
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Буллинг как групповой феномен: исследование буллинга в Финляндии и скандинавских странах за последние 20 лет (1994—2014)

Т.В. Ермолова,
профессор МГППУ, кандидат психологических наук, Москва, Россия,
ermolovatv@mgppu.ru

Н.В. Савицкая,
доцент МГППУ, кандидат педагогических наук, Москва, Россия,
n.sawa@yandex.ru

В последнее время в психолого-педагогической литературе все чаще встречаются утверждения, что феномен буллинга (травли, систематического издевательства) должен рассматриваться как «групповой процесс» и коррекционные методы, направленные на профилактику буллинга, должны быть ориентированы на работу с группой, а не на отдельных хулиганов и их жертв. В то же время ученые пока не вполне отчетливо представляют, какие именно изменения должны быть внесены в такого рода групповые отношения и как это можно сделать. В статье представлен обзор данных, полученных финскими, датскими, норвежскими и шведскими учеными, о формах участия группы в запугивании, в том числе о мотивах физических лиц, участвующих в издевательствах, и способах адаптации жертвы буллинга к различным формам группового поведения со сверстниками. Приведен краткий обзор коррекционных мер при работе с группой, участвующей в буллинге, и представлены возможные направления исследований агрессивного поведения детей и подростков по отношению к сверстнику.

Ключевые слова: буллинг, виктимизация, распределение ролей, группа сверстников, обстановка в классе.

Для цитаты:

Ермолова Т.В., Савицкая Н.В. Буллинг как групповой феномен: исследование буллинга в Финляндии и скандинавских странах за последние 20 лет (1994—2014) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4, № 1. С. 65—90. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76177.shtml> (дата обращения: дд.мм.гггг).

For citation:

Yermolova T.V., Savitskaya N.V. Bulling as a group phenomenon: results of "bulling" studies in Finland and Scandinavian countries over the past 20 years (1994—2014) [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 1, pp. 65—90. Available at: <http://psyjournals.ru/en/jmfp/2015/n1/76187.shtml> (Accessed: dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Буллинг является подтипом агрессивного поведения, в ходе которого один индивид или группа лиц неоднократно нападают на неспособного противостоять им человека, унижают его или исключают из всех видов групповой деятельности.

Большая часть исследований по проблеме буллинга проводилась на выборках школьников, и акцент делался на издевательствах в детской и молодежной среде [5; 7; 55]. Однако проблема буллинга изучалась и в других возрастных группах: в детских садах [2], на рабочих местах [64], в тюрьмах [62] и в армии [42].

Известно, что небольшое (но ощутимое) число учащихся начальных и средних школ вовлечены в процесс травли сверстников в качестве либо исполнителей, либо их жертв, а иногда и тех и других, когда подвергающиеся преследованиям со стороны сверстников школьники проецируют аналогичное поведение на других детей. В соответствии с опросом, проведенным ВОЗ в 2004 г., среднее число жертв буллинга в 35 странах, участвовавших в опросе, было зафиксировано на уровне 11% от общего числа учащихся — столько же, сколько и хулиганов, инициирующих травлю сверстников (11%). Дети, которые сообщают об издевательствах со стороны других и издеваются над другими (так называемые буллеры-жертвы), составляют по разным данным от 4 до 6 % от общего числа испытуемых [5].

Вовлеченность в процесс травли представляет серьезную угрозу для психосоциальной и академической адаптации к школе как жертв преследования

[17; 28; 40; 53], так и его инициаторов [5; 10]. Помимо жертв и преследователей, опасность грозит и свидетелям травли [35]. Чтобы понять, как группа может участвовать в запугивании, необходимо вернуться «к корням» явления.

Термин, первоначально использовавшийся в скандинавских языках для обозначения издевательства — *mobbing* (в Швеции, *mobbning*), относился к феномену жестокого, неоднократного преследования группой детей одного и того же сверстника в качестве выбранной жертвы. Термин «*mob*» (толпа) использовался для того, чтобы отнести такое поведение детей к формам поведения неорганизованной, эмоционально возбужденной, часто антиобщественной или агрессивной толпы. Таким образом, в ранних трудах по «моббингу» среди детей школьного возраста идея участия группы явно присутствовала. Моббинг характеризовали как ситуацию, в которой весь класс, или его большая часть, нападает на отдельного ребенка. С другой стороны, Olweus [40] хотя и подчеркивал в одном из своих ранних исследований роль отдельных хулиганов, иногда небольшой группы хулиганов в нападениях на сверстников, одновременно предупреждал о возможности «коллективного моббинга». Сегодня групповое участие в запугивании понимается несколько иначе, чем нападение индивида, группы или всего коллектива на одного человека. Члены группы, осуществляющие нападение, рассматриваются как участники, имеющие разные роли в этом процессе, движимые разными эмоциями, отношениями и мотивами. Их инди-

видуальные формы участия в травле сверстника определенным образом коррелируют с тем, какие нормы взаимоотношений сложились в классе и насколько тяжелыми для преследуемого ученика они видят свои действия. Соответственно, помещение буллинга в контекст групповых отношений помогает лучше понять мотивацию отдельных лиц, участвующих в запугивании жертвы, их нежелание оказать поддержку преследуемому, длительность их участия в травле и создание невыносимых для жертвы условий существования в коллективе. Кроме того, групповой контекст можно считать полезным при разработке эффективных мер противодействия буллингу как явлению и буллеру как его инициатору.

Чего добивается буллер (инициатор преследования)?

В социальных группах, где обычно происходит буллинг, всегда можно определить инициаторов. Их численность среди детей и подростков составляет обычно около 5—15% [13]. В проведенных в конце прошлого века исследованиях поведение буллера связывали с такими индивидуальными особенностями его личности как агрессивность [40], что побуждает его действовать жестоко по отношению к разным людям и в разных обстоятельствах. Издевательство над сверстником рассматривалось как проявление исходно свойственной буллеру агрессивности, стабильно проявляющейся в течение длительного времени и

вне зависимости от социального контекста. В то время еще не были известны данные о функциях агрессивного поведения, а именно, различие между реактивной и активной агрессией [16]. Издевательства, которые обычно являются неспровоцированными и преднамеренными, можно считать подтипом активной, целенаправленной агрессии.

Концептуализация издевательства над сверстником как активной агрессии привела к пониманию того, что хулиганы (буллеры) — не столько люди, не знакомые с социальными нормами поведения или неспособные к регуляции собственных эмоций, сколько люди, умело использующие издевательства над другими ради достижения собственных целей [19]. Так чего же хотят эти хулиганы?

Высказывалось предположение, что в основе травли сверстника лежит мотив достижения буллером более высокого статуса и сильной, доминирующей позиции в группе сверстников [51]. И, хотя речь идет о мотиве отдельного человека, поиск статуса в группе напрямую связывает этот мотив с групповыми отношениями. Статус как относительное положение индивида в иерархии сверстников выступает «своеобразным результатом оценки его качеств со стороны группы, определяющей, насколько он уважаем и популярен в ней» [33].

Кроме того, именно группа присваивает статус своим членам, поэтому буллеры зависят от сверстников в реализации своей цели добиться определенного статуса. Дети различаются в том, какую значимость они придают коммуникативным целям (завести друзей, соответ-

ствовать нормам поведения, ощущать себя частью коллектива) и статусным целям (быть заметным, влиятельным и уважаемым в группе сверстников). Было установлено, что восприятие важности собственного статуса (как высокого) коррелирует с активной (но не реактивной) агрессией [1]. В исследовании Sitsema и его коллег [3] были получены данные о том, что вероятность вовлечения ребенка в травлю сверстника в качестве инициатора имеет прямую связь с фиксируемой у него высокой ценностью статуса, что особенно типично для мальчиков подросткового возраста. Если издевательств над сверстником определяются стремлением к достижению статуса, то они должны учащаться в те периоды жизни, когда статус в группе сверстников становится важным. Таким периодом, очевидно, является подростковый возраст [34]. В исследовании LaFontana и Cillessen (2009) показано, что задача повышения собственного статуса становится приоритетной задачей у трети подростков.

Ожидаемое увеличение числа издевательств над сверстниками в подростковом возрасте было отмечено в нескольких исследованиях [44; 46]. Однако высказывались и предположения, что возрастные изменения в отношении к статусу могут вызываться внешними обстоятельствами, в том числе, переходом на следующую ступень обучения. Например, поступление в среднюю школу может повышать ощущение важности признания со стороны окружающих, стремление к популярности и «необходимость завоевывать новые позиции» в новой социальной

среде [32]. Как следствие, случаи издевательского поведения в отношении сверстников учащаются. Однако данные, полученные при обследовании 195 000 финских учащихся 1—9 классов в мае 2009 г. показывают, что увеличение числа издевательств над сверстниками происходит уже в возрасте 12 лет, т. е. за год до начала переходного периода (7 класс в Финляндии), а не после него.

Это дает основание полагать, что участие случаев издевательств над сверстником обусловлено не только переходом на следующую ступень школьного образования. Если хулигану важен статус, он будет выбирать жертву, а также время и место для атаки, максимально приближающие его к достижению этой цели. Хулиганы крайне избирательны в своей агрессии, выбирая в качестве жертвы того, кто легко подчиняется [61], не уверен в себе [53], физически слаб и обладает либо низким статусом в группе сверстников, либо вообще отвергается ею [27]. Это позволяет буллерам постоянно демонстрировать свою власть в группе и подтверждать свой высокий статус, не опасаясь противодействия. Свидетели его силы также крайне важны для буллера. Вместо того, чтобы нападать тайно, буллеры иницируют нападение именно в присутствии сверстников. В исследовании с использованием метода естественного наблюдения в школьном дворе было установлено, что сверстники, присутствуют в 85—88% всех эпизодов издевательств [24].

Хулиганы имеют все основания полагать, что буллинг повышает их статус. Исследования показали, что агрессив-

ные дети, включая буллеров, воспринимаются в качестве «крутых», сильных и популярных даже нормальными подростками [30], а издевательства над сверстниками зачастую рассматриваются как прямой путь к повышению собственного престижа. В лонгитюдном исследовании Juvonen и его коллег (2003), продолжавшемся в течение учебного года, было показано, что статус буллера напрямую зависел от проявленной им «крутости» в форме издевательства над сверстником: хулиганы, замеченные в буллинге в начале учебного года, имели статус «крутого» еще с осени, а те, кто впервые инициировал травлю сверстника в конце учебного года (весной), рассматривались учениками как «крутые» только с этого времени.

Иногда создается впечатление, что данные о повышении статуса ученика, замеченного в буллинге, противоречат данным предыдущих исследований о реакции осуждения и отвержения буллеров со стороны сверстников, которые в ходе опросов определяют их как «не вызывающих симпатии» [70]. Однако отсутствие симпатии со стороны сверстников к буллеру и одновременно их признание его в качестве «крутого» вполне уживаются в представлении подростков [60]. Ребенок с интенцией к буллингу может отвергаться сверстниками (не вызывать симпатии у большей части класса) и одновременно восприниматься ими в качестве популярного, поскольку он привлекает к себе внимание, он замечен и определенным образом влияет на поведение всего класса, что, собственно, и является целью буллера.

В то же время, связь между отвержением буллера со стороны сверстников и его агрессивным поведением не является столь однозначной, а варьируется в разных группах учеников [45]. Например, по результатам исследования Veenstra и его коллег (2005), хулиганов отвергают только те дети, для которых они представляют потенциальную угрозу. Например, если мальчики издевались над девочками, то они отвергались только женской половиной класса, но если они издевались над мальчиками, то отвергались только частью мальчиков в классе и не отвергались девочками. Не вполне понятно, почему хулиганы воспринимаются как «крутые» и популярные даже в нормативной подростковой культуре. Juvonen и его коллеги (2008) объясняют это тем, что антиобщественное и жестокое поведение, являющееся нарушением норм и ценностей в представлении взрослых, приветствуется детьми в определенный момент их развития, например, в подростковом возрасте. Однако некоторые исследования показывают, что буллеры могут быть довольно популярными среди сверстников даже в возрасте пяти—восьми лет [2].

Теория управления ресурсами утверждает, что лица, эффективно действующие при достижении своих целей и имеющие доступ к материальным и социальным ресурсам (обладают самой привлекательной игрушкой, получают главную роль в школьном спектакле или являются объектами повышенного внимания со стороны противоположного пола), высоко оцениваются сверстниками [25]. Управление ресурсами может

опираться на принуждение, на просоциальные стратегии, или на то и другое. Самые популярные члены групп, инициирующие травлю сверстников, умеют эффективно использовать свою агрессию, и многие из них могут сочетать издевательства с просоциальным поведением (способны к бистратегическому контролю) [26], что и позволяет им завоевывать популярность.

Следует отметить, что так называемые буллеры-жертвы, которые, с одной стороны, подвергаются травле, а с другой — сами преследуют сверстников, представляют собой отдельную группу, не похожую на буллеров, не подвергавшихся преследованиям, и это различие, прежде всего, касается причин, по которым они инициируют преследование сверстников.

В отличие от изощренных и тщательно выстраивающих стратегию своих действий типичных преследователей буллеры-жертвы кажутся неуправляемыми, вспыльчивыми, обладающими высоким уровнем активной и реактивной агрессии [56].

В целом, данные исследований подтверждают предположение о том, что буллерами (не подвергавшимися преследованиям со стороны сверстников) движет стремление к высокому статусу. В опросах, построенных на принципе самоотчета и самоанализа, они сообщают о цели добиться уважения, восхищения и доминирующей позиции [6]. Как было показано, эти хулиганы выбирают свою жертву, а также время и место для нападения таким образом, чтобы лишней раз продемонстрировать свою

власть сверстникам, и во многих случаях они добиваются повышения своего престижа [30].

Необходимы дополнительные исследования возможных гендерных различий и возрастных изменений мотивов, лежащих в основе запугивания; пока исследования проводятся в основном на подростках и в них слабо представлены сведения о связи между целями поведения и статусом в группе сверстников, а также особенности мужского и женского буллинга.

Вовлеченность группы в запугивание жертвы: роли участников

Учитывая тот факт, что другие дети являются свидетелями травли жертвы, ученые считают необходимым выяснить, как эти наблюдатели реагируют на подобные эпизоды, и в какой мере их реакция может усиливать давление на жертву или ослаблять его. Salmivalli с коллегами еще в конце прошлого века [9] использовал процедуру самоидентификации подростков с одной из четырех ролей, которую могут выполнять, свидетели издевательств над сверстником. Кроме самого хулигана и его жертвы в ситуации травли могут принимать участие: помощники хулигана, подстрекатели его действий, пассивные наблюдатели и защитники жертвы. Помощниками выступают дети, которые присоединяются к действиям инициатора преследований. Подстрекатели не участвуют в актах насилия, но поощряют их одобрительными возгласами или смехом. Пас-

сивные наблюдатели устраняются от любых действий в отношении жертвы и не вербализуют своего отношения к происходящему. Защитники жертвы принимают ее сторону, утешают и поддерживают обиженного сверстника. Данная методика была существенно дополнена исследователями из разных стран [4; 11; 20], которые использовали ту же методологию, или аналогичные концептуализации запугивания. Например, Olweus в 2001 г. описал так называемый «круг преследователей», в котором были представлены восемь вариантов пассивной позиции участников буллинга, представляющих собой комбинацию отношений подростков к издевательствам (положительный — нейтральный — равнодушный — отрицательный) и их поведения (действует — не действует).

Важность реакций пассивных наблюдателей становится очевидной, если задуматься об их потенциальном воздействии на инициатора травли, на его жертву и на других таких же немых свидетелей происходящего. Сам факт присутствия при издевательствах и любая малозаметная обратная связь, включая невербальные сигналы (улыбка, заинтересованный взгляд), подкрепляют действия буллеров и усиливают их давление на жертву, в то время как солидарность с жертвой и противодействие обидчикам обеспечивает буллеру отрицательную обратную связь и снижает уровень его агрессии в отношении жертвы. Эти данные нашли свое подтверждение в эксперименте, организованном Hawkins и его коллегами в 2001 г. Они провели наблюдение за поведением подростков в ситу-

ации нападения хулиганов на жертву и пришел к выводу, что в случае, когда подростки-свидетели вступаются за жертву, они резко снижают уровень агрессии буллера.

Усредненные данные позволяют сделать вывод о типичном и атипичном поведении подростков в классе. Выяснилось, что интенсивность буллинга в классе напрямую связана с количеством детей, обеспечивающих буллеру позитивную обратную связь, и наоборот, чем больше в классе детей, встающих на защиту жертвы, тем реже фиксируются ситуации травли и преследования детей [15]. Кроме того, связь между виктимизацией и связанными с ней факторами риска — социальной тревожностью и отвержением со стороны сверстников — чаще наблюдается в классах, где высок уровень позитивного подкрепления буллеров и низок уровень защиты жертв.

Другими словами, вероятность тревожных и отвергаемых детей стать жертвами буллинга зависит от социального контекста и высока в классах, где пассивные наблюдатели буллинга скорее поощряют инициатора травли, чем противостоят его действиям [69].

Несмотря на тот факт, что большинство детей негативно относятся к издевательствам над сверстником и при опросе сообщают о намерении защитить его в случае нападения, в реальной жизни они редко заступаются за жертву насилия.

В финском исследовании 1998 г. [55] было продемонстрировано, что только 17—20% учеников 6—8 классов вступаются за жертву, тогда как 20—29% учеников либо пассивно поддерживают булле-

ров, либо активно участвуют в актах агрессии. Треть учеников (26—30%) избегают любой формы активного вовлечения в ситуацию буллинга, но своей пассивностью непроизвольно подкрепляют действия буллеров. Имеет место явное несоответствие между интенциями детей и их поведением: что-то мешает детям защищать сверстников, даже если они считают такое поведение правильным и гипотетически намерены поступать таким образом.

Почему дети не вступаются за сверстника чаще?

Почему дети чаще присоединяются к агрессору или поощряют его действия, чем вступаются за жертву агрессии?

С одной стороны, это может быть связано с характеристиками типичных ситуаций травли и социальным статусом обидчика и жертвы. Поскольку буллинг происходит, как правило, при свидетелях, вероятность вмешательства может снижаться за счет классического «эффекта свидетеля». Вероятность оказания помощи жертве в ситуации, которая рассматривается свидетелями как опасная, резко снижается.

Это также может происходить за счет диффузии ответственности (никто не чувствует личной ответственности за происходящее и ожидает, что меры примет кто-то другой) или эффекта социального сравнения — дети наблюдают друг за другом, фиксируют бездействие других наблюдателей и делают вывод, что ситуация, может быть, не настолько серьезна, как ему кажется.

Большая часть эпизодов буллинга представляет собой преднамеренную атаку на жертву, которая может быть сравнительно «мягкой», например, при словесных оскорблениях [49]. Вред, причиненный в этом случае, ограничивается психологической травмой, и атаку легко объяснить или истолковать как «шутку» [63]. Даже сами жертвы в этой ситуации склонны скрывать свои страдания от других.

Отношения детей к жертве может определяться реакцией на нее со стороны других людей. В эксперименте с участием учащихся средних школ Италии Gini и его коллеги (2008) предлагали детям сценарии различных реакций свидетелей на агрессию в отношении сверстника. Оказалось, что в ситуациях, когда свидетели вмешивались, чтобы помочь жертве, школьники испытывали к жертве агрессии больше симпатии, чем когда (по сценарию) свидетели вставали на сторону обидчика.

Так как хулиганов часто воспринимают как популярных и сильных, требуется приложить много сил, чтобы развенчать это представление и преодолеть поведение буллеров. В противном случае, дети начнут дистанцироваться от низкостатусных сверстников, часто становящихся жертвами агрессии, избегать их компании и испытывать симпатию к хулиганам. Агрессивное (или, по крайней мере, недружественное) отношение к жертвам издевательства может стать опасной тенденцией, способом «приспособления» к мнению большинства и признаком принадлежности к группе сверстников [19]. Как правило, агрессия буллеров направ-

лена не более чем на одного или двух человек в классе. По мнению Garandeau и Cillessen (2006), это позволяет им осуществлять агрессию в отношении избранных сверстников более эффективно и с меньшим риском. Если количество жертв увеличить, то они могут объединиться и дать отпор обидчику. Кроме того, одноклассники могут перестать воспринимать агрессию буллеров как спровоцированную «плохими» качествами жертв и отнести ее за счет агрессивности самого обидчика. Плохо то, что в ситуации, когда жертвой травли становится ограниченное количество детей, меж- и внутриличностные свойства не позволяют им противостоять виктимизации в одиночку [45].

Schuster в исследовании 2001 г. привел данные о том, что школьники склонны отрицательно относиться к жертвам агрессии в целом. Он показал, что подростки чаще отмечают недостатки у жертв агрессии, чем у сверстников, не подвергавшихся преследованиям. Подобные предубеждения могут влиять и на восприятие жертвы агрессии как несущей персональную ответственность за свое бедственное положение [63], более того, это представление о мере вины самой жертвы может усиливаться по мере того, как нарастает давление на нее со стороны агрессора.

Индивидуальные различия

Несмотря на факторы, которые, в целом, мешают сверстникам выступить в защиту жертвы агрессии, существуют

индивидуальные различия в их поведении, когда они становятся свидетелями агрессии. Наибольший интерес представляют случаи поддержки и защиты жертвы преследований. Неудивительно, что дети с резко негативным отношением к травле сверстников, обладают высоким уровнем эмпатии, эффективно действуют в ситуации защиты сверстника и, как правило, воспринимаются сверстниками в качестве борцов за справедливость [47]. Дети, склонные к защите сверстников, как правило, эмоционально стабильны и обладают высоким уровнем когнитивного развития. Дети младшего возраста, как правило, больше сочувствуют жертве, причем как на словах, так и в реальном поведении [58]. И, наконец, одноклассники в целом и жертвы агрессии, в частности, чаще упоминают в качестве защитников девочек, чем мальчиков [48].

Важно отметить, что защитники имеют позитивный статус в группе сверстников. Их любят и, по крайней мере, до начала подросткового возраста, воспринимают в качестве популярных [48]. Помимо прямого эффекта от защитных интенций, на статус этих детей влияет их способность к сопереживанию и эффективной защите. Считается, что высокий статус в группе сверстников является необходимым для того, чтобы защищать жертв агрессии [47]. Бросая вызов хулигану, ребенок с низким статусом рискует стать его следующей мишенью. Однако причинно-следственные связи статуса и защитных интенций ребенка (является ли высокий статус причиной или следствием протекционистского поведения де-

тей) не были изучены в динамике на протяжении длительного времени.

Дети с выраженной склонностью к буллингу (сами буллеры, их активные помощники и пассивные сторонники) в целом одобрительно относятся к поведению доминирования и унижению слабых [59]. Они уверены в своих силах, но испытывают дефицит эмпатии и понимания сверстника, выбранного в качестве жертвы [47]. Избегание ситуации буллинга или пассивное наблюдение за ней со стороны позитивно коррелирует с уровнем эмпатии ребенка, но имеет отрицательный индекс корреляции с уверенностью в себе и способностью защитить себя или сверстника [47].

Группы сверстников и их участие в буллинге

Школьная группа (т. е. класс), в которой происходит системное преследование сверстника, отличается от многих социальных групп по очень важному критерию: членство в этой группе не является добровольным, т. е. жертва не может так просто избежать травли. Другие члены группы также не могут легко ее покинуть.

Хотя ученики обычно не выбирают себе одноклассников, социальный отбор в классе все-таки происходит и приводит к образованию дружеских диад, группировок или микрогрупп, формирующихся по принципу притяжения к похожим другим. Отношение и поведение, связанные с издевательствами над сверстником, типичны для членов узких груп-

пировок, члены которых разделяют мнение о возможности доминирования над сверстником с помощью силы [43].

Дети со сходными формами ролевого поведения объединяются в группы, что приводит к социальному структурированию класса, где присутствуют группировки, состоящие из детей, склонных к издевательствам (буллеры, их активные помощники и пассивные сторонники), группы детей, с преимущественно про-социальным поведением (защитники) и дети, не примыкающие ни к одной группе (аутсайдеры) [57].

Стабильность любой группы в классе относительна. Дети могут переходить из одной группы в другую, причем с разной мотивировкой. Например, по данным Witvliet и его коллег (2009), дети могут присоединяться к буллинговым группировкам с целью повысить свой социальный статус в классе, а не потому, что их привлекают члены таких групп. Исследования Olthof и Goossens (2008) также подтверждают, что выбор буллинговой группы может основываться на желании быть принятым этой группой, чтобы повысить собственное социальное положение, а не по причине позитивного отношения к ней. Социальные внутригрупповые процессы оказывают существенное влияние на членов групп. Espelage и его коллеги (2003), используя социометрический тест, выявил объективные дружеские привязанности детей в классе и проследил их прочность в течение учебного года. Они обнаружили, что члены группы, прибегающие к издевательствам (в этом исследовании речь шла о «мягкой» форме агрессии, например, оскор-

блении сверстника, не приводящей к его социальной изоляции) со временем усилили конфликтные формы поведения у большого числа мальчиков и девочек в этой группе. Это исследование доказывает влияние внутригрупповых отношений на агрессивное поведение, хотя и оставляет открытым вопрос о механизмах его становления.

В буллинговых группировках встречаются такие явления, как «обучение девиантному поведению» [22], которые представляют собой вербальные и невербальные сигналы участников группы о поддержке буллинга не только во время самого акта агрессии, но и при обсуждении эпизодов, связанных с издевательствами над сверстниками (например, что было сделано в отношении сверстника и как смешно выглядела жертва).

Эти процессы не были изучены эмпирически, и, в целом, влияние социального контекста на усвоение агрессивного поведения внутри буллинговой группировки изучено недостаточно.

Еще одним фактором социального воздействия на поведение участников буллинговой группы является простое наблюдение ее членов за актами агрессии других детей, либо просто дружба со сверстниками, склонными к агрессии. Juvenen и Хо (2008) показали, что даже при переходе в новую школу учащиеся, ранее состоявшие в буллинговой группе, но не вошедшие в нее в новой школе, сохраняют девиантные формы поведения, которые со временем могут возрасти даже в отсутствии реальных актов буллинга на новом месте [32].

Помимо того, что объединенные дружескими отношениями члены буллинговых групп достигают в определенный момент сходного уровня агрессии (который в начале объединения мог быть разным), есть данные, что ради дружбы некоторые члены буллинговых групп могут присоединиться к травле жертвы, постепенно меняя свое к ней отношение с нейтрального на откровенно враждебное [12].

Некоторые ученые утверждают, что «совместное издевательство над жертвой» может в определенной степени обеспечить сплоченность буллинговой группы, но не на основе дружеских чувств или подлинного единства. В таких группах совместная агрессия (возможно, не являющаяся целью всех участников группы) будет выполнять функцию налаживания связей между членами группы, создания единого пространства действия и просто развлечения [12]. В исследовании Roland и Idsoe (2001) высказывалось предположение, что издевательства над сверстником необходимы ребенку не только для обретения статуса и власти в классе, но и из желания быть признанными буллерами.

Влияние общей атмосферы в классе

Классы отличаются друг от друга по частоте и интенсивности травли сверстников и их виктимизации. В проведенном в 2008 г. в Финляндии опросе 7000 студентов из 378 различных классов выяснили, что атмосфера в классе может как провоцировать, так и нейтрализовать явления буллинга. [15]. Атмосфера в

классе чаще всего воздействует на поведение пассивных свидетелей буллинга. В ряде исследований получены статистически значимые различия уровней пассивного буллинга в классах с разным моральным климатом [48]. Аналогичные данные представлены в исследованиях по защитному поведению и уровню эмпатии у учащихся в разных классах финских средних школ [48].

Поведенческие различия учеников одного возраста в разных классах интерпретировали с помощью термина «норма поведения, принятая в классе».

В социальной психологической литературе норма определяется как «правило, ценность или стандарт, разделяемые членами социальной группы, которая предписывает соответствующие ожидаемые ею или желательные отношения и формы поведения в вопросах, имеющих отношение к группе» [68]. Такие нормы могут помочь понять, почему издевательства происходят в одних классах чаще, чем в других, или почему свидетели издевательства над сверстником склонны защищать жертву в некоторых классах, и не делают этого в других. Остается неясным, какой тип оценки мог бы четко задать критерии, обеспечивающие прогностическую валидность изучаемых поведенческих феноменов.

Частичные данные на эту тему были получены Sentse и его коллегами (2007), а также в исследованиях Dijkstra и др. (2008), которые показали, что буллинг воспринимался как социально приемлемая форма поведения в тех классах, где популярными были преимущественно учащиеся, систематически издевавшиеся над сверстниками. Это позволяет

предположить, что именно поведение популярных детей становится принятой нормой поведения в классе. В дополнение авторы высказали предположение, что, прибегая к буллингу, популярные дети тестируют существующие в классе настроения и пытаются проверить, способен ли класс в целом принять новые, в том числе буллинговые, нормы (т. е. является ли издевательство над сверстником приемлемым или категорически неприемлемым для класса) [29]. По мнению этой группы исследователей, бул्लеры стремятся к гомогенности класса. Именно поэтому даже простое наблюдение за буллингом оказывает негативное влияние на членов буллинговой группы и на весь класс в целом. Дети постепенно начинают воспринимать ситуацию насилия в отношении сверстника как норму и боятся оспаривать ее, чтобы не стать следующей жертвой.

Следует помнить, что формы поведения отдельных учащихся, имплицитно воспринимаемые в качестве нормы, не обязательно нравятся всем детям. Однако для большинства учеников в классе присуще так называемое «типичное заблуждение» [29]. Оно относится к ситуации, когда каждый отдельный учащийся внутренне не согласен с навязываемой нормой (например, считает буллинг недопустимым), но в то же время полагает, что другие ученики ее принимают. Если в классе мало детей, открыто высказывающихся против агрессивного поведения хулиганов или редко доводящих свое мнения до сверстников, большая часть класса может пребывать в полной уверенности, что травля сверстника — это норма [30].

Такое искаженное восприятие нормы существенным образом влияет на способность здоровой части класса адекватно реагировать на хулиганские выходки сверстников (т.е. формирует «ложную норму поведения» в классе).

Роль жертвы буллеров, как правило, незавидна, но особенно трагична, если объектов травли в классе мало или издевательства осуществляется в отношении только одного ребенка. Ученые обращают внимание на то, что негативных переживаний у жертвы буллинга меньше, если в классе есть и другие дети, над которыми издеваются [36]. Как ни парадоксально, «негативный» социальный контекст в классе (распространенность буллинга) может служить защитным фактором для отдельной жертвы. Было высказано мнение о том, что в этом случае жертва менее склонна обвинять в происходящем себя. Будучи единственной жертвой, ребенок в большей степени склонен винить в происходящем себя («если над другими не издеваются, значит со мной что-то не так»), но если он видит, что другие дети тоже подвергаются издевательствам, то он, скорее всего, придет к выводу, что виноваты другие («хулиганы виноваты, они цепляются ко всем»). Если у ребенка сохраняется представление о собственной вине в происходящем, его очень трудно адаптировать к школьной действительности [21].

Возможности коррекционного воздействия на буллинговое поведение

Еще в исследованиях конца 90-х гг. отмечалось, что буллинг является «груп-

повым процессом» [38], а многие исследователи и административные органы высказывались в пользу того, чтобы коррекционные программы для работы с этим явлением были ориентированы на группы сверстников, а не на отдельных хулиганов и их жертв. Однако конкретных данных о том, что необходимо менять в групповых отношениях, чтобы избавиться от проблемы буллинга, и как это сделать, почти нет. В научной литературе приводится множество свидетельств тому, что дети и подростки, выступившие свидетелями издевательств над сверстником, становятся заложниками социальной дилеммы. С одной стороны, они понимают, что издеваться над сверстником недопустимо, и хотели бы что-то предпринять, чтобы прекратить травлю, с другой стороны, они стремятся обеспечить себе достаточно высокий статус в группе и, соответственно, безопасность в группе. Однако, чем меньше детей помогают буллеру или поощряют его действия, чем реже группа наделяет высоким статусом участников издевательств над сверстником, тем вероятнее, что закрепление буллинга в классе в качестве нормативного поведения будет затруднено.

На пассивных участников буллинга легче воздействовать с помощью коррекционных методов, чем на инициативных. Наблюдающие за травлей сверстника дети зачастую не считают агрессию нормальным поведением, сочувствуют жертве и хотели бы ей помочь. Трансформация этих интенций в поведение протеста и защиты, хотя и трудная, но вполне реальная и выполнимая зада-

ча. Сложнее воздействовать на инициатора буллинга, и здесь простых санкций со стороны педагога недостаточно. Необходимо изменения в отношении к буллингу со стороны группы, и даже простое понимание того, что другие дети также негативно относятся к травле сверстника, как и он сам, может помочь пассивному буллеру преодолеть пресловутое «типичное заблуждение» и изменить свое поведение [29].

Даже если изменения в поведении пассивных наблюдателей не приведут к изменениям в поведении хулигана (по крайней мере, сразу), они существенно облегчат положение жертвы. Мобилизация группы в поддержку жертвы имеет решающее значение для того, чтобы свести к минимуму неблагоприятные последствия для тех, над кем издеваются. Виктимизация — это своего рода покушение на статус жертвы, и оно часто является результативным [23]. Завязывание защитных дружеских отношений в классе создает своеобразный буфер против дальнейшей виктимизации, а также сглаживает ее негативные последствия [65]. Наличие даже одного защитника уменьшает негативные воздействия на жертву преследований.

Повышение уровня информированности детей о роли, которую они играют в буллинге, а также их эмпатического понимания бедственного положения жертвы, помогает сократить число издевательств. Однако для повышения эффективности защитного поведения необходимо специально обучать подростков безопасным приемам поддержки жертвы и формировать у них привычку

принимать решения с учетом мнения всех учеников в классе [47]. Дополнительно можно поговорить с просоциально настроенными учениками, имеющими высокий статус в классе, и предложить им оказывать поддержку жертве агрессии в случае необходимости.

Опубликованная 5 лет назад финская анти-буллинговая программа, получившая статус национальной программы борьбы с насилием в школах, опирается на перечисленные выше принципы [54]. Она была признана успешной в плане сокращения издевательств и виктимизации, в повышении сочувствия к жертве, эффективности ее защиты и оказания ей поддержки. Механизмы этих изменений в настоящее время детально исследуются, и, возможно, полученные результаты позволят лучше понять групповую природу буллинга. Если сверстники являются частью процесса буллинга, то они же должны стать и частью решения этой проблемы.

Выводы и перспективы дальнейшего исследования

Обзор литературы по данной проблеме позволяет утверждать, что буллинг — это больше чем просто серия агрессивных взаимодействий, или разрушительных диадических отношений между хулиганом и жертвой.

Он скорее может быть определен как особое социально-ролевое поведение группы, которое имеет нежелательные социальные последствия и не просто воспроизводится с определенной частотой.

той, но и нарастает с течением времени. Сверстники, как правило, предвзято относятся к жертве буллинга, и неприязнь к пострадавшим детям может повышаться со временем. Многие члены буллинговой группы не вовлечены непосредственно в акт агрессии, но могут реагировать на нее таким образом, что имплицитно подкрепляют действие буллера. Эти формы поведения приносят жертве не меньше страданий, чем прямая агрессия. Понять, что такое буллинг, можно только собрав все части головоломки в одно целое.

Многие работы, посвященные буллингу, либо просто описывают это явление, либо содержат перечисление социальных функций детей, образующих буллинговую группу, в то время как групповые процессы, обеспечивающие условия для буллинга и подкрепляющие его, практически не изучены. Высказывается много предположений о возможных путях влияния группы на буллеров, однако эти гипотезы не становятся предметом эмпирических исследований. Было показано однако, что часть детей, входящих в буллинговую группу, со временем повышают уровень собственной агрессии, что, по всей видимости, является результатом позитивного подкрепления агрес-

сии группой. Другие дети могут начать имитировать поведение хулиганов, потому что воспринимают хулиганов как «крутых» и ждут от них признания или хотят войти в состав буллинговой группы для повышения своего статуса.

Наконец, поскольку хулиганы занимают доминирующую позицию в классе и воспринимаются сверстниками как популярные, они способны оказывать влияние на широкий круг сверстников, даже тех, кто хотел бы выступить в защиту жертвы. Например, на эмпатические интенции детей, вызывающие у них желание выступить в защиту жертвы, существенное влияние оказывает группа и разработанный ею «кодекс поведения», что не позволяет даже детям с высоким уровнем эмпатии открыто выступить на стороне жертвы.

В настоящее время высказано много идей о природе буллинга, однако эмпирических исследований этого явления не так много. Это выражается в том, что в своих статьях авторы часто используют такие выражения, как: «может быть», «было высказано предположение» и т.д. Необходимы дальнейшие и более фундаментальные исследования этого явления, его природы, механизмов его зарождения и способов его нейтрализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. «I'm O.K. but you're not» and other peer-relational schemas. Explaining individual differences in children's social goals / C. Salmivalli, [et al.] // *Developmental Psychology*. 2005. Vol. 41, № 2. P. 363—375. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.363>.
2. *Alsaker F., Nägele C.* Bullying in kindergarten and prevention // *Understanding and addressing bullying: An international Perspective* PrevNet publication series / D. Pepler, W. Craig. 2008. Vol. 1. P. 230—248.
3. An empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige / J. Sitsema, [et al.] // *Aggressive Behavior*. 2009. Vol. 35, № 1. P. 57—67. doi: 10.1002/ab.20282.

4. *Andreou E., Metallidou P.* The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children // *Educational Psychology*. 2004. №. 24. P. 27—41.
5. Behavior in School-Aged Children Bullying Analyses Working Group. Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment / T.R. Nansel, [et al.] // *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*. 2004. Vol. 158. P. 730—736.
6. *Björkqvist K., Ekman K., Lagerspetz K.* Bullies and victims: their ego picture, ideal ego picture, and normative ego picture // *Scandinavian Journal of Psychology*. 1982. Vol. 23. P. 307—313. doi: 10.1111/j.1467-9450.1982.tb00445.x.
7. *Boulton M., Bucci E., Hawker D.* Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards, and conceptions of, bullying: Concurrent links with bully/victim involvement // *Scandinavian Journal of Psychology*. 1999. Vol. 40, № 4. P. 277—284. doi: 10.1111/1467-9450.404127.
8. Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents / R. Veenstra, [et al.] // *Developmental Psychology*. 2005. Vol. 41, № 1. P. 672—682. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.672>.
9. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group / C. Salmivalli, [et al.] // *Aggressive Behavior*. 1996. Vol. 22. P. 1—15.
10. Bullying at school — An indicator of adolescents at risk for mental disorders / Kaltiala-Heino, R., [et al.] // *Journal of Adolescence*. 2000. Vol. 23, № 6. P. 661—674. doi:10.1006/jado.2000.0351.
11. *Camodeca M., Goossens F.A.* Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective // *Educational Research*. 2005. Vol. 47. P. 93—105.
12. *Card N., Hodges E.V.E.* Shared targets of aggression by early adolescent friends // *Developmental Psychology*. 2006. Vol. 42, №. 6. P. 1327—1338. doi: 10.1037/0012-1649.42.6.1327.
13. *Craig W., Harel Y.* Bullying, physical fighting, and victimization // *Young people's health in context: International report from the HBSC 2001/02 survey*. WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents. Issue 4. / C. Currie, ed. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. 2004. P. 133—144.
14. *Dijkstra J.K., Lindenberg S., Veenstra R.* Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2008. Vol. 36, № 8. P. 1289—1299.
15. Do bystanders influence the frequency of bullying in a classroom?: The XIth EARA conference. May, 2008 / Kärnä, A., [et al.], Turin, Italy: Pozzoli & Gini, supra.; Rigby & Johnson, 2008.
16. *Dodge K.* The structure and function of reactive and proactive aggression // *The development and treatment of childhood aggression* / D. Pepler, K. Rubin. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991. P. 201—218.

17. *Erath S., Flanagan K., Bierman K.* Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization // *Social Development*. 2008. Vol. 17. P. 853—870.
18. *Espelage D., Holt M., Henkel R.* Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence // *Child Development*. 2003. Vol. 74, № 1. P. 205—220. doi: 10.1111/1467-8624.00531.
19. *Garandeau C., Cillessen A.* From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. // *Aggression and Violent Behavior*. 2006. Vol. 11, № 6. P. 641—654. doi: 10.1016/j.avb.2005.08.005.
20. *Goossens F.A., Olthof T., Dekker P.H.* New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity // *Aggressive Behavior*. 2006. № 32. P. 343—357.
21. *Graham S., Juvonen J.* An attributional approach to peer victimization // *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* / J. Juvonen, S. Graham. New York: Guilford Press, 2001. P. 49—72.
22. *Granic I., Dishion T.* Deviant talk in adolescent friendships: A step toward measuring a pathogenic attractor process // *Social Development*. 2003. Vol. 12, №. 3. P. 314—334. doi: 10.1111/1467-9507.00236.
23. *Hawker D., Boulton M.* Subtypes of peer harassment and their correlates // J. Juvonen, S. Graham, ed., *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and the victimized*. New York: Guilford Press, 2001. P. 378—397.
24. *Hawkins D.L., Pepler D.J., Craig W.M.* Naturalistic observations of peer interventions in bullying // *Social Development*. 2001. Vol. 10, № 4. P. 512—527. doi: 10.1111/1467-9507.00178.
25. *Hawley P.* Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers // *International Journal of Behavioral Development*. 2002. Vol. 26. P. 167—176. doi: 10.1080/01650250042000726.
26. *Hawley P., Little T., Card N.* The allure of a mean friend: Relationship quality and processes of aggressive adolescents with prosocial skills // *International Journal of Behavioral Development*. 2007. Vol. 31, №. 2. P. 170—180.
27. *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, № 4. P. 677—685. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.76.4.677>.
28. *Isaacs J., Hodges E., Salmivalli C.* Long-term consequences of victimization: A follow-up from adolescence to young adulthood // *European Journal of Developmental Science*. 2008. Vol. 2. № 4. P. 387—397.
29. *Juvonen J., Galvan A.* Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying // *Peer influence processes among youth* / M. Prinstein, K. Dodge, ed. New York: Guilford Press, 2008. P. 225—244.
30. *Juvonen J., Graham S., Schuster B.* Bullying among young adolescents: The strong, weak, and troubled // *Pediatrics*. 2003. Vol. 112, № 6. P. 1231—1237.

31. *Juvonen J., Ho A.* Social motives underlying disruptive behavior across middle grades // *Journal of Youth and Adolescence*. 2008. Vol. 37, № 6. P. 747—756. doi: 10.1007/s10964-008-9272-0.
32. *Juvonen J., Ho A.Y.* Social motives underlying antisocial behavior across middle school grades // *Journal of Youth and Adolescence*. 2009. Vol. 37, № 6. P. 747—756. doi: 10.1007/s10964-008-9272-0. doi: 10.1007/s10964-008-9272-0.
33. *Keltner D., Gruenfeld D.H., Anderson C.* Power, approach, and inhibition // *Psychological Review*. 2003. Vol. 110, № 2. P. 265—284. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.110.2.265>.
34. *LaFontana K., Cillessen A.* Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence // *Social Development*. 2009. Vol. 19, № 1. P. 130—147. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00522.x.
35. *Nielsen M., Matthiesen S., Einarsen S.* Sense of coherence as a protective mechanism among targets of workplace bullying // *Journal of Occupational Health Psychology*. 2008. Vol. 13, № 2. P. 128—136. <http://dx.doi.org/10.1037/1076-8998.13.2.128>.
36. *Collins N.R.* *Bullying. Stop the Cycle: Childhood and Adult Bullying: A comprehensive guide of proven strategies and techniques for defeating the culture of bullying for children, teens and adults.* Lebanon, OH: MPB Publishing, 2014. 47 p.
37. *Norah R. Collins* *Bullying — Stop the Cycle — Childhood and Adult Bullying: A comprehensive guide of proven strategies and techniques*, March 7, 2014.
38. *O'Connell P., Pepler D., Craig W.* Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention // *Journal of Adolescence*. 1999. Vol. 22, № 4. P. 437—452. doi:10.1006/jado.1999.0238.
39. *Olthof T., Goossens F.* Bullying and the need to belong: Early adolescents' bullying-related behavior and the acceptance they desire and receive from particular classmates // *Social Development*. 2008. Vol. 17, № 1. P. 24—46. doi:10.1007/s10964-008-9272-0.
40. *Olweus D.* *Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program* // *Aggressive behavior: Current perspectives* / L.R. Huesmann, Ed. New York: Plenum Press, 1994. P. 97—130.
41. *Olweus D.* *Peer harassment: A critical analysis and some important issues* // *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* / J. Juvonen, S. Graham, ed. New York: Guilford Press, 2001. P. 3—20.
42. *Ostvik K., Rudmin F.* Bullying and hazing among Norwegian army soldiers: Two studies of prevalence, context, and cognition // *Military Psychology*. 2001. Vol. 13, № 1. P. 17—39. http://dx.doi.org/10.1207/S15327876MP1301_02.
43. *Peer group affiliation of children: The role of perceived popularity, likeability, and behavioral similarity in bullying* / M. Witvliet, [et al.] // *Social Development*. 2009. Vol. 19, № 2. P. 285—303. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00544.x.
44. *Pellegrini A.D., Long J.D.* A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school // *British Journal of Developmental Psychology*. 2002. Vol. 20. P. 259—280.

45. Person-group dissimilarity in involvement in bullying and its' relation with social status / M. Sentse, [et al.] // Journal of Abnormal Child Psychology. 2007. Vol. 35, № 6. P. 1009—1019. doi: 10.1007/s10802-007-9150-3.
46. Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates / H. Scheithauert, [et al.] // Aggressive Behavior. 2006. Vol. 32, № 3. P. 261—275. doi: 10.1002/ab.20128.
47. Pöyhönen V., Juvonen J., Salmivalli C. What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors // Merrill Palmer Quarterly. 2010. Vol 56, № 2. P. 143—163. doi: 10.1353/mpq.0.0046.
48. Pöyhönen V., Kärnä A., Salmivalli C. Classroom-level moderators of the empathy-defending link // The 20th Biennial ISSBD Meeting. Würzburg, Germany, 2008.
49. Rivers I., Smith P.K. Types of bullying behaviour and their correlates // Aggressive Behavior. 1994. Vol. 20. P. 359—368.
50. Roland E., Idsoe T. Aggression and bullying // Aggressive Behavior. 2001. Vol. 27, № 6. P. 446—462. doi: 10.1002/ab.1029.
51. Salmivalli C. Bullying and the peer group: A review // Aggression and Violent Behavior. 2010. Vol. 15, № 2. P. 112—120. doi: 10.1016/j.avb.2009.08.007.
52. Salmivalli C., Huttunen A., Lagerspetz K. Peer networks and bullying in schools // Scandinavian Journal of Psychology. 1997. Vol. 38, № 4. P. 305—312. doi: 10.1111/1467-9450.00040.
53. Salmivalli C., Isaacs J. Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions // Child Development. 2005. Vol. 76, № 6. P. 1161—1171. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00841.x-i1.
54. Salmivalli C., Karna A., Poskiparta E. Development, evaluation, and diffusion of a national anti-bullying program (KiVa) // Handbook of youth prevention science / B. Doll, W. Pfohl, J. Yoon, ed. New York: Routledge, 2010. P. 238—252.
55. Salmivalli C., Lappalainen M., Lagerspetz K. Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up // Aggressive Behavior. 1998. Vol. 24, № 3. P. 205—218. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J.
56. Salmivalli C., Nieminen E. Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims // Aggressive Behavior. 2002. Vol. 28, № 1. P. 30—44. doi: 10.1002/ab.90004.
57. Salmivalli C., Peets K. Bullies, victims, and bully-victim relationships // Handbook of peer interactions, relationships, and groups / K. Rubin, W. Bukowski, B. Laursen, Ed. New York: Guilford Press, 2008. P. 322—340.
58. Salmivalli C., Voeten M. Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools // International Journal of Behavioral Development. 2004. Vol. 28. № 3. P. 246—258. doi: 10.1080/01650250344000488.
59. Schuster B. Rejection and victimization by peers: Social perception and social behavior mechanisms // Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized / J. Juvonen, S. Graham, ed. New York: Guilford Press, 2001. P. 290—309.

60. Social status and aggressive and disruptive behaviors in girls: Individual, group, and classroom differences. / Estell D., [et al.] // Journal of School Psychology. 2008. Vol. 46, № 2. P. 193—212. doi: 10.1016/j.jsp.2007.03.004.
61. Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups / D. Schwartz, [et al.] // Journal of Abnormal Child Psychology. 1998. Vol. 26, issue 6. P. 431—440. doi: 10.1023/A:1022695601088.
62. South C., Wood J. Bullying in prisons: The importance of perceived social status, prisonization, and moral disengagement // Aggressive Behavior. 2006. Vol. 32, № 5. P. 490—501. doi: 10.1002/ab.20149.
63. Teräsahjo T., Salmivalli C. «She is not actually bullied». The discourse of harassment in student groups // Aggressive Behavior. 2003. Vol. 29, № 2. P. 134—154. doi: 10.1002/ab.10045.
64. The impact of bystanding to workplace bullying on symptoms of depression among women and men in industry in Sweden / Jensen I.B., [et al.] // International Archives of Occupational and Environmental Health (Springer Berlin Heidelberg). 2013. Vol. 86, № 6. P. 709—716. doi: 10.1007/s00420-012-0813-1.
65. The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization / Hodges E.V.E., [et al.] // Developmental Psychology. 1999. Vol. 35, № 1. P. 94—101. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.94>.
66. The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. / Gini G., [et al.] // Journal of School Psychology. 2008. Vol. 46, № 6. P. 617—638. DOI: 10.1016/j.jsp.2008.02.001.
67. They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls / P. Rodkin, [et al.] // Social Development. 2006. Vol. 15. P. 175—204. doi: 10.1046/j.1467-9507.2006.00336.x.
68. Turner, J.C. Social influence. Belmont, CA: Thomson Brooks / Cole Publishing Co. 1991. 206 p.
69. Vulnerable Children in Varying Classroom Contexts: Bystanders' Behaviors Moderate the Effects of Risk Factors on Victimization / Karna, A., [et al.] // Merrill-Palmer Quarterly. 2010. Vol 56, № 3. P. 261—282. doi: 10.1353/mpq.0.0052.
70. Warden D., MacKinnon S. Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies // British Journal of Developmental Psychology. 2003. Vol. 21, № 3. P. 367—385. do: 10.1348/026151003322277757.

Bulling as a group phenomenon: results of "bullying" studies in Finland and Scandinavian countries over the past 20 years (1994—2014)

T.V. Yermolova,

candidate of psychological sciences, professor of the department of foreign and Russian psychology, Moscow State University of psychology and Education, Moscow, Russia, ermolatv@mgppu.ru.

N.V. Savitskaya,

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of foreign and Russian psychology, Moscow State University of psychology and Education, Moscow, Russia, n.sawa@yandex.ru.

The latest psycho-pedagogical define bullying as a "group process", and recommend interventions against bullying to be targeted at the peer-group level rather than at individual bullies and victims. Yet, it hasn't been clarified so far what in the group level should be changed and how. This paper reviews the literature by Finnish, Danish and Sweden scholar on the group involvement in bullying, including insight into the individuals' motives for participation in bullying and the adjustment of victims across different peer contexts. Interventions targeting the peer group are briefly discussed and future directions for research on peer processes in bullying are suggested.

Keywords: bullying, victimization, participant roles, peer group, classroom context.

REFERENCES

1. "I'm O.K. but you're not" and other peer-relational schemas. Explaining individual differences in children's social goals. C. Salmivalli, [et al]. *Developmental Psychology*, 2005. Vol. 41, no. 2. pp. 363—375. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.363>.
2. Alsaker F., Nägele C. Bullying in kindergarten and prevention. *Understanding and addressing bullying: An international Perspective PrevNet publication series*. D. Pepler, W. Craig, 2008. Vol. 1, pp. 230—248.
3. An empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. J. Sitsema, [et al.]. *Aggressive Behavior*, 2009. Vol. 35, no. 1, pp. 57—67. doi: 10.1002/ab.20282.
4. Andreou E., Metallidou P. The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 2004. no. 24, pp. 27—41.
5. Behavior in School-Aged Children Bullying Analyses Working Group. Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment.

- T.R. Nansel, [et al.]. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 2004. Vol. 158, pp. 730—736.
6. Björkqvist K., Ekman K., Lagerspetz K. Bullies and victims: their ego picture, ideal ego picture, and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1982. Vol. 23, pp. 307—313. doi: 10.1111/j.1467-9450.1982.tb00445.x.
7. Boulton M., Bucci E., Hawker D. Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards, and conceptions of, bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1999. Vol. 40, no. 4, pp. 277—284. doi: 10.1111/1467-9450.404127.
8. Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents / R. Veenstra, [et al.]. *Developmental Psychology*, 2005. Vol. 41, no. 1, pp. 672—682. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.672>.
9. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group / C. Salmivalli, [et al.]. *Aggressive Behavior*, 1996. Vol. 22, pp. 1—15.
10. Bullying at school — An indicator of adolescents at risk for mental disorders / Kaltiala-Heino, R., [et al.]. *Journal of Adolescence*, 2000. Vol. 23, no. 6, pp. 661—674. doi:10.1006/jado.2000.0351.
11. Camodeca M., Goossens F. A. Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational Research*, 2005. Vol. 47, pp. 93—105.
12. Card N., Hodges E.V.E. Shared targets of aggression by early adolescent friends. *Developmental Psychology*, 2006. Vol. 42, no. 6, pp. 1327—1338. doi: 10.1037/0012-1649.42.6.1327.
13. Craig W., Harel Y. Bullying, physical fighting, and victimization. *Young people's health in context: International report from the HBSC 2001/02 survey. WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents*. C. Currie. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Issue 4. C. Currie, ed. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. 2004. P. 133—144.
14. Dijkstra J.K., Lindenberg S., Veenstra R. Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2008. Vol. 36, no. 8, pp. 1289—1299.
15. Do bystanders influence the frequency of bullying in a classroom? *The XIth EARA conference, May, 2008 / Kärnä, A., [et al.]*, Turin, Italy: Pozzoli & Gini, supra.; Rigby & Johnson, 2008.
16. Dodge K. The structure and function of reactive and proactive aggression, *The development and treatment of childhood aggression*, D. Pepler, K. Rubin. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991. pp. 201—218.
17. Erath S., Flanagan K., Bierman K. Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. *Social Development*, 2008. Vol. 17, pp. 853—870.
18. Espelage D., Holt M., Henkel R. Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 2003. Vol. 74, no. 1, pp. 205—220. doi: 10.1111/1467-8624.00531.

19. Garandeau C., Cillessen A. From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 2006. Vol. 11, no. 6, pp. 641—654. doi: 10.1016/j.avb.2005.08.005.
20. Goossens F.A., Olthof T., Dekker P.H. New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 2006, no. 32, pp. 343—357.
21. Graham S., Juvonen J. An attributional approach to peer victimization. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. J. Juvonen, S. Graham. New York: Guilford Press, 2001, pp. 49—72.
22. Granic, I., Dishion, T. Deviant talk in adolescent friendships: A step toward measuring a pathogenic attractor process. *Social Development*, 2003. Vol. 12, no. 3, pp. 314—334. doi: 10.1111/1467-9507.00236.
23. Hawker D., Boulton M. Subtypes of peer harassment and their correlates. J. Juvonen, S. Graham, ed., *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and the victimized*. New York: Guilford Press. 2001. pp. 378—397.
24. Hawkins D.L., Pepler D.J., Craig W.M. Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 2001. Vol. 10, no. 4, pp. 512—527. doi: 10.1111/1467-9507.00178.
25. Hawley P. Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 2002. Vol. 26, pp. 167—176. doi: 10.1080/01650250042000726.
26. Hawley P., Little T., Card N. The allure of a mean friend: Relationship quality and processes of aggressive adolescents with prosocial skills. *International Journal of Behavioral Development*, 2007. Vol. 31, no. 2, pp. 170—180.
27. 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, pp. 677—685. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.76.4.677>.
28. Isaacs J., Hodges E., Salmivalli C. Long-term consequences of victimization: A follow-up from adolescence to young adulthood. *European Journal of Developmental Science*, 2008. Vol. 2, no. 4, pp. 387—397.
29. Juvonen J., Galvan A. Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. *Peer influence processes among youth*. M. Prinstein, K. Dodge, ed. New York: Guilford Press, 2008. pp. 225—244.
30. Juvonen J., Graham S., Schuster B. Bullying among young adolescents: The strong, weak, and troubled. *Pediatrics*, 2003. Vol. 112, no. 6, pp. 1231—1237.
31. Juvonen J., Ho A. Social motives underlying disruptive behavior across middle grades. *Journal of Youth and Adolescence*, 2008 Vol. 37, no. 6, pp. 747—756. doi: 10.1007/s10964-008-9272-0.
32. Juvonen J., Ho A.Y. Social motives underlying antisocial behavior across middle school grades. *Journal of Youth and Adolescence*, 2009. Vol. 37, no. 6, pp. 747—756. doi: 10.1007/s10964-008-9272-0. doi: 10.1007/s10964-008-9272-0.

33. Keltner D., Gruenfeld D.H., Anderson C. Power, approach, and inhibition. *Psychological Review*, 2003. Vol. 110, no. 2, pp. 265—284. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.110.2.265>.
34. LaFontana K., Cillessen A. Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development*, 2009. Vol. 19, issue 1, pp. 130—147. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00522.x.
35. Nielsen M., Matthiesen S., Einarsen S. Sense of coherence as a protective mechanism among targets of workplace bullying. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2008. Vol. 13, no. 2, pp. 128—136. <http://dx.doi.org/10.1037/1076-8998.13.2.128>.
36. Nishina A., Juvonen J. Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*. 2005. Vol. 76, no. 2. pp. 435—450. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00855.x.
37. Collins N.R. *Bullying. Stop the Cycle: Childhood and Adult Bullying: A comprehensive guide of proven strategies and techniques for defeating the culture of bullying for children, teens and adults*. Lebanon, OH: MPB Publishing, 2014. 47 p.
38. O'Connell P., Pepler D., Craig W. Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 1999. Vol. 22, no. 4, pp. 437—452. doi:10.1006/jado.1999.0238.
39. Olthof T., Goossens F. Bullying and the need to belong: Early adolescents' bullying-related behavior and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development*, 2008. Vol. 17, no. 1, pp. 24—46. doi:10.1007/s10964-008-9272-0.
40. Olweus D. Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. *Aggressive behavior: Current perspectives*. L.R. Huesmann, Ed. New York: Plenum Press, 1994. pp. 97—130.
41. Olweus D. Peer harassment: A critical analysis and some important issues. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. J. Juvonen, S. Graham, ed. New York: Guilford Press, 2001, pp. 3—20.
42. Ostvik K., Rudmin F. Bullying and hazing among Norwegian army soldiers: Two studies of prevalence, context, and cognition. *Military Psychology*, 2001. Vol. 13, no. 1, pp 17—39. doi: http://dx.doi.org/10.1207/S15327876MP1301_02.
43. Peer group affiliation of children: The role of perceived popularity, likeability, and behavioral similarity in bullying. M. Witvliet, [et al.]. *Social Development*, 2009. Vol. 19, no. 2, pp. 285—303. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00544.x.
44. Pellegrini A.D., Long J.D. A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 2002. Vol. 20, pp. 259—280.
45. Person-group dissimilarity in involvement in bullying and its' relation with social status / M. Sentse, [et al.]. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2007. Vol. 35, no. 6, pp. 1009—1019. doi: 10.1007/s10802-007-9150-3.

46. Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. H. Scheithauert, [et al.]. *Aggressive Behavior*. 2006. Vol. 32, no. 3, pp. 261—275. doi: 10.1002/ab.20128.
47. Pöyhönen V., Juvonen J., Salmivalli C. What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill Palmer Quarterly*, 2010. Vol 56, no. 2, pp. 143—163. doi: 10.1353/mpq.0.0046.
48. Pöyhönen V., Kärnä A., Salmivalli C. Classroom-level moderators of the empathy-defending link. *The 20th Biennial ISSBD Meeting*. Würzburg, Germany, 2008.
49. Rivers I., Smith P.K. Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 1994. Vol. 20, pp. 359—368.
50. Roland E., Idsoe T. Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 2001. Vol. 27, no. 6, pp. 446—462. doi: 10.1002/ab.1029.
51. Salmivalli C. Salmivalli C. Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 2010. Vol. 15, no. 2, pp. 112—120. doi: 10.1016/j.avb.2009.08.007.
52. Salmivalli C., Huttunen A., Lagerspetz K. Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1997. Vol. 38, no. 4, p. 305—312. doi: 10.1111/1467-9450.00040.
53. Salmivalli C., Isaacs J. Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 2005. Vol. 76, no. 6, pp. 1161—1171. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00841.x-i1.
54. Salmivalli C., Karna A., Poskiparta E. Development, evaluation, and diffusion of a national anti-bullying program (KiVa). *Handbook of youth prevention science*. B. Doll, W. Pfohl, J. Yoon, ed. New York: Routledge, 2010. P. 238—252.
55. Salmivalli C., Lappalainen M., Lagerspetz K. Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 1998. Vol. 24, no. 3, pp. 205—218. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J.
56. Salmivalli C., Nieminen E. Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 2002. Vol. 28, no. 1, pp. 30—44. doi: 10.1002/ab.90004.
57. Salmivalli C., Peets K. Bullies, victims, and bully-victim relationships. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. K. Rubin, W. Bukowski, B. Laursen, Ed., New York: Guilford Press, 2008. pp. 322—340.
58. Salmivalli C., Voeten M. Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*. 2004. Vol. 28. no. 3, pp. 246—258. doi: 10.1080/01650250344000488.
59. Schuster, B. Rejection and victimization by peers: Social perception and social behavior mechanisms. Peer harassment in school: *The plight of the vulnerable and victimized*. J. Juvonen, S. Graham, ed. New York: Guilford Press, 2001. no. 290—309.
60. Social status and aggressive and disruptive behaviors in girls: Individual, group, and classroom differences. / Estell D., [et al.]. *Journal of School Psychology*, 2008. Vol. 46, no. 2, pp. 193—212. doi: 10.1016/j.jsp.2007.03.004.

61. Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups / D. Schwartz, [et al.]. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1998. Vol. 26, no. 6, pp. 431—440. doi: 10.1023/A:1022695601088.
62. South C., Wood J. Bullying in prisons: The importance of perceived social status, prisonization, and moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 2006. Vol. 32, no. 5, pp. 490—501. doi: 10.1002/ab.20149.
63. Teräsahjo T., Salmivalli C. "She is not actually bullied". The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior*, 2003. Vol. 29, no. 2, pp. 134—154. doi: 10.1002/ab.10045.
64. The impact of bystanding to workplace bullying on symptoms of depression among women and men in industry in Sweden. Jensen I.B., [et al.]. *International Archives of Occupational and Environmental Health (Springer Berlin Heidelberg)*, 2013. Vol. 86, no. 6, pp. 709—716. doi: 10.1007/s00420-012-0813-1.
65. The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization / Hodges E.V.E., [et al.]. *Developmental Psychology*, 1999. Vol. 35, no. 1, pp. 94—101. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.94>.
66. The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. / Gini G., [et al.]. *Journal of School Psychology*, 2008. Vol. 46, no. 6, pp. 617—638. DOI: 10.1016/j.jsp.2008.02.001.
67. They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls / P. Rodkin, [et al.]. *Social Development*, 2006. Vol. 15, pp. 175—204. doi: 10.1046/j.1467-9507.2006.00336.x.
68. Turner, J.C. Social influence. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole Publishing Co. 1991. 206 p.
69. Vulnerable Children in Varying Classroom Contexts: Bystanders' Behaviors Moderate the Effects of Risk Factors on Victimization / Karna, A., [et al.]. *Merrill-Palmer Quarterly*, 2010. Vol 56, no. 3, pp. 261—282. doi: 10.1353/mpq.0.0052.
70. Warden D., MacKinnon S. Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 2003. Vol. 21, no. 3, pp. 367—385. do: 10.1348/026151003322277757.