результат синергии множества факторов в социальных системах, а также как форму адаптации. Каждый из этих подходов имеет основания и занимает свою нишу, однако два вопроса остаются без ответа: 1) почему в ШБ оказываются вовлечены не только дети, но и взрослые? 2) почему ШБ обладает такой стабильностью и возвращается в школы после окончания антибуллинговых интервенций?

За пределами психолого-педагогического контекста есть авторы, которые рассматривают групповую агрессию как реакцию на напряжение, присутствующее не на индивидуальном, а на групповом уровне. Так, британский психоаналитик У. Бийон предложил идею о базовых допущениях (например, «борьба – бегство»), которые скрытым образом регулируют поведение участников группы, поддерживая ее целостность (Лоуренс и др., 2020). Культура является важнейшим фактором защиты, вырабатывая систему механизмов, контролирующих и ограничивающих распространение насилия. Философ Р. Жирар (2010) приводит многочисленные примеры массовых гонений, возникающих в период кризиса, когда социальные институты ослаблены или находятся под сильным давлением толпы. Обстоятельства, которые благоприятствуют этим явлениям, могут быть внешними для общества (эпидемия, засуха и т.п.), а могут быть внутренними (политические смуты или религиозные конфликты); универсальным механизмом самозащиты общества от насилия является сосредоточение на избранной жертве («козле отпущения») и жертвоприношение. Согласно Жирару, малое насилие над жертвой искупает большое насилие общества над самим собой, превращаясь в локальный ритуал (выбирается «меньшее зло»); жертвоприношения нужны для того, чтобы отрегулировать иррациональные и хаотичные действия, которые случаются при спонтанном насилии, и защитить сообщество, подвергающееся угрозе распада при накоплении насилия (Скибина, 2023).

Идеи Р. Жирара сосредоточены на религиозных контекстах и не имеют отношения к профилактике агрессии в образовательной среде, однако взгляд на групповую агрессию как на способ снижения напряжения и защиту социума представляется перспективным. Ниже предлагается новая концептуализация ШБ как группового совладания со стрессом, с которым сталкивается школьное сообщество, понимаемое как целостная группа, включающая не только учащихся, но также сотрудников, административную команду школы и родителей школьников.

Буллинг как деструктивный совместный копинг школьного сообщества

Совместный копинг (*communal coping*) — концепт, наиболее изученный на примерах семей (Куфтяк, 2011; Afifi et al., 2006) и местных сообществ (Lyons et al., 1998), которые вынуждены справляться со стрессовыми ситуациями, — как правило, речь идет о болезни члена семьи или разводе супругов, стихийных бедствиях, последствиях военных действий. При совместном копинге имеют место совместное переживание стресса и коллективные усилия группы по совладанию с ним, которые могут включать обмен участниками поддержкой, ресурсами, информацией, разные формы взаимопомощи, в результате чего на смену одиночеству может приходиться переживание причастности (Afifi et al., 2006). Как и в случае совладающего поведения семьи (Куфтяк, 2011), копинг-поведение школьного сообщества должно быть направлено на регулирование организационной структуры и поддержание ее устойчивости и целостности в условиях внешних и внутренних стрессов.

Взгляд на ШБ как на совместную копинг-стратегию предполагает, что он служит одним из механизмов, которые запускаются в условиях угрозы. Внешними угрозами могут быть социально-политические кризисы, военные конфликты, эпидемии, стихийные бедствия, реформы образования и др. События внутри школы — нормативные (начало учебного года, подготовка к экзаменам) и ненормативные (смена руководства, тяжелое заболевание или смерть кого-то из сотрудников или учащихся, серьезный конфликт, преступление и пр.) — также могут оказывать стрессовое воздействие. Школа как сообщество взаимодействует с такими проблемными ситуациями, решение которых может быть невозможно через индивидуальную активность, и приходится осваивать возможности, доступные только в рамках совместной активности.

Пики интенсивности ШБ приходятся на пятые и девятые классы (когда происходит смена состава класса). Он обостряется перед экзаменами или при смене классного руководителя (Руланн, 2012; Farmer, Xie, 2007). Во многие эффективные антибуллинговые программы встроены универсальный компонент, направленный на развитие альтернативного ШБ поведения, улучшение климата в школе, снижение тревоги и повышение субъективного благополучия участников школьного сообщества (Руланн, 2012). Эти данные подкрепляют предположение о том, что стресс играет важную роль в возникновении и эскалации ШБ.

