

Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования

М. А. Новикова, А. А. Реан

Статья поступила
в редакцию
в ноябре 2018 г.

Новикова Мария Александровна
кандидат психологических наук, научный сотрудник Лаборатории профилактики асоциального поведения Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: mpnovikova@hse.ru

Реан Артур Александрович
доктор психологических наук, профессор, руководитель Лаборатории профилактики асоциального поведения Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: arean@hse.ru

Адрес: 101000 Москва, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация. Феномен школьной травли (буллинга) рассматривается с точки зрения его взаимосвязи с составляющими школьного климата. Приводятся основные характеристики буллинга: распространенность, возрастные и социальные характеристики, данные об эффективности

различных программ его профилактики. Особое внимание среди факторов, влияющих на распространенность травли в школе, уделяется такому компоненту школьного климата, как социальные связи — отношения учителя и учеников, а также учеников между собой. В частности, приводятся данные о бытующих в учительской среде представлениях о феномене травли, о стратегиях, которыми пользуются педагоги в ситуациях, когда она возникает, о влиянии отношений учителей с детьми на риск вовлеченности последних в травлю. Статья носит аналитический характер и основывается на зарубежных и отечественных научных публикациях, преимущественно изданных в последнее десятилетие.

Ключевые слова: буллинг, школьная травля, школьный климат, представления учителей о буллинге, стратегии поведения учителей, программы профилактики школьной травли.

DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-78-97

Школьная травля: виды, возрастные особенности, эффективность противодействия

Целью статьи является выделение тех особенностей школьного климата, которые оказывают влияние на распространенность агрессивного поведения, в первую очередь травли (буллинга). Согласно определению, данному Центром контроля и профилактики заболеваний США, буллинг — это любое нежелательное агрессивное поведение, которое включает видимый (или

ощущаемый) дисбаланс сил между агрессором и жертвой, повторяется неоднократно и приносит вред или создает дистресс физического, психологического, социального, образовательного характера [Gladden et al., 2014]. Буллинг всегда имеет место в определенном социальном контексте, в котором подобное поведение поддерживается и поощряется, что увеличивает вероятность его повторения в будущем. В разных коллективах буллинг принимает разные формы, в этой статье речь будет идти о школьном буллинге.

Традиционно выделяют физический, вербальный буллинг, а также социальную агрессию. В зависимости от того, знает ли жертва, кто именно является агрессором по отношению к ней, различают прямой и косвенный буллинг (последний чаще встречается среди девочек, в отношении которых в общественном сознании есть неявный запрет на прямое выражение негативных эмоций [Underwood, 2003]). Исследователи и практики выделяют также кибербуллинг, в котором для агрессивного преследования человека используются возможности интернета — анонимность и большой охват аудитории [Бочавер, Хломов, 2014]. В ситуации травли ребенок может выступать в разных позициях: жертвы, агрессора (булли), а также свидетеля, причем у последнего также есть выбор вариантов поведения: максимальное отстранение, косвенная или прямая поддержка булли, защита жертвы [Olweus, 2013].

Судя по результатам метаанализа 80 исследований, проведенных в разных странах, в среднем с травлей регулярно сталкиваются 35% школьников [Zych et al., 2017]. Распространенность буллинга оценивается в блоке PISA, посвященном благополучию (*well-being*) школьников. По данным за 2015 г., российские показатели виктимизации значимо выше среднего по странам ОЭСР: 27% школьников в нашей стране регулярно сталкиваются с буллингом, 9,5% школьников оказываются участниками или свидетелями агрессивных проявлений часто (при средних по странам ОЭСР показателях 18,7 и 8,9% соответственно).

Согласно большинству исследований, распространенность буллинга с возрастом снижается [Whitney, Smith, 1993; Konishi et al., 2017]. На выборке российских школьников было показано, что в 6-м классе жертвами буллинга становятся 15,7% учащихся, в 7–8-м классе — 12,3%, в 9–10-м — 6% [Сафронова, 2014]. Однако в другом исследовании не было обнаружено значимого снижения виктимизации в период с 6-го по 9-й класс [Александров и др., 2018]. Жертвами школьной травли чаще всего становятся мальчики и девочки в возрасте 13–14 лет, при этом у девочек распространенность буллинга по мере взросления начинает снижаться, а у мальчиков остается высокой до 16 лет [Вишневецкая, Бутовская, 2010]. Учащиеся младшей школы (8–

10 лет) в подавляющем большинстве уже умеют пользоваться средствами травли, хотя 40% из них прибегают к ним редко. Однако 13% младших школьников пользуются этими приемами активно [Бутовская, Луценко, Ткачук, 2012].

Формы травли различаются в сельских и городских школах России. И в городе, и в сельской местности дети чаще всего прибегают к вербальной травле, самый распространенный вариант которой — оскорбления, но в городе они встречаются почти в 1,5 раза чаще, чем на селе. Физическая агрессия более характерна для школ мегаполиса, равно как и прямые формы травли; в сельской местности школьники чаще прибегают к травле косвенной [Бутовская, Русакова, 2016]. По данным Д. А. Александрова и соавторов, от типа школы (СОШ, ООШ, гимназия) не зависит, как часто ребенок будет становиться жертвой агрессивных действий со стороны других учеников¹. При этом есть различия в том, как часто ребенок будет свидетелем агрессии других детей по отношению друг к другу и к учителям: меньше всего свидетелей агрессии в ООШ, в гимназиях и СОШ их примерно поровну [Александров и др., 2018].

В многочисленных зарубежных исследованиях [Del Rey, Ortega, 2008; Lister, 2015], а также и на российской выборке показано влияние социальных стратификационных факторов (образование и материальный статус семьи) на социальное самочувствие подростка в классе. Дети, родители которых имеют только среднее образование, подвергаются физическому и психологическому насилию значимо чаще тех, чьи родители имеют высшее образование. Дети из высокообеспеченных семей отмечают, что не сталкивались ни с одним из видов насилия в школе, почти в половине случаев, а среди малообеспеченных детей ни разу не столкнувшихся с травлей на 15% меньше [Собкин, Смылова, 2012]. В Финляндии, однако, социально-экономический статус семьи и этническая принадлежность не являются значимыми предикторами буллинга, более важными с точки зрения появления травли являются социальная иерархия и групповые нормы в классе и школе, а также отношение учителя и ученика [Saarento, Salmivalli, 2015].

Вовлеченность в травлю в школе имеет как незамедлительные, так и отсроченные последствия, причем страдают как жертвы, так и агрессоры, и свидетели [Zych et al., 2017]. У де-

¹ Несмотря на то что Д. А. Александров с соавторами используют в названии шкал опросника формулировку «личный опыт жертвы буллинга и кибербуллинга», на наш взгляд, в данном случае правомерно говорить именно о жертве агрессивных действий со стороны других детей, так как в вопросах, предложенных детям, не учитываются специфические характеристики буллинга: дисбаланс сил, повторяемость, намеренность, сложность самозащиты для жертвы.

тей, подвергшихся буллингу, снижается академическая успеваемость, они чаще прогуливают школу, меньше вовлекаются в жизнь класса [Buhs, 2005; Nakamoto, Schwartz, 2010]. В недавних работах показано, что буллинг может приводить к клинической депрессии [Ford et al., 2017] и суицидальным мыслям [Lardier et al., 2016].

Первая из реализованных в мире программ противодействия травле — *Bullying Prevention Program* Д. Олвеуса — была претворена в жизнь в рамках Берлинского проекта в 1982–1985 гг. В нее входит набор стратегий для работы на нескольких уровнях: школы, класса, а также отдельно взятого ученика. Основными целями программы являются повышение осведомленности всего школьного сообщества о проблеме буллинга, ясная оппозиция по отношению к травле со стороны взрослых, а также меры по поддержке и защите жертв травли [Olweus, 2013]. Не меньшей популярностью пользуется и проект KiVa (*Kiusaamista Vastaan* — «Против буллинга» (фин.), также финское слово *kiva* означает «милый, дружелюбный») [Salmivalli et al., 2013].

Закономерно возникает вопрос о том, насколько эффективны программы предотвращения травли. Метаанализ исследований [Farrington, Ttofi, 2009] показывает, что в странах, где такие программы распространены в наибольшей степени (США, Великобритания, Скандинавские страны), показатели буллинга примерно на 20% ниже, чем в странах, не осуществляющих эти программы. Однако метаанализ результатов оценки эффективности 12 антибуллинговых программ в США, проведенный с опорой на статистику трагедий, связанных с вооруженными нападениями в старшей школе, показал, что после 8-го класса положительный эффект этих программ практически сходит на нет, более того, в некоторых случаях он становится отрицательным [Yeager et al., 2015].

Родители считают, что школа далеко не всегда эффективно предотвращает травлю: подавляющее большинство семей в США сталкиваются с противодействием со стороны школы, если обращаются с требованиями принять меры в ситуации травли, и в итоге им либо предлагают перевести ребенка в другую школу, либо ребенок в той или иной форме остается в позиции жертвы [Brown, Aalsma, Ott, 2013]. Недавний опрос 160 родителей школьников в Австралии показал, что травле подвергались половина детей и в 36% случаев школа не предприняла никаких действий, чтобы их защитить [Rigby, 2017].

Таким образом, даже в странах, в которых реализация программ противодействия буллингу в школах является законодательно предписанной (США, Австралия, Германия и др.), сегодня эта проблема еще далека от разрешения. Среди факторов риска буллинга традиционно выделяют характеристики семьи, индивидуальные особенности ребенка, а также параметры шко-

лы, в которой он учится, такие как социально-экономические характеристики контингента, кадровые ресурсы, территориальное положение, материальная обеспеченность учебного заведения (сходный набор показателей формирует так называемый индекс социального благополучия школы [Пинская, Косарецкий, Фруммин, 2011]).

В данной работе мы ставим перед собой задачу выявить основные характеристики школьного климата — прежде всего взаимоотношений учителя и ученика, представлений учителей о буллинге и об оптимальных стратегиях поведения в ситуации столкновения с ним, — которые могут быть факторами риска или, напротив, профилактики распространения травли в школах. В анализ вошли результаты отечественных и зарубежных исследований, проведенных преимущественно за последние 10 лет; критерием отбора эмпирических статей были размеры и репрезентативность выборки, использование количественных методов обработки данных.

Школьный климат как фактор буллинга

Большинство исследователей включают в понятие школьного климата следующие составляющие: 1) взаимоотношения агентов внутри класса; 2) физическая среда (характеристика школы, классов); 3) индивидуальные факторы (чувство принадлежности к школе, дисциплина); 4) культура организации (ожидания, правила, нормы) [Чиркина, Хавенсон, 2017]. Сложившееся «понятие школьного климата лежит на пересечении школьной структуры и школьной культуры» [Федунина, 2014. С. 117].

Школьный климат стал самостоятельным предметом исследований со второй половины XX в., с середины 1960-х до 1990-х он рассматривался преимущественно в контексте изучения факторов, оказывающих влияние на образовательные достижения учащихся. В последние десятилетия школьный климат стал оцениваться на уровне взаимодействия учителя и ученика с точки зрения влияния на учебную мотивацию, социализацию, поведение учеников, а также на распространенность школьного насилия. Формирование образовательной среды как безопасного пространства признается частью интегральной миссии школы [Федунина, Сугизаки, 2012], и исследователи все чаще обращаются к школьному климату как к конструкту, который дает возможность предсказать распространенность буллинга и одновременно стать точкой приложения усилий для его предотвращения.

Среди основных составляющих школьного климата, прямо или косвенно связанных с распространенностью буллинга, выделяют школьную безопасность (нормы и правила, физическую и субъективно ощущаемую учениками безопасность), ощущение связи со школой, причастности к ней (переживаемое как учени-

ками, так и их родителями), а также социальные отношения (как между учителями и учениками, так и учеников друг с другом). К примеру, наличие четко сформулированных и однозначных внутришкольных правил — таких, которые самими учениками расцениваются как «всегда соблюдающиеся» и «справедливые», — однозначно способствует снижению травли [Ma, 2002; Aldridge, Mcchesney, Afari, 2018]. Важно, чтобы несоблюдение правил, в том числе инициирование буллинга и иных форм агрессии, влекло за собой известные последствия для любого из учеников или учителей; также важно, чтобы сами учащиеся привлекались к разработке внутришкольного устава [Guerra, Williams, Sadek, 2011]. В недавнем исследовании шведских коллег было показано, что школы сильно различаются по показателям осведомленности учеников о внутришкольных правилах (в разных школах, участвовавших в исследовании, о них знали от 52 до 100% учащихся), а также по степени вовлеченности учеников в принятие внутришкольных решений (от 0 до 92,5% соответственно) [Laftman, Östberg, Modin, 2017].

Отношения с учителем — один из главных факторов, влияющих на частоту возникновения травли [Mucherah et al., 2018; Александров и др., 2018]. Ученики должны быть уверены, что в случае возникновения конфликтных ситуаций они легко могут попросить у взрослых помощи [Eliot et al., 2010]. Травли меньше в тех школах, где учителя и другие сотрудники гарантированно вмешиваются, став свидетелями нападения или узнав о нем [Laftman, Östberg, Modin, 2017]. Однако жертвы далеко не всегда обращаются за помощью: частота и длительность издевательств не являются предикторами обращения к учителю [Hunter, Boyle, 2004], и детей, которые долго подвергаются травле и никому об этом не говорят, значимо больше, чем тех, кто, сообщив о буллинге, смог вырваться из этого круга. Согласно теории Р. Ньюмана об адаптивном и неадаптивном поиске помощи [Newman, 2008], принимая решение о том, стоит ли обратиться к учителю, жертва травли оценивает возможные негативные последствия этого обращения. Каковы же негативные ожидания, в силу которых подросток готов отказаться от обращения к учителю, даже если знает, что учитель наверняка остановит травлю? М. Боултон с соавторами в исследовании, проведенном на британских школьниках, показал, что три наиболее частые причины отказа от обращения за помощью к учителю, даже если она потенциально эффективна, — это неодобрение одноклассников (75,5%), переживание собственной слабости (64,2%) и стремление к автономии, т.е. желание самостоятельно решить проблему (58,8%) [Boulton et al., 2017]. Меньше склонны обращаться за помощью старшеклассники (8–11-й класс) по сравнению с учащимися средней школы, мальчики по сравнению с девочками, жертвы неоднократной травли по сравнению с теми,

кто никогда прежде жертвой не был. Таким образом, если ученик реально подвергается травле, даже его убежденности в том, что учитель способен эффективно ему помочь, часто оказывается недостаточно для обращения за помощью, так как оно ассоциируется со снижением социального статуса (хотя у жертвы он обычно и так невысок) и потерей самоуважения.

Судя по результатам серии интервью с жертвами травли, которые провели шведские исследователи, еще сложнее, чем решить, рассказывать взрослым о самом факте травли или скрывать его, оказывается для детей принять решение о том, чтобы продолжать рассказывать о совершаемом по отношению к ним насилии и дальше [Bjereld, Daneback, Petzold, 2017]. Критически важна реакция взрослого на первое упоминание ребенка о том, что он стал жертвой: если ученик чувствует, что его не слушают или не принимают всерьез, скорее всего, он больше никогда рассказывать о происходящем не будет. Очевидно, именно поэтому чаще становятся жертвами травли те дети, у которых нет хороших отношений со взрослыми: ни с учителями, ни с родителями [ibid.]. Из опрошенных 7 тыс. шведских школьников в возрасте 11, 13, 15 лет часто становились жертвами травли 5,5%, и именно эти дети значительно чаще сообщали, что не испытывают уверенности в своих учителях, переживают сложности в общении с родителями и уверены в том, что взрослым не интересно то, о чем они говорят.

Отношения с учителем — отдельный фактор, влияющий на степень виктимизации ребенка вне зависимости от его отношений с одноклассниками [Serdiouk, Berry, Gest, 2016]. Независимо от того, много ли у ребенка друзей, теплые, наполненные поддержкой отношения с учителем — значимый предиктор того, что травле он будет подвергаться меньше. В рамках лонгитюда, продолжавшегося один учебный год, параллельно рассматривались группы учеников 1-го, 3-го и 5-го класса. Наличие большого числа друзей защищало детей от травли в 3-м и 5-м классе, но не в 1-м, что свидетельствует о повышении значимости мнения сверстников по мере взросления детей. Важность хороших отношений с учителем оставалась неизменной. Сходные результаты получены и в другом исследовании: значимым предиктором снижения травли для учащихся средней и старшей школы (7–12-й класс), которые находятся в группе высокого риска виктимизации, оказалось наличие поддержки со стороны сверстников, а для учащихся младшей школы (3–5-й класс) — поддержка учителей [Gage, Prykanowsky, Larson, 2014].

Буллинг всегда тесно связан с характеристиками социальной ситуации и не происходит вне ее. Этот факт лег в основу гипотезы о том, что отношения с учителем по-разному влияют на вовлеченность ученика в травлю в зависимости от того, каков его социальный статус в классе [Longobardi et al., 2018]. На ос-

новании данных социометрии исследователи поделили 435 учащихся 6–8-го класса на четыре группы: «популярных», «отвергаемых», «незаметных» и «неоднозначных». Оказалось, что чаще всего инициаторами травли являются дети из группы «отвергаемых», которые находятся при этом в конфликте с учителем. Такая связь есть и для групп «популярных» и «неоднозначных» учеников, но она гораздо слабее. Что касается школьников, попавших в категорию «незаметных», они чаще поддерживают нападения и травлю в случае, если находятся с учителем в близких и доверительных отношениях. Можно предположить, что активная конфликтная позиция по отношению и к учителям, и к сверстникам у «отвергаемых» учеников представляет собой попытку повысить свой социальный статус; страха конфликтов они не испытывают, поскольку им, по сути, нечего терять. У «незаметных» конфликтов с одноклассниками нет, на них просто не обращают внимания, и невысокий статус в иерархии не позволяет им чувствовать себя достаточно уверенными для того, чтобы выступать в роли активных агрессоров. С другой стороны, заручившись поддержкой учителей, они стараются по возможности выступать на стороне буллы, солидаризироваться с ними, тем самым надеясь постепенно получить признание других детей.

Представления учителя о том, что такое травля, определяют его поведение в проблемной ситуации [Swearer, Hymel, 2015]. Учитель по-разному характеризует случаи травли учеников и по-разному реагирует на них в зависимости от того, расценивает ли он инцидент как серьезное нарушение интересов жертвы или же считает виновной саму жертву травли; от того, соответствует ли ребенок представлениям учителя о том, как должна вести себя жертва; от того, чувствует ли учитель эмпатию по отношению к ребенку [Mishna et al., 2005]. ИмPLICITные представления учителя о буллинге связаны с полом и возрастом его учеников и оказывают влияние на выбор стратегии, которую он будет использовать, столкнувшись с травлей в классе [Kochenderfer-Ladd, Pelletier, 2008]. Так, в отношении мальчиков буллинг гораздо чаще рассматривается как неизбежное зло, т. е. такое явление расценивается как нормативное. Причина, вероятно, состоит в большей склонности мальчиков к открытому проявлению агрессии, которая всегда заметна со стороны. Учителя реже вмешиваются в ситуации травли, в которые вовлечены мальчики: предполагается, что они сами способны себя защитить. Советов вроде «Поставь обидчиков на место» учителя мальчикам почти не дают, поскольку, вероятно, считают, что не стоит провоцировать их на еще более агрессивное поведение. Такое предположение получило эмпирическое подтверждение: было показано, что в классах, где учитель активно

**Представления
учителей
о школьной
травле и предпо-
читаемые
стратегии
совладания**

настраивает детей на то, что они должны быть способными «наподдать обидчику», уровень виктимизации возрастает у мальчиков, а также у высокоагрессивных девочек [Troop-Gordon, Ladd, 2015]. При этом если учителя просто внушают детям, что нужно уметь постоять за себя, виктимизация у мальчиков падает: похоже, в этом случае они начинают прибегать к самозащите неагрессивными способами.

Среди кенийских старшекласников абсолютное большинство уверены, что учителя вмешиваются с целью остановить травлю, если замечают ее; в женских школах это происходит в 85% случаев, а в мужских — в 95%² [Mucherah et al., 2018]. Авторы не обнаружили различий в уровне вовлеченности в травлю в зависимости от пола или возраста испытуемых, однако выявили связь распространенности буллинга с типом школы, в которой учится ребенок. Вероятность стать жертвой или агрессором значимо выше у учениц женских школ, чем у учеников мужских школ. В описываемом исследовании не было получено данных, которые позволили бы судить о том, является более низкий уровень травли у мальчиков результатом того, что учителя в их школах активнее по сравнению с женскими школами вмешиваются в ситуацию буллинга, или лучше его распознают, или, находясь под влиянием стереотипов о более высоком уровне агрессии у мальчиков, проводят свои интервенции «упреждающе».

Российские учителя имеют достаточно точные представления о том, каковы формы буллинга и как он может протекать, и эти представления соответствуют современным научным данным [Бочавер, Жилинская, Хломов, 2015]. Описывая случаи школьной травли, учителя упоминают как прямые (вербальная агрессия, физическая агрессия, насмешки, унижение), так и косвенные (отвержение, игнорирование) ее формы. Давая объяснение феномену травли, учителя в основном используют два паттерна: по их мнению, травля происходит либо по схеме «ксенофобия (класс) — инаковость (жертва)», либо «потребность во власти и авторитете (преследователь) — страх отвержения (свидетели)». Респонденты хорошо осведомлены о широком списке возможных негативных последствий травли, «касающихся не только жертвы и преследователя, но также и свидетелей, и учителей, что указывает на вероятность существования у них мотивации на исключение ситуаций травли» [Там же. С. 113]. Когда учителя описывают способы своего реагирования на буллинг, становится понятно, насколько велико расхождение между их знаниями и реальным опытом; теоретические знания почти никогда не реализуются в их профессиональной практи-

² В кенийской системе образования в наиболее престижных национальных школах дети учатся с проживанием, и в старших классах мальчики и девочки обучаются раздельно.

ке, в большинстве случаев они действуют бессистемно, полагаясь на собственный опыт и интуицию.

На основании опроса большой группы американских школьных учителей и их учеников были выделены три основных варианта учительской позиции по отношению к травле [Troop-Gordon, Ladd, 2015]. Учителя, уверенные в том, что жертва буллинга должна уметь постоять за себя, зачастую дают советы подобного рода своим ученикам, а также много контактируют с родителями, вероятно, также для того, чтобы те помогли своим детям научиться защищаться в ситуации травли. Активное обращение к родителям жертв может приводить к увеличению травли в группе мальчиков, но не девочек. В старших классах для обидчиков помощь родителей является сигналом о несамостоятельности и слабости жертвы. Учителя, для которых буллинг — норма, реже вмешиваются в конфликтную ситуацию, если узнают о ней или становятся ее свидетелями; такие учителя никогда не помогают жертве, если не испытывают к ней личной симпатии. Третью группу составили учителя, которые уверены, что наилучший способ обезопасить жертву — это дать ей возможность избегать агрессивных сверстников. Эти учителя помогают детям найти возможность «укрыться» от преследователей, а также стараются разделить агрессоров и жертв в пространстве класса, чтобы у них было меньше случаев взаимодействовать. Эти педагоги также помогают детям-жертвам найти других детей, с которыми они могли бы играть и общаться. Это очень важная стратегия и глубоко психологически оправданная. Переживание чувства принадлежности, аффилиативная потребность является базовой фундаментальной потребностью личности. В случае с буллингом важно не просто изолировать жертву от индивидуально-группового агрессора, необходимо подобрать ему такую группу, в которой он чувствовал бы себя комфортно и в которой его потребность в принадлежности была бы реализована. Простое ограждение жертвы от буллы без включения его в другую группу ни к чему, кроме запуска механизма перманентного стресса, не приведет.

Немецкие исследователи предложили 625 учителям, среди которых примерно 75% — женщины, оценить гипотетическую ситуацию травли в классе с точки зрения того, какую стратегию поведения они предпочтут [Burger et al., 2015]. Среди возможных альтернатив были действия, направленные на работу с жертвой; с буллы; привлечение других взрослых; игнорирование ситуации; действия с опорой на собственный авторитет. Подавляющее большинство учителей (82%) сочли наиболее уместными принудительные дисциплинарные воздействия и апелляцию к собственному авторитету. Второй по популярности оказалась стратегия по работе с агрессором, третьей — привлечение взрослых; обращение к жертве оказалось на вто-

ром с конца месте; игнорировать инцидент не был готов никто из опрошенных. Сходная структура «портфеля стратегий» учителей по противодействию травле, в котором использование учительского авторитета и наказание агрессора заняли лидирующие места, обнаружена и в других странах — в Великобритании, Финляндии, США. Опасность такого подхода заключается в том, что не делается попыток формирования у буллы эