

---

## ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

---

### Школьный буллинг: системность и противодействие

**Приходько А.А.**

*Московский психолого-социальный университет (ОАНО ВО МПСУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2174-7950>, e-mail: [alisa.prikhodko.02@mail.ru](mailto:alisa.prikhodko.02@mail.ru)*

**Суворова И.Ю.**

*Московский психолого-социальный университет (ОАНО ВО МПСУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3804-2129>, e-mail: [i.suvorova89@gmail.com](mailto:i.suvorova89@gmail.com)*

В данной статье представлен обзор отечественных и зарубежных работ по проблеме буллинга в школе в рамках системного подхода, где буллинг рассматривается как результат системного давления и нарастающего внутригруппового напряжения, с одной стороны, и как следствие появления в школьных классах лиц с выраженной виктимизацией и стремлением к насилию — с другой. Сложная структура буллинга предъявляет особые требования к антибуллинговым программам — работе с групповой динамикой и личностными особенностями учащихся. В тексте приводится анализ существующих отечественных и зарубежных антибуллинговых программ. Предложен план антибуллинговой программы, составленный на основе программы KiVa с учетом особенностей системы образования в России.

**Ключевые слова:** буллинг, травля, системный подход, групповое напряжение, антибуллинговые программы, преследователь, жертва, наблюдатель.

**Для цитаты:** Приходько А.А., Суворова И.Ю. Школьный буллинг: системность и противодействие [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 136—144. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110412>

### School Bullying: the Internal Issue and Means for Management

**Alisa A. Prikhodko**

*Moscow Social Psychological University, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2174-7950>, e-mail: [alisa.prikhodko.02@mail.ru](mailto:alisa.prikhodko.02@mail.ru)*

**Irina Yu. Suvorova**

*Moscow Social Psychological University, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3804-2129>, e-mail: [i.suvorova89@gmail.com](mailto:i.suvorova89@gmail.com)*

This article provides an overview of national and foreign works on the problem of bullying, which is described as a complex phenomenon. It is a result of systemic pressure and growing intra-group tension on the one hand, and as an effect of victimization and use of violence — on the other. The complex structure of bullying makes high demands on anti-bullying programs. It should deal with systemic group features and students' personal characteristics. The text provides the analysis of short-term anti-bullying programs. An anti-bullying program plan is proposed, based on the KiVa program, taking into account the specifics of the education system in Russia.

**Keywords:** bullying, systemic approach, group tension, anti-bullying programs, bully, victim, witnesses.

**For citation:** Prikhodko A.A., Suvorova I.Yu. School Bullying: the Internal Issue and Means for Management. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 4, pp. 136—144. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110412> (In Russ.).

## Введение

Проблема насилия и травли в школьной среде давно вызывает серьезную обеспокоенность в обществе. Данная проблема опасна тем, что травля — не просто конфликт между двумя равными сторонами, а преднамеренное систематическое агрессивное поведение группы лиц по отношению к одному человеку, включающее неравенство социальной или физической власти [24]. Согласно первым исследованиям травли, проведенным Д. Ольвеусом [24] в 1980-х гг. в Швеции и Норвегии, 15% школьников регулярно оказываются в ситуации буллинга. Из них 9% испытывают на себе насилие, 7% оказываются преследователями, а 2% чередуют обе роли. По данным за 2007 г., в США 32% учеников пережили опыт школьной травли — насмешки, распространение слухов, битье, оплевывание, угрозы, отказ в общении; их заставляли делать то, что они не хотели, или портили их имущество [6]. По результатам исследования, в Москве в 2010 г. [5] 57,2% учащихся хотя бы раз подвергались психологическому или физическому насилию со стороны одноклассников. Сохраняющийся высоким процент встречаемости данного феномена, не снижающийся в течение десятков лет свидетельствует о его сложности и о недостаточной разработке адекватного инструментария противодействия.

В исследованиях буллинга преобладают работы описательного характера [9; 20; 26], представляющие статистику распределения различных ролей в классах или взаимосвязь между вовлеченностью в буллинг и одним или несколькими личностными свойствами. Значительно реже авторы стремятся объяснить механизмы явления. Во многих странах распространены мифы о буллинге, которые не только не способствуют оказанию помощи классу, но и усугубляют проблему [5]. При этом существующие в России проекты, направленные на профилактику буллинга, ориентированы в основном на просвещение, не представляя собой адекватных программ системной борьбы с проблемой.

Целью данной статьи является раскрытие комплексной природы буллинга, включающей как групповой, так и индивидуальный уровни, а также описание зарубежных антибуллинговых программ, захватывающих оба уровня работы, для создания антибуллинговой программы в России. Объектом исследования выступил информационный массив об исследовании буллинга и внедрении антибуллинговых программ в Швеции, Англии, Финляндии, Венгрии, Словении, Италии, Испании, Германии, Нидерландах, Австралии, Чили и США, а также об особенностях исследования буллинга в России. Теоретической основой описания буллинга как особенного состояния группы выступили теории А. Биона и Р. Жирара. Личность как фактор буллинга представлена в исследованиях Д. Ольвеуса и его последователей, а также в исследованиях отечественных ученых: С.Н. Ениколопова, Е.А. Гусейновой, Ю.Е. Гусевой и др.

## Буллинг как системная проблема

Еще Д. Ольвеусом было отмечено, что буллинг — не просто конфликт между людьми по определенному вопросу, а согласие системы на регулярное насилие в отношении одного ее элемента [12; 23]. С одной стороны, мы имеем участников буллинга — жертву, преследователя и свидетелей, наделенных соответствующими характеристиками, с другой стороны — группу, динамика в которой такова, что для ее уравнивания необходим элемент отреагирования группового напряжения [6]. И как раз анализ групповой динамики, как фактора школьной травли, зачастую не попадает в поле зрения научных исследований.

Групповое напряжение как результат групповой сплоченности — один из центральных моментов концепции У. Биона [11]. Групповое напряжение является результатом вытесненных внутриличностных конфликтов каждого из членов группы, которые, резонируя, создают общее поле. В зависимости от силы такого напряжения и осознанности группы, ее резистентности к поиску «козлов отпущения» и навешиванию ярлыков, автор выделяет менталитет рабочей группы и менталитет базового допущения. Менталитет базового допущения описывает группу, которую захватывают сильные эмоции — беспокойство, страх, ненависть, любовь, надежда, гнев, вина, депрессия, — в результате чего изначальные групповые цели теряются и группа погружается в бессознательную потребность отреагировать свои переживания.

Р. Жирар [3; 27] и ряд других теоретиков рассматривают возникающее групповое напряжение как обязательную составляющую групповой сплоченности. Согласно их воззрениям, групповая сплоченность — это центростремительная сила, направленная на сохранение группы. Однако сплоченность влечет за собой страх разрушения личностных границ, что приводит к групповому напряжению как центробежной силе. Сплоченность и напряжение выполняют в группе противоположные функции: первая является стабилизирующим фактором (под ее влиянием члены группы чувствуют поддержку и относительную безопасность), а вторая — побуждающим фактором, обусловленным необходимостью защиты границ Я [1]. Сильное бессознательное напряжение требует разрядки, иначе целостность группы будет под угрозой. Согласно Р. Жирару, естественным способом отреагирования напряжения является замещающее жертвоприношение [3]. Смысл этого механизма: чтобы дать выход накопившемуся напряжению, не разрушив группу, следует причинить насилие социальному элементу, который заведомо не станет отвечать насилием на насилие. При этом жертва не должна иметь социальных связей с обществом, иначе насилие над ней приведет к мести. Система же придумывает моральное оправдание, приписывая совершаемому насилию высоконравственные цели [21].

Школьный буллинг, как частный случай замещающего жертвоприношения [27], интересен тем, что имеет четкую структуру — жертва, преследователь, наблюдатель — и обширные возможности для изучения динамики. Было установлено, что характер такого замещающего жертвоприношения зависит от интеллектуальной зрелости членов группы [17]. В младшей школе оно, как правило, происходит стихийно, и буллеры не в полной мере осознают разрушительный характер своих действий или не осознают его совсем, тогда как в средней школе травля становится более целенаправленной [6].

Не последнюю роль в динамике буллинга играют статусные отношения. Буллеры с высоким статусом меняют жертв с течением времени. Если однажды ученик приобрел высокий статус в группе сверстников, то травля другого с большей вероятностью будет восприниматься как демонстрация силы, при этом его статус будет только повышаться [31]. Более того, понижение статуса жертвы повышает не только статус обидчика, но и статус всех учеников в классе [11]. Можно предположить, что группы, в которых лидерами становятся преследователи, а травля поднимает статус всех учащихся, переживают сильное напряжение. Действительно, в исследованиях [4; 5; 12; 20; 30] было показано, что ощущение небезопасности, несправедливости на всех вертикально-горизонтальных отношениях являются благоприятной почвой для появления буллинга.

Получается, что школьный класс представляет собой открытую систему, динамика элементов которой приводит к групповому напряжению. Групповое напряжение увеличивается под влиянием внешнего давления и чувства небезопасности, создавая условия для буллинга. Преследователем и жертвой становятся школьники, в большей степени подверженные влиянию такого напряжения [11]. Или, если говорить в контексте терминологии Р.Л. Кричевского, становятся люди, психологические характеристики которых в большей степени соответствуют групповым потребностям и переживаниям. А вот поведение свидетелей в большей степени зависит от микроклимата [13], а точнее, формирует этот микроклимат. Именно поэтому антибуллинговые программы в первую очередь нацелены на работу с наблюдателями.

### Фактор личности

Аналізу факторов роли жертвы и преследователя посвящено исключительное большинство зарубежных исследований. Эмпирические данные [12; 24; 25; 26; 30] подтверждают, что и жертва, и преследователь, на первый взгляд выполняя диаметрально противоположные роли, имеют опыт насилия и пребывают в контексте постоянной внешней угрозы, которая провоцирует либо агрессию, либо чувство вины (аутоагрессию). Особенно ярко это проявляется на примере

детей, которые совмещают обе роли. В литературе их обычно описывают как «провоцирующие» или «агрессивные» жертвы [4]. Повышение напряжения в классе, вызванное как групповыми, так и внешними, школьными, процессами, провоцирует неадаптивные защитные реакции, выработанные в семье, и усиливает агрессию и аутоагрессию.