Совместный копинг требует от членов группы обоюдной ответственности и согласованной проактивной деятельности, синергии (Afifi et al., 2006). Однако ШБ устроен немного иначе. Исходный не до конца отрефлексированный стрессор подменяется «идентифицированным стрессором» — проблемным поведением отдельного ребенка или детей, а ответственность за происходящее размывается и может быть делегирована тем же детям, оказавшимся объектами агрессии. ШБ как копинг-стратегия основан на том, что сообщество расщепляется на основную группу и на тех, кого исключили и противопоставили доминирующему большинству. Много исследований посвящено индивидуально-личностным характеристикам, которые повышают риск ребенка стать жертвой ШБ или агрессором, в том числе касающиеся поведенческих особенностей, состояния психического и физического здоровья и др., однако работы в русле экологического подхода указывают на сложную многоуровневую систему предпосылок ШБ, не сводящуюся к этим характеристикам. ШБ как копинг-стратегия включает три этапа: 1) идентификация будущих жертв в качестве источника проблем; 2) прямое или косвенное вытеснение жертв на маргинальные позиции через агрессивные действия; 3) конструирование нарратива. После идентификации будущих жертв, которые не могут себя защитить, и расщепления сообщества происходит то, что полностью соответствует критериям совместного копинга.

Вначале ШБ часто держится в тайне, однако постепенно агрессорами и их последователями конструируются нарративы, сходные с «текстами гонений» Р. Жирара (2010), в которых жертвы обвиняются в посягательствах на основы культурного порядка – в школе это могут быть, например, обвинения в нарушениях учебного процесса. Эти нарративы содержат стереотипы, декларирующие принципиальное отличие ребенка, ставшего жертвой, от доминирующего сообщества, и оправдывают агрессию через отчуждение моральной ответственности (Humei, Vonanno, 2014), например: «Буллинг – нормальная составляющая жизни ребенка», «Буллинг закаляет характер», «Те, кого травят, сами виноваты» и т.п. Постепенно в ШБ вовлекаются новые люди, которые готовы разделить предлагаемые способ поведения и соответствующий нарратив и усиливают ксенофобию и виктимблейминг в сообществе (Бочавер и др., 2015): учителя могут быть настойчивы в стремлении обвинить ребенка в проблемах образовательного процесса и удалить его из класса или из школы; родители также могут подключаться к агрессии по отношению к конкретным детям или их родителям, запуская параллельный ШБ процесс в родительском сообществе. Выбираемые способы справляться со стрессом зависят от групповых норм (Afifi et al., 2006), и ШБ чаще развивается в сообществах, где доминируют установки, поддерживающие ШБ и способствующие отчуждению моральной ответственности (Gini et al., 2014; Mazzone et al., 2016). По всей видимости, если сам процесс ШБ является групповым, то распределение отдельных ролей между членами группы отражает их индивидуально-личностные характеристики, убеждения, привычные паттерны поведения и др., которые подробно описаны в работах Д. Ольвеуса, К. Сальмивалли и др. (Olweus, 1994, 2003 и др.; Salmivalli, 2010, 2014 и др.).

ШБ — это групповой процесс с распределенными ролями агрессоров, жертв и свидетелей, и опыт многочисленных программ показывает, что он прекращается только в случае активного вмешательства взрослых — в первую очередь педагогов и руководства школы (Gaffney et al., 2019). Это косвенно подтверждает, что сотрудники школы включены в процесс: они могут активно инициировать и поддерживать ШБ (например, выделяя фаворитов и унижая других учеников) или игнорировать, поддерживая его пассивно (Вишневецкая, Бутовская, 2010). Нет оснований считать, что соучастие в этой форме насилия носит бессознательный характер. Ретроспективные опросы показывают, что дети, присоединившиеся к ШБ, испытывали чувство вины, но не могли себе объяснить мотивы собственного участия (Бочавер, 2021б); опрос педагогов показывает, что они замечают даже неочевидные ситуации травли и осведомлены о последствиях ШБ, но их вмешательство часто носит ограниченный характер (Бочавер и др., 2015). Это может свидетельствовать о том, что гуманистические ценности и знания о наносимом вреде в момент травли уступают место отчуждению моральной ответственности и скрытой мотивации поддерживать ШБ. Предположительно, такое объединение школьного сообщества вокруг отвержения отдельных детей подтверждает социальную значимость процесса ШБ, его адаптивный характер и субъективную оправданность для решения скрытых задач. Приведенные выше теории не объясняют подобного сплочения, однако предположение о том, что ШБ служит способом совладания со скрытым стрессом, которому подвергается все школьное сообщество, если оно будет доказано, способно объяснить активные и пассивные формы поддержки ШБ, его стихийное возникновение и его устойчивость.

«Выигрышами» при таком копинге могут становиться эмоциональная разрядка и ситуативное снижение напряжения, уменьшение неопределенности за счет выстраивания доминантных отношений, сплочение доминирующей группы на фоне маргинализации жертвы. Описания потерь в случае совместного копинга включают потенциальную зависимость от других участников группы, переживания утраты индивидуальности, заражение стрессом (Кюо, 2013), однако негативные стороны ШБ не сводятся к групповому процессу. Он оказывает разностороннее негативное влияние на дальнейшее психическое и соматическое здоровье (включая тревожно-депрессивную симптоматику, зависимое поведение, различные психосоматические заболевания, самоповреждение и другие тяжелые последствия вплоть до суицида), образовательную и профессиональную траекторию, качество близких отношений и другие аспекты социализации (например, повышая риск правонарушений) у бывших участников ситуаций ШБ, что показывают срезовые и лонгитюдные исследования (Armitage, 2021; Бочавер, 2021а). Для педагогов сам ШБ может являться стрессором, вызывающим истощение, выгорание, разрушающим профессиональную мотивацию и самоэффективность (Yoon, Vauman, 2014). Репутационные потери школы в связи с эпизодами ШБ также велики, особенно в условиях, когда прояснены его негативные последствия, растет уровень информированности родителей в сфере детского благополучия, развивается антибуллингное законодательство, создаются многочисленные рекомендации

для школ. Таким образом, несмотря на то что ШБ носит характер адаптивной реакции, он не помогает справиться со скрытым стрессором, а психосоциальные последствия этого процесса для участников несопоставимы с краткосрочным снижением напряжения и иллюзорным сплочением членов группы. ШБ является очень распространенным, однако деструктивным способом справиться со стрессом.

По аналогии с регенеративными факторами в семье (Куфтяк, 2011), можно говорить по меньшей мере о трех кластерах факторов восстановления школьного сообщества перед лицом стресса: 1) индивидуальные (развитие антибуллинговых установок и эффективных индивидуальных копинг-стратегий, осознанности и устойчивости, эмпатии и ориентации на собственное развитие и пр.); 2) внутришкольные (улучшение школьного климата, установление и соблюдение правил, повышение открытости в общении и др.); 3) внешкольные (доступ к экономическим и социальным ресурсам, к информации, размыкание внешних границ организации для получения профессиональной поддержки извне, сотрудничество с внешними специалистами и другими организациями). Можно также предполагать социально-политические возможности по снижению внешних стрессов или, по меньшей мере, рефлексии их наличия и возможных последствий для образовательных организаций.

Анализ интервенций показывает, что ШБ сокращается, когда школьное сообщество вырабатывает системный ответ на буллинг-ситуации (Gaffney et al., 2019), когда в программу включена возможность исправить нанесенный агрессорами ущерб, ведется просветительская и психологическая работа с участниками (Молчанова, Новикова, 2020), а также предпринимаются целенаправленные усилия по повышению благополучия и психологической безопасности среды в целом (Руланн, 2012). Такие компоненты позволяют поддерживать индивидуальную стрессоустойчивость учащихся и сотрудников и расширять их поведенческий репертуар, а также оказывать комплексное воздействие на школьный климат и отношения внутри сообщества. Привлечение внешних специалистов и внешних ресурсов позволяет создавать сети поддержки школьников и педагогов за пределами школы.

Заключение

Итак, в статье проанализированы основные теории ШБ и предложена новая концепция, где ШБ рассматривается как форма совместной стратегии совладания со стрессом всего школьного сообщества, состоящая в его расщеплении на доминирующую группу и отвергнутых жертв и конструировании соответствующего нарратива. Такая стратегия позволяет снизить эмоциональное напряжение, установить социальную иерархию и сплотиться вокруг искусственно созданного противопоставления. Это позволяет ответить на вопросы о том, почему к ШБ склонны активно или пассивно присоединяться учащиеся и педагоги и почему он является настолько трудно истребимым явлением. Школьники, педагоги и даже родители могут присоединяться к ШБ, потому что таким образом они вносят свой вклад в преодоление скрытого

стресса, влияющего на сообщество, и эта задача оказывается более весомой, чем их ценности, установки и знание о том, что такое поведение недопустимо и наносит вред. Игнорирование виктимизации детей и присоединение к агрессии позволяет получить немедленную поддержку от основной части группы и испытать чувство принадлежности. ШБ трудно истребим, поскольку он выполняет ряд социальных функций: если школьное сообщество живет в постоянном стрессе, а ШБ позволяет по меньшей мере отчасти адаптироваться к нему и снизить эмоциональное напряжение, травля будет возвращаться снова и снова при отсутствии более подходящих альтернатив.

Предлагаемый подход к ШБ имеет свои ограничения. Например, в нем на данный момент не учитываются индивидуальные особенности членов группы, не рассматриваются пути трансформации нарратива о ШБ. Обсуждение стрессоров также нуждается в дальнейшей проработке. Однако он открывает новые возможности для разработки антибуллинговых мер, которые должны начинаться с признания ШБ проблемой всего сообщества и включать в себя преобразования внутри школы и привлечение внешних ресурсов, направленных на формирование новых способов совладания со стрессом. Расширение контекста за пределы школы и взгляд на ШБ не как на проблему отдельных детей, а как на групповую динамику школьного сообщества, испытывающего стресс, дает надежду на разработку нового поколения антибуллинговых программ.

Литература

- Бочавер, А. А. (2021a). Последствия школьной травли для ее участников. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(2), 393–409.
- Бочавер, А. А. (2021б). Школьный опыт буллинга и актуальное благополучие у студентов. *Психологическая наука и образование*, 26(2), 17–27. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260202>
- Бочавер, А. А., Жилинская, А. В., Хломов, К. Д. (2015). Школьная травля и позиция учителей. *Социальная психология и общество*, 6(1), 103–116.
- Бутовская, М. Л., Луценко, Е. Л., Ткачук, К. Е. (2012). Буллинг как социокультурный феномен и его связь с чертами личности. *Этнографическое обозрение*, 5, 139–150.
- Везетни, Е. В. (общ. ред.). (2021). *Теоретические подходы к обоснованию существования буллинга в детской и подростковой среде*. Ялта: РИО ГПА.
- Вишневская, М. И., Бутовская, М. Л. (2010). Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе. *Этнографическое обозрение*, 2, 55–68.
- Волкова, Е. Н., Волкова, И. В. (2021). *Психология подросткового буллинга*. Нижний Новгород: ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина».
- Всемирная организация здравоохранения. (2020). *В центре внимания здоровье и благополучие подростков. Результаты исследования «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» (HBSC) 2017/2018 гг. в Европе и Канаде. Международный отчет: Т. 2. Основные данные*. ВОЗ, Европейское региональное бюро. <https://iris.who.int/handle/10665/333064>
- Жирар, Р. (2010). *Козел отпущения*. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха.

- Иванюшина, В. А., Ходоренко, Д. К., Александров, Д. А. (2021) Распространенность буллинга: возрастные и гендерные различия, значимость размеров и типа школы. *Вопросы образования [Educational Studies Moscow]*, 4, 220–242. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-220-242>
- Кривцова, С. В. (2011а). *Буллинг в школе vs сплоченность неравнодушных*. М.: ФИРО.
- Кривцова, С. В. (2011б). Буллинг – вызов школе как организации. *Образовательная политика*, 5(55), 36–42.
- Курфтяк, Е. В. (2011). *Психология семейного совладания* [Докторская диссертация]. Институт психологии РАН, Москва.
- Лоренц, К. (2019). *Агрессия, или Так называемое зло*. М.: Изд-во АСТ.
- Лоуренс, Г. В., Бэйн, А., Голд, Л. Д. (2020). Пять базовых допущений. *Журнал клинического и прикладного психоанализа*, 1(2), 101–127.
- Молчанова, Д. В., Новикова, М. А. (2020). *Противодействие школьному буллингу: анализ международного опыта*. М.: НИУ ВШЭ. <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408114229.pdf>
- Новикова, М. А., Реан, А. А. (2019). Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования. *Вопросы образования*, 2, 78–97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97>
- Руланн, Э. Г. (2012). *Как остановить травлю в школе: психология моббинга*. М.: Генезис.
- Скибина, В. В. (2023). Интерпретация насилия через практику сакрального в антропологической концепции Рене Жирара. *Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение»*, 4, 44–58. <https://doi.org/10.28995/2073-6401-2023-4-44-58>
- Солдатова, Г. У., Ярмина, А. Н., Темежникова, О. Б. (2017). Особенности идентичности и социально-психологической адаптации участников кибербуллинга. *Академический вестник*, 3(25), 38–50.
- Стратийчук, Е. В., Чиркина, Р. В. (2019). Позиция учителя в школьном буллинге. *Современная зарубежная психология*, 8(3), 45–52. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080305>
- Шалагинова, К. С., Куликова, Т. И., Черкасова, С. А. (2014). *Теоретико-методические основы деятельности педагога-психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно-возрастной аспект*. Тула: Аквариус.
- Янова, Н. Г. (2021). *От буллинга к антибуллингу: школьные программы профилактики агрессии*. Барнаул: Принт-Экспресс.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References*.

References

- Afifi, T. D., Hutchinson, S., & Krouse, S. (2006). Toward a theoretical model of communal coping in postdivorce families and other naturally occurring groups. *Communication Theory*, 16(3), 378–409. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2006.00275.x>
- Armitage, R. (2021). Bullying in children: impact on child health. *BMJ Paediatrics Open*, 5(1), Article e000939. <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education, 31*, 101–119. <https://doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 364–374.
- Bochaver, A. A. (2021a). Consequences of school bullying for its participants. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics, 18*(2), 393–409. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-2-393-409> (in Russian)
- Bochaver, A. A. (2021b). School bullying experience and current well-being among students. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie [Psychological Science and Education], 26*(2), 17–27. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260202> (in Russian)
- Bochaver, A. A., Zhilinskaya, A. V., & Khlomov, K. D. (2015). School bullying and teachers' attitude. *Sotsial'naya Psikhologiya i Obshchestvo [Social Psychology and Society], 6*(1), 103–116. (in Russian)
- Boge, C., & Larsson, A. (2018). Understanding pupil violence: Bullying theory as technoscience in Sweden and Norway. *Nordic Journal of Educational History, 5*(2), 131–149. <https://doi.org/10.36368/njedh.v5i2.121>
- Bosworth, K., & Judkins, M. (2014). Tapping into the power of school climate to prevent bullying: One application of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Theory into Practice, 53*(4), 300–307.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry, 48*, 545–553. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e31819cb017>
- Bussey, K. (2023). The contribution of social cognitive theory to school bullying research and practice. *Theory into Practice, 62*(3), 293–305. <https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2226549>
- Butovskaya, M. L., Lutsenko, E. L., & Tkachuk, K. E. (2012). Bulling kak sotsiokul'turnyi fenomen i ego svyaz' s chertami lichnosti [Bullying as a sociocultural phenomenon and its connection to personality traits]. *Etnograficheskoe Obozrenie, 5*, 139–150.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato M., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., the HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group, & the HBSC Bullying Writing Group. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health, 54*(2), 216–224. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>
- Cross, D., & Barnes, A. (2014). Using systems theory to understand and respond to family influences on children's bullying behavior: Friendly Schools Friendly Families Program. *Theory into Practice, 53*(4), 293–299. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947223>
- Cunningham, C. E., Rimas, H., Mielko, S., Mapp, C., Cunningham, L., Buchanan, D., Vaillancourt, T., Chen, Y., Deal, K., & Marcus, M. (2016). What limits the effectiveness of antibullying programs? A thematic analysis of the perspective of teachers. *Journal of School Violence, 15*(4), 460–482. <https://doi.org/10.1080/15388220.2015.1095100>
- Ellis, B. J., Volk, A. A., Gonzalez, J. M., & Embry, D. D. (2016). The meaningful roles intervention: An evolutionary approach to reducing bullying and increasing prosocial behavior. *Journal of Research on Adolescence, 26*(4), 622–637.
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice, 53*(4), 257–264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>

- Espelage, D. L., Low, S., Rao, M. A., Hong, J. S., & Little, T. D. (2014). Family violence, bullying, fighting, and substance use among adolescents: A longitudinal mediational model. *Journal of Research on Adolescence*, 24(2), 337–349. <https://doi.org/10.1111/jora.12060>
- Farmer, T. W., & Xie, H. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology*, 45(5), 461–478. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.008>
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, A. M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117(5), 1568–1574. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-0187>
- Gaffney, H., Tfofi, M., & Farrington, D. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Gaffney, H., Tfofi, M., & Farrington, D. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37–56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059–1065. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1215>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: a meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56–68. <https://doi.org/10.1002/ab.21502>
- Girard, R. (2010). *Kozel otpushcheniya* [The scapegoat]. Saint Petersburg: Izdatel'stvo Ivana Limbakha. (Original work published 1982 in French)
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512–527.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hymel, S., & Bonanno, R. A. (2014). Moral disengagement processes in bullying. *Theory Into Practice*, 53(4), 278–285. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947219>
- Ivaniushina, V. A., Khodorenko, D. K., & Alexandrov, D. A. (2021). Age and gender differences and the contribution of school size and type in the prevalence of bullying. *Voprosy Obrazovaniya [Educational Studies Moscow]*, 4, 220–242. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-220-242> (in Russian)
- Krivtsova, S. V. (2011a). *Bulling v shkole vs splochnost' neravnodushnykh* [Bullying at school vs. the solidarity of the involved]. Moscow: FIRO.
- Krivtsova, S. V. (2011b). *Bulling – vyzov shkole kak organizatsii* [Bullying as a challenge to the school as an organization]. *Obrazovatel'naya Politika*, 5(55), 36–42.
- Kuftyak, E. V. (2011). *Psikhologiya semeinogo sovladaniya* [The psychology of family coping] [Doctoral dissertation]. Institute of Psychology of the RAS, Moscow, Russian Federation.
- Kuo, B. C. H. (2013). Collectivism and coping: Current theories, evidence, and measurements of collective coping. *International Journal of Psychology*, 48, 374–388. <https://doi.org/10.1080/00207594.2011.640681>
- Lawrence, G. W., Bain, A., & Gould, L. J. (2020). Five basic assumptions. *Zhurnal Klinicheskogo i Prikladnogo Psikhooanaliza [Journal of Clinical and Applied Psychoanalysis]*, 1(2), 101–127. (in Russian; original work published 1996 in *Free Associations*)

- Lorenz, K. (2019). *Agressiya, ili Tak nazyvayemoe zlo* [Aggression, or the so-called evil]. Moscow: AST. (Original work published 1963 in German)
- Lyons, R. F., Mickelson, K. D., Sullivan, M. J., & Coyne, J. C. (1998). Coping as a communal process. *Journal of Social and Personal Relationships*, *15*(5), 579–605. <https://doi.org/10.1177/0265407598155001>
- Mazzone, A., Camodeca, M., & Salmivalli, C. (2016). Interactive effects of guilt and moral disengagement on bullying, defending and outsider behavior. *Journal of Moral Education*, *45*(4), 419–432. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1216399>
- Molchanova, D. V., & Novikova, M. A. (2020). *Protivodeistvie shkol'nomu bullingu: analiz mezhdunarodnogo opyta* [Countering school bullying: an analysis of international experience]. Moscow: HSE University. <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408114229.pdf>
- Nocentini, A., Palladino, B. E., & Menesini, E. (2019). For whom is anti-bullying intervention most effective? The role of temperament. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(3), Article 388. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030388>
- Novikova, M. A., & Rean, A. A. (2019). Influence of school climate on bullying prevalence: Russian and international research experience. *Voprosy Obrazovaniya [Educational Studies Moscow]*, *2*, 78–97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97> (in Russian)
- OECD. (2019). *PISA 2018 results: Vol. III. What school life means for students' lives*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *35*, 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leaderships*, *60*, 12–17.
- Poteat, V. P., Kimmel, M. S., & Wilchins, R. (2010). The moderating effect of support for violence beliefs on masculine norms, aggressions, and homophobic behavior during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *21*, 434–447. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00682.x>
- Roland, E. (2012). *Kak ostanovit' travlyu v shkole: psikhologiya mobbinga* [How to stop bullying at school: the psychology of mobbing]. Moscow: Genezis. (Original work published 2007 in Norwegian)
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, *35*(2), 144–151. <https://doi.org/10.1177/0165025410378068>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, *15*, 112–120.
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, *53*(4), 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C., Laninga-Wijnen, L., Malamut, S. T., & Garandeau, C. F. (2021). Bullying prevention in adolescence: Solutions and new challenges from the past decade. *Journal of Research on Adolescence*, *31*(4), 1023–1046. <https://doi.org/10.1111/jora.12688>
- Shalaginova, K. S., Kulikova, T. I., & Cherkasova, S. A. (2014). *Teoretiko-metodicheskie osnovy deyatelnosti pedagoga-psikhologa po predotvrashcheniyu bullinga v shkolakh Tul'skogo regiona: genderno-vozrastnoi aspekt* [Theoretical and methodological foundations of the activity of a pedagogue-psychologist to prevent bullying in schools in the Tula region: gender and age aspect]. Tula: Akvarius.

- Skibina, V. V. (2023). Interpretation of violence through the practice of the sacred in the anthropological concept of Rene Girard. *Vestnik RGGU. Seriya "Filosofiya. Sotsiologiya. Iskusstvovedenie"* [Russian State University for the Humanities Bulletin. Series Philosophy. Social Studies. Art Studies], 4, 44–58. <https://doi.org/10.28995/2073-6401-2023-4-44-58> (in Russian)
- Soldatova, G. U., Yarmina, A. N., & Temezhnikova, O. B. (2017). Osobennosti identichnosti i sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii uchastnikov kiberbullinga [Features of identity and socio-psychological adaptation of cyberbullying participants]. *Akademicheskii Vestnik*, 3(25), 38–50.
- Stratychuk, E. V., & Chirkina, R. V. (2019). Teacher's position in school bullying. *Sovremennaya Zarubezhnaya Psikhologiya* [Modern Foreign Psychology], 8(3), 45–52. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080305> (in Russian)
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435–450. <https://doi.org/10.1348/026151099165384>
- Swearer, S. M., Wang, C., Berry, B., & Myers, Z. R. (2014). Reducing bullying: Application of social cognitive theory. *Theory into Practice*, 53(4), 271–277. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947221>
- Underwood, M. K., & Ehrenreich, S. F. (2014). Bullying may be fueled by the desperate need to belong. *Theory into Practice*, 53(4), 265–270. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947217>
- Vezetiu, E. V. (Ed.). (2021). *Teoreticheskie podkhody k obosnovaniyu sushchestvovaniya bullinga v detskoj i podrostkovoi srede* [Theoretical approaches to substantiating the existence of bullying in children and adolescents]. Yalta: RIO GPA.
- Vishnevskaya, M. I., & Butovskaya, M. L. (2010). Fenomen shkol'noi travli: agressory i zherty v rossijskoi shkole [The phenomenon of school bullying: aggressors and victims in Russian schools]. *Etnograficheskoe Obozrenie*, 2, 55–68.
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Al-Jbouri, E. (2022). Is adolescent bullying an evolutionary adaptation? A 10-year review. *Educational Psychology Review*, 34, 2351–2378. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09703-3>
- Volkova, E. N., & Volkova, I. V. (2021). *Psikhologiya podrostkovogo bullinga* [The psychology of teenage bullying]. Nizhni Novgorod: Minin University.
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42(2), 135–155. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.12.002>
- World Health Organization. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report: Vol. 2. Key data*. World Health Organization, Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/332104>
- Yanova, N. G. (2021). *Ot bullinga k antibullingu: shkol'nye programmy profilaktiki agressii* [From bullying to anti-bullying: school aggression prevention programs]. Barnaul: Print-Ekspress.
- Yoon, J., & Bauman, S. (2014). Teachers: A critical but overlooked component of bullying prevention and intervention. *Theory into Practice*, 53(4), 308–314. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947226>
- Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2016). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of School Violence*, 15(1), 91–113. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>