*Жертва.* В первых исследованиях буллинга жертве приписывали такие черты, как чувствительность, замкнутость, застенчивость, тревожность, неуверенность в себе, низкая самооценка [24]; однако многие из этих характеристик могут являться как фактором, так и следствием виктимизации, а некоторые данные вообще не показывают взаимосвязи между уровнем тревожности и депрессии со склонностью к виктимизации [18]. Исключительное большинство специалистов, исследующих буллинг, в качестве предпосылок виктимизации и аутоагрессии рассматривают влияние семьи. В семьях жертв буллинга часто распространены практики формального контроля и критика при эмоциональном дистанцировании от ребенка, что приводит к высокому уровню небезопасности и незащищенности [8]. Ключевую роль в формировании чувства небезопасности играет мать. Причем было обнаружено [5; 18], что ее поведение по-разному влияет на формирование виктимизации у мальчиков и девочек. Так, на виктимизацию мальчиков в большей степени влияет гиперопекающее поведение матери, препятствие развитию автономии и ребенка, а в случае девочек — материнская враждебность.

*Преследователь.* Психологический климат в семьях подростков, склонных к агрессии, отличается холодностью, жесткостью и высоким уровнем насилия. Для таких семей характерны дисбаланс власти [5], отчужденность родителей [18; 25], отсутствие вовлеченности отца в воспитание ребенка, депрессия или враждебность со стороны матери, отсутствие поддержки со стороны родителей, пренебрежительный к потребностям ребенка стиль воспитания. При этом в семьях агрессивных подростков чаще применяются телесные наказания и жесткие дисциплинарные воздействия со стороны отцов [5]. Помимо этого, вероятность проявления агрессивного поведения повышается в случае, когда подросток сам не подвергается насилию, но наблюдает его проявления в семье со стороны [8]. Картина мира такого ребенка включает два полюса: если ты слаб, ты подвергаешься насилию; чтобы не подвергаться насилию, нужно применять его по отношению к другим, как демонстрацию своей силы.

*Свидетель.* Как такового, психологического портрета свидетеля нет. В контексте изучения особенностей свидетеля в ситуации школьного буллинга часто используется социокогнитивная теория А. Бандуры, в частности, выделенные им механизмы морального отчуждения и самооправдания. В качестве механизмов морального самооправдания прогрессивные свидетели (группа детей, которые не являются главными инициаторами буллинга, но активно поддерживают трав-

лю) используют диффузию ответственности и приписывание причин случившегося жертве. При этом жертва испытывает на себе дегуманизацию и атрибуцию вины [21]. Тем не менее, свидетели не всегда присоединяются к преследователю [24]. На решение встать на сторону жертвы или поддержать травлю влияют как личный опыт пребывания в роли жертвы, так и страх занять место нынешней жертвы.

Не обнаружено исследований, указывающих на роль групповой динамики в стратегии свидетелей, однако мы можем предположить, что повышение внутригруппового напряжения приводит к поддержанию травли. Многие авторы [14; 29; 31] полагают, что от реакции свидетелей сильно зависит, будет ли продолжаться буллинг. Следовательно, психологическая работа должна проводиться как на индивидуальном уровне (с жертвами и преследователями), так и на групповом (с микроклиматом). При этом для обеспечения благоприятного школьного климата необходимо повышать качество отношений на всех уровнях социальной системы, а именно развивать социальные навыки у учащихся (внутриличностный уровень), формировать чувство привязанности по отношению к сверстникам (межличностный уровень), способствовать интеграции учащихся в систему школьных социальных связей [30].

### Антибуллинговые программы

В Европе существует несколько апробированных программ, включающих как превентивные меры, так и работу с буллингом.

Отечественными исследователями Д.В. Молчановой и М.А. Новиковой [4] предельно подробно рассмотрены наиболее известные антибуллинговые программы Европы и США, такие как SAVE (Испания), Expect Respect, ViSC (Австрия), Bulli & Pupe (Италия), Olweus Bullying Prevention Program — ОБПП (США), The Donegal (Ирландия), Steps to Respect (США), The Friendly Schools Project (Австралия), KiVa (Финляндия), Positive Action (США)), с точки зрения их эффективности и актуальности. Программы сравнивались по таким показателям, как наличие работы со сверстниками, применение дисциплинарных методов, работа по реабилитации, работа с родителями и работа с учителями. Большая часть программ представляет собой ознакомительные тренинги для педагогического состава и школьников, и только некоторые включают годичный цикл тренингов и работу на всех уровнях школьного взаимодействия [10; 15; 16; 22]. К сожалению, информации, позволяющей сравнить эффективность всех зарубежных антибуллинговых программ, не так много, однако наиболее успешной среди всех считается финская KiVa, включающая в себя как информационную, так и индивидуальную и групповую психологическую [14; 19; 29] работу. К настоящему времени она реализуется в 18 странах, включая Финляндию.

### KiVa

KiVa является аббревиатурой и расшифровывается как KiusaamistaVastaan — «против насилия», а также финское слово «кива» означает того, кто мил и добр к другим [14].

Программа разрабатывалась в 2006—2009 гг. и направлена на три разные возрастные группы: для детского сада, 1—3-го и 4—6-го классов. В основе программы лежит убеждение в том, что травля — это, в первую очередь, групповой феномен, реакции свидетелей которого играют ключевую роль в продолжении/прекращении буллинга [29]. Поэтому KiVa нацелена на работу со свидетелями, мотивируя их встать на защиту жертвы и порицать агрессивное поведение преследователя.

Эффективность программы KiVa проверялась на рандомизированной выборке начальной и средней общеобразовательных школ. Всего в исследовании приняли участие 234 школы. Данные контрольной и экспериментальной выборок собирались спустя год после внедрения KiVa [29]. По результатам, применение KiVa значительно уменьшило травлю: шансы подвергнуться систематическим издевательствам в экспериментальной выборке оказались примерно в 1,5 раза ниже. В исследовании, посвященном различным формам виктимизации в 4—6 классах [28], было показано, что KiVa снижает частоту проявления каждой из известных форм насилия — физического насилия, оскорбления, социальной изоляции, манипулирования. Однако эффективность программы различалась между начальной школой (1—3-и классы) и средней (7—9-е классы). В старших классах групповые ценности были более устойчивыми, а подростковый негативизм и противостояние учителям и родителям значительно затрудняли передачу информации. В целом, эффект от программы был выше в начальной школе и минимальным — в старшей.

Программа KiVa состоит из двух элементов: общие действия и индивидуальные. Общие действия касаются всех участников школы и направлены на предотвращение издевательства.

Неотъемлемой частью общих действий являются уроки, проводимые для учащихся начальной и средней школы учителями во время классных часов [18]. В рамках программы были разработаны следующие темы для работы со школьниками: «Взаимодействие в группе», «Я и другие», «Формы и механизмы травли» и «Последствия травли и противодействие насилию». Обучающие компьютерные игры, разработанные сотрудниками KiVa, являются неотъемлемой частью комплексной работы. Их содержание тесно связано с тематикой уроков и направлено на отработку полученных знаний о предотвращении травли [29]. Кроме того, общие действия включают брошюры для родителей и веб-ресурсы для учителей. Видимая символика (плакаты и жилеты дежурных) предназначена для напоминания о том, что школа является школой KiVa.

Индивидуальная работа имеет место при выявлении явных случаев буллинга. В каждой школе, реализующей программу, есть команда KiVa, состоящая из нескольких (обычно трех) человек. Команда KiVa отвечает за рассмотрение случаев издевательств, инициируя серию встреч, как с жертвами, так и с преследователями [29]. Перечень работ при индивидуальных и групповых действиях программы KiVa показан в табл. 1.

Таблица 1  
Распределение индивидуальных и групповых действий в рамках программы KiVa

Общая работа	Индивидуальная работа
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Тематические уроки, разработанные сотрудниками KiVa.</li> <li>— Онлайн-игры KiVa.</li> <li>— Информационный бюллетень и руководство для родителей.</li> <li>— Видимые символы, такие как плакаты и жилеты.</li> <li>— Ежегодный онлайн-опрос KiVa для школьников и сотрудников</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Рассмотрение случаев травли.</li> <li>— Психологическая работа с жертвами травли и преследователями, проводимая командами KiVa.</li> <li>— Беседа с родителями</li> </ul>

Перед подключением школы к KiVa преподавателям предлагался двухдневный тренинг, в котором принимали участие основные исполнители антибуллинговой программы: члены команды KiVa и преподаватели школы. Тренинг включал в себя презентации, направленные на повышение осведомленности, и предоставление знаний о буллинге — как о явлении в целом и как о групповом процессе в частности.

Успех антибуллинговой программы KiVa обусловлен ее системностью, параллельной работой на групповом (работа с ценностями и микроклиматом) и на индивидуальном (психологическое консультирование преследователей и жертв) уровне. Несистемная работа, ограничивающаяся только информированием либо тренингами, не дает необходимого результата.

### Разработка антибуллинговой программы в России

Вопросами профилактики и предотвращения школьной травли уже довольно долго занимаются отечественные НКО, такие как «Журавлик» с антибуллинговой программой «Травли.net» и др. Тем не менее, пока что работа этих организаций ограничивается просветительской деятельностью. Грант президента РФ был получен Центром толерантности при РАНХиГС на разработку антибуллинговой программы «Каждый важен». В программу входят просветительские занятия и тренинги для учителей и школьных классов. Однако нам не удалось найти информацию об эффективности этой программы.

При разработке антибуллинговой программы в России прежде всего важно проанализировать осо-

бенности образовательного процесса. Реформирование образовательной системы привело к увеличению давления на учителей, со стороны как учащихся, так и их родителей и СМИ [2]. Перевод образования в сферу услуг позволил родителям активно вмешиваться в образовательный процесс. Работа учителя все более переходит из педагогической плоскости в бюрократическую, что отчуждает от выстраивания отношений с учениками. Дистанцирование от учеников и слабая позиция по отношению к родителям приводят к тому, что учителя сами могут оказаться жертвами буллинга [2]. Уязвимое положение усиливает авторитарный стиль преподавания [7] и, как следствие, провоцирует развитие неблагоприятного микроклимата и угрозу возникновения травли.

Более того, результаты научных исследований показывают и без того достаточно высокий уровень стресса у школьников, связанный с подготовкой к ЕГЭ [7]. И опять же, большую роль в этом напряжении играет давление со стороны школы, поскольку средний балл ЕГЭ непосредственно отражает ее престиж.

Таким образом, высокий уровень давления в школе, провоцирующий неблагоприятный микроклимат в классе, является системным и предполагаемые основные исполнители программы — учителя — первыми оказываются в группе риска. На наш взгляд, антибуллинговая программа будет иметь эффект в том случае, если установить доверительные отношения между школой и родителями, а также дать возможность учителям отреагировать свои переживания и получить поддержку коллег. В остальном программа KiVa кажется вполне подходящей для адаптации в России.

Беря за основу модель общей и индивидуальной работы KiVa, мы предлагаем авторскую модель системной работы со школьной травлей (табл. 2):

Таблица 2  
Распределение индивидуальных и групповых действий в рамках антибуллинговой программы в России

Общая работа	Индивидуальная работа
<ul style="list-style-type: none"> <li>— 2-дневная подготовка учителей;</li> <li>— программа информационных занятий для классных часов;</li> <li>— тренинги по разгрузке и эмоциональному реагированию для учителей;</li> <li>— тренинги на сплочение классов;</li> <li>— информационный бюллетень и руководство для родителей</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— рассмотрение случаев издевательств, привлекающих внимание;</li> <li>— психологическая работа с жертвами травли и преследователями;</li> <li>— беседа с родителями</li> </ul>

В табл. 2, в отличие от оригинальных действий KiVa, добавлены тренинги для классов и занятия по эмоциональной разгрузке для учителей. Тренинги являются наиболее эффективным методом работы с микроклиматом и способом экологичного реагирования группо-

вого напряжения. Потребность ввести тренинги обусловлена также тем, что информирование и наставление школьников в рамках KiVa были эффективными только в младшей школе, тогда как старшеклассники сформировали собственные ценности. В этом случае тренинги без нормативного давления смогут скорректировать уровень напряжения и агрессию. Эмоциональная разгрузка педагогов и культивирование взаимной поддержки должны стать ресурсом, позволяющим справиться с административным давлением.

### Заключение

Целью данного обзора было раскрыть системную природу травли и привести наиболее успешные антибуллинговые программы, базирующиеся на принципе системности. Теоретические разработки и эмпирические данные указывают на системную природу травли: групповая сплоченность и групповое напряжение, как основные силы групповой динамики, определяют отношения между элементами группы. Групповое напряжение может повышаться как из-за большого количества внутриличностных конфликтов членов группы, так и вследствие внешнего давления (авторитарный стиль преподавания учителя, несправедливое отношение к ученикам, общая неблагоприятная школьная атмосфера). Повышение напряжения угрожает целостности группы и нуждается в его отреагировании. Наиболее простым способом такого отреагирования является «замещающее жертвоприношение», реализуемое посредством травли, роли жертвы и преследователя в которой выполняют наименее толерантные к напряжению и насилию ученики. На роль жерт-

вы попадают ученики с выраженными аутоагрессией и виктимизацией, тогда как преследователями обычно становятся люди, реагирующие на тревогу агрессией и стремлением доминировать. Таким образом, буллинг захватывает как групповой уровень, так и уровень личности, а также ту среду, в которой существует данная группа. Эффективная работа с травлей предполагает задействование всех уровней. Зарубежный опыт показывает, что именно системная работа обеспечивает необходимый результат.

Наиболее перспективной для адаптации в России является, на наш взгляд, программа KiVa, реализуемая в 18 странах и не раз доказавшая свою эффективность. Особенностью KiVa является работа с групповыми ценностями и микроклиматом, с одной стороны, и с переживаниями жертвы и преследователя — с другой. При переносе зарубежного опыта необходимо учитывать высокий уровень бюрократизации российской системы образования, значительную атомизацию сотрудников и учеников школ, а также высокое напряжение сотрудников всех звеньев и учащихся, вызванное участием школ в государственных рейтингах. Для составления антибуллинговой программы мы предлагаем ориентироваться на опыт KiVa, скорректировав ее под реалии российской образовательной системы (табл. 2). Введенные нами тренинги и эмоциональная разгрузка для учителей должны плодотворно сказаться на групповом микроклимате, однако имеют существенный недостаток, поскольку требуют серьезных временных ресурсов от педагогических работников. Очевидно, что необходим поиск наиболее эффективного и оптимального по затратности решения. При этом программа, как и любая другая, нуждается в эмпирической проверке эффективности.

### Литература

1. Григорьев Н.Б. Психотехнологии группового тренинга: учеб. пособие. СПб.: Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, 2008. 176 с.
2. Гринева Р.И. Явление буллинга в школе: учителя-жертвы [Электронный ресурс] // Вопросы педагогики. 2020. № 11-2. С. 127—129. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44305912> (дата обращения: 18.11.2022).
3. Жирар Р. Козел отпущения / Пер. с фр. Г. Дашевского. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2010. 336 с.
4. Молчанова Д.В., Новикова М.А. Противодействие школьному буллингу: анализ международного опыта [Электронный ресурс]. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 72с. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408114229.pdf> (дата обращения: 18.11.2022).
5. Новикова М.А., Реан А.А. Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю: влияние психологических и социальных характеристик семьи // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 4. С. 112—120. DOI:10.17759/pse.2018230411
6. Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 62—90. DOI:10.17323/1814-9545-2021-3-62-90
7. Ральникова И., Савельева Т. Эмоциональное выгорание и профессиональные деформации педагогических работников сферы инклюзивного образования // Педагогика и психология. 2021. Том 48. № 3. С. 58—71. DOI:10.51889/2021-3.2077-6861.07
8. Реан А.А., Коновалов И.А. Дисфункциональная семья как фактор агрессивного поведения подростков // Вестник Московского университета МВД России. 2020. № 8. С. 292—301. DOI:10.24411/2073-0454-2020-10500
9. A novel approach to tackling bullying in schools: personality-targeted intervention for adolescent victims and bullies in Australia / E.V. Kelly, N.C. Newton, L.A. Stapinski, P.J. Conrod, E.L. Barrett, K.E. Champion, M. Teesson // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 2020. Vol. 59. № 4. P. 508—518.e2. DOI:10.1016/j.jaac.2019.04.010

10. A pilot intervention study on bullying prevention among junior high school students in Shantou, China / Z. Peng, L. Li, X. Su, Y. Lu // *BMC Public Health*. 2022. Vol. 22. Article ID 262. 9 p. DOI:10.1186/s12889-022-12669-0
11. *Bion W.R.* Experiences in Groups: and other papers. London: Routledge, 1961. 200 p. DOI:10.4324/9780203359075
12. *Chen Q., Zhu Y., Chui W.H.* A meta-analysis on effects of parenting programs on bullying prevention // *Trauma, Violence, & Abuse*. 2021. Vol. 22. № 5. P. 1209—1220. DOI:10.1177/1524838020915619
13. Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis / D.S. Yeager, C.J. Fong, H.Y. Lee, D.L. Espelage // *Journal of applied developmental psychology*. 2015. Vol. 37. P. 36—51. DOI:10.1016/j.appdev.2014.11.005
14. Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: Grades 1—3 and 7—9 / A. Kärnä, M. Voeten, T.D. Little, E. Alanen, E. Poskiparta, C. Salmivalli // *Journal of Educational Psychology*. 2013. Vol. 105. № 2. P. 535—551. DOI:10.1037/a0030417
15. Effects and moderators of the Olweus bullying prevention program (OBPP) in Germany / F.C. Ossa, V. Jantzer, L. Eppelmann, P. Parzer, F. Resch, M. Kaess // *European child & adolescent psychiatry*. 2021. Vol. 30. № 11. P. 1745—1754. DOI:10.1007/s00787-020-01647-9
16. *Gaffney H., Tofli M.M., Farrington D.P.* What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components // *Journal of School Psychology*. 2021. Vol. 85. P. 37—56. DOI:10.1016/j.jsp.2020.12.002
17. *Guy A., Lee K., Wolke D.* Differences in the early stages of social information processing for adolescents involved in bullying // *Aggressive Behavior*. 2017. Vol. 43. № 6. P. 578—587. DOI:10.1002/ab.21716
18. *Hong J.S., Espelage D.L.* A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis // *Aggression and Violent Behavior*. 2012. Vol. 17. № 4. P. 311—322. DOI:10.1016/j.avb.2012.03.003
19. Implementing kiva antibullying program in pioner schools in Spain / B. López-Catalán, T. Mäkela, F. Sánchez Sánchez, L. López-Catalán // *International Journal of Educational Research and Innovation*. 2022. № 17. P. 198—214. DOI:10.46661/ijeri.6252
20. *Kisfalusi D., Pál J., Boda Z.* Bullying and victimization among majority and minority students: The role of peers' ethnic perceptions // *Social Networks*. 2020. Vol. 60. P. 48—60. DOI:10.1016/j.socnet.2018.08.006
21. Mechanisms of Moral Disengagement and Their Associations with Indirect Bullying, Direct Bullying, and Pro-Aggressive Bystander Behavior / M. Bjärehed, R. Thornberg, L. Wänström, G. Gini // *Journal of Early Adolescence*. 2020. Vol. 40. № 1. P. 28—55. DOI:10.1177/0272431618824745
22. *Ng E.D., Chua J.Y.X., Shorey S.* The effectiveness of educational interventions on traditional bullying and cyberbullying among adolescents: A systematic review and meta-analysis // *Trauma, Violence, & Abuse*. 2022. Vol. 23. № 1. P. 132—151. DOI:10.1177/1524838020933867
23. *Nickerson A.B., Ostrov J.M.* Protective factors and working with students involved in bullying: Commentary on the special issue and dedication to Dan Olweus // *School Mental Health*. 2021. Vol. 13. № 3. P. 443—451. DOI:10.1007/s12310-021-09471-5
24. *Olweus D.* Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes // *Social Withdrawal, inhibition, and Shyness in Childhood* / Eds. K.H. Rubin, J.B. Asendorf. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1993. P. 315—341.
25. Pathways from Early Family Violence to Adolescent Reactive Aggression and Violence Victimization / K.J. Perry, J.M. Ostrov, S. Shisler, R.D. Eiden, A.B. Nickerson, S.A. Godleski, P. Schuetze // *Journal of Family Violence*. 2020. Vol. 36. № 1. P. 75—86. DOI:10.1007/s10896-019-00109-4
26. Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: the role of school, classroom, and individual factors / K. Košir, L. Klasinc, T. Špes, T. Pivec, G. Cankar, M. Horvat // *European journal of psychology of education*. 2020. Vol. 35. № 2. P. 381—402. DOI:10.1007/s10212-019-00430-y
27. *Riordan D.V.* The scapegoat mechanism in human evolution: an analysis of René Girard's hypothesis on the process of hominization // *Biological Theory*. 2021. Vol. 16. № 4. P. 242—256. DOI:10.1007/s13752-021-00381-y
28. *Salmivalli C., Kärnä A., Poskiparta E.* Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied // *International Journal of Behavioral Development*. 2011. Vol. 35. № 5. P. 405—411. DOI:10.1177/0165025411407457
29. *Salmivalli C., Poskiparta E.* KiVa Antibullying Program: Overview of Evaluation Studies Based on a Randomized Controlled Trial and National Rollout in Finland // *International Journal of Conflict and Violence*. 2012. Vol. 6. № 2. P. 294—302. DOI:10.4119/ijcv-2920
30. School Climate Counts: A Longitudinal Analysis of School Climate and Middle School Bullying Behaviors / N.B. Dorio, K.N. Clark, M.K. Demaray, Doll E.M. // *International Journal of Bullying Prevention*. 2020. Vol. 2. № 4. P. 292—308. DOI:10.1007/s42380-019-00038-2
31. *van der Ploeg R., Steglich C., Veenstra R.* The way bullying works: How new ties facilitate the mutual reinforcement of status and bullying in elementary schools // *Social Networks*. 2020. Vol. 60. P. 71—82. DOI:10.1016/j.socnet.2018.12.006

## References

1. Grigor'ev N.B. *Psikhotekhnologii gruppovogo treninga* [Psychotechnologies of group training: textbook: uchebnoe posobie. Saint Petersburg: St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, 2008. 176 p. (In Russ.).

2. Grineva R.I. Yavlenie bullinga v shkole: uchitelya-zhertvy [The phenomenon of bullying at school: teacher-victims] [Elektronnyi resurs]. *Voprosy pedagogiki [Issues of Pedagogy]*, 2020, no. 11-2, pp. 127—129. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44305912> (Accessed 18.11.2022). (In Russ.).
3. Zhirar R. Kozel otpushcheniya [Scapegoat]. Saint Petersburg: Ivan Limbakh Publishing House, 2010. 336 p. (In Russ.).
4. Molchanova D.V., Novikova M.A. Protivodeistvie shkol'nomu bullingu: analiz mezhdunarodnogo opyta [School bullying prevention: the analysis of international experience] [Elektronnyi resurs]. Moscow: HSE, 2020. 72 p. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408114229.pdf> (Accessed 18.11.2022). (In Russ.).
5. Novikova M.A., Rean A.A. Semeinye predposylki vovlechennosti rebenka v shkol'nyu travlyu: vliyanie psikhologicheskikh i sotsial'nykh kharakteristik sem'i [Family Background of Child Involvement in School Bullying: Impact of Psychological and Social Characteristics of the Family]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 112—120. DOI:10.17759/pse.2018230411
6. Novikova M.A., Rean A.A., Konovalov I.A. Bulling v rossiiskikh shkolakh: opyt diagnostiki rasprostranennosti, polovozrastnykh osobennostei i svyazi so shkol'nym klimatom [Measuring bullying in Russian schools: prevalence, age and gender correlates, and associations with school climate]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2021, no. 3, pp. 62—90. DOI:10.17323/1814-9545-2021-3-62-90
7. Ral'nikova I., Savel'eva T. Emotsional'noe vygoranie i professional'nye deformatsii pedagogicheskikh rabotnikov sfery inkluzivnogo obrazovaniya [Emotional burnout and professional deformations of educators in inclusive education]. *Pedagogika i psikhologiya = Pedagogy and Psychology*, 2021. Vol. 48, no. 3, pp. 58—71. DOI:10.51889/2021-3.2077-6861.07
8. Rean A.A., Konovalov I.A. Disfunktsional'naya sem'ya kak faktor agressivnogo povedeniya podrostkov [Dysfunctional family as a factor of adolescents' aggressive behavior]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii [Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia]*, 2020, no. 8, pp. 292—301. DOI:10.24411/2073-0454-2020-10500
9. Kelly E.V., Newton N.C., Stapinski L.A., Conrod P.J., Barrett E.L., Champion K.E., Teesson M. A novel approach to tackling bullying in schools: personality-targeted intervention for adolescent victims and bullies in Australia. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2020. Vol. 59, no. 4. pp. 508—518.e2. DOI:10.1016/j.jaac.2019.04.010
10. Peng Z., Li L., Su X., Lu Y. A pilot intervention study on bullying prevention among junior high school students in Shantou, China. *BMC Public Health*, 2022. Vol. 22, article ID 262, 9 p. DOI:10.1186/s12889-022-12669-0
11. Bion W.R. Experiences in Groups: and other papers. London: Routledge, 1961. 200 p. DOI:10.4324/9780203359075
12. Chen Q., Zhu Y., Chui W.H. A meta-analysis on effects of parenting programs on bullying prevention. *Trauma, Violence, & Abuse*, 2021. Vol. 22, no. 5, pp. 1209—1220. DOI:10.1177/1524838020915619
13. Yeager D.S., Fong C.J., Lee H.Y., Espelage D.L. Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of applied developmental psychology*, 2015. Vol. 37, pp. 36—51. DOI:10.1016/j.appdev.2014.11.005
14. Kärnä A., Voeten M., Little T.D., Alanen E., Poskiparta E., Salmivalli C. Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: Grades 1—3 and 7—9. *Journal of Educational Psychology*, 2013. Vol. 105, no. 2, pp.535—551. DOI:10.1037/a0030417
15. Ossa F.C., Jantzer V., Eppelmann L., Parzer P., Resch F., Kaess M. Effects and moderators of the Olweus bullying prevention program (OBPP) in Germany. *European child & adolescent psychiatry*, 2021. Vol. 30, no. 11, pp. 1745—1754. DOI:10.1007/s00787-020-01647-9
16. Gaffney H., Ttofi M.M., Farrington D.P. What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 2021. Vol. 85, pp. 37—56. DOI:10.1016/j.jsp.2020.12.002
17. Guy A., Lee K., Wolke D. Differences in the early stages of social information processing for adolescents involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 2017. Vol. 43, no. 6, pp. 578—587. DOI:10.1002/ab.21716
18. Hong J.S., Espelage D.L. A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 2012. Vol. 17, no. 4, pp. 311—322. DOI:10.1016/j.avb.2012.03.003
19. López-Catalán B., Mäkela T., Sánchez Sánchez F., López-Catalán L. Implementing kiva antibullying program in pioner schools in Spain. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 2022, no. 17, pp. 198—214. DOI:10.46661/ijeri.6252
20. Kisfalusi D., Pál J., Boda Z. Bullying and victimization among majority and minority students: The role of peers' ethnic perceptions. *Social Networks*, 2020. Vol. 60, pp. 48—60. DOI:10.1016/j.socnet.2018.08.006
21. Bjärehed M., Thornberg R., Wänström L., Gini G. Mechanisms of Moral Disengagement and Their Associations with Indirect Bullying, Direct Bullying, and Pro-Aggressive Bystander Behavior. *Journal of Early Adolescence*, 2020. Vol. 40, no. 1, pp. 28—55. DOI:10.1177/0272431618824745
22. Ng E.D., Chua J.Y.X., Shorey S. The effectiveness of educational interventions on traditional bullying and cyberbullying among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 2022. Vol. 23, no. 1, pp. 132—151. DOI:10.1177/1524838020933867
23. Nickerson A.B., Ostrov J.M. Protective factors and working with students involved in bullying: Commentary on the special issue and dedication to Dan Olweus. *School Mental Health*, 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 443—451. DOI:10.1007/s12310-021-09471-5



24. Olweus D. Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In Rubin K.H., Asendort J.B. (eds.), *Social Withdrawal, inhibition, and Shyness in Childhood*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1993, pp. 315—341.
25. Perry K.J., Ostrov J.M., Shisler S., Eiden R.D., Nickerson A.B., Godleski S.A., Schuetze P. Pathways from Early Family Violence to Adolescent Reactive Aggression and Violence Victimization. *Journal of Family Violence*, 2020. Vol. 36, no. 1, pp. 75—86. DOI:10.1007/s10896-019-00109-4
26. Košir K., Klasinc L., Špes T., Pivec T., Cankar G., Horvat M. Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: the role of school, classroom, and individual factors. *European journal of psychology of education*, 2020. Vol. 35, no. 2, pp. 381—402. DOI:10.1007/s10212-019-00430-y
27. Riordan D.V. The scapegoat mechanism in human evolution: an analysis of René Girard's hypothesis on the process of hominization. *Biological Theory*, 2021. Vol. 16, no. 4, pp. 242—256. DOI:10.1007/s13752-021-00381-y
28. Salmivalli C., Kärnä A., Poskiparta, E. Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 2011. Vol. 35, no. 5, pp. 405—411. DOI:10.1177/0165025411407457
29. Salmivalli C., Poskiparta E. KiVa Antibullying Program: Overview of Evaluation Studies Based on a Randomized Controlled Trial and National Rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence*, 2012. Vol. 6, no. 2, pp. 294—302. DOI:10.4119/ijcv-2920
30. Dorio N.B., Clark K.N., Demaray M.K., Doll E.M. School Climate Counts: A Longitudinal Analysis of School Climate and Middle School Bullying Behaviors. *International Journal of Bullying Prevention*, 2020. Vol. 2, no. 4, pp. 292—308. DOI:10.1007/s42380-019-00038-2
31. van der Ploeg R., Steglich C., Veenstra R. The way bullying works: How new ties facilitate the mutual reinforcement of status and bullying in elementary schools. *Social Networks*, 2020. Vol. 60, pp. 71—82. DOI:10.1016/j.socnet.2018.12.006

#### **Информация об авторах**

Приходько Алиса Александровна, студентка кафедры социальной психологии факультета психологии, Московский психолого-социальный университет (ОАНО ВО МПСУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2174-7950>, e-mail: [alisa.prikhodko.02@mail.ru](mailto:alisa.prikhodko.02@mail.ru)

Суворова Ирина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии, Московский психолого-социальный университет (ОАНО ВО МПСУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3804-2129>, e-mail: [i.suvorova89@gmail.com](mailto:i.suvorova89@gmail.com)

#### **Information about the authors**

Alisa A. Prikhodko, Student of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Moscow Social Psychological University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2174-7950>, e-mail: [alisa.prikhodko.02@mail.ru](mailto:alisa.prikhodko.02@mail.ru)

Irina Yu. Suvorova, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Moscow Social Psychological University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3804-2129>, e-mail: [i.suvorova89@gmail.com](mailto:i.suvorova89@gmail.com)

Получена 21.09.2022

Received 21.09.2022

Принята в печать 28.10.2022

Accepted 28.10.2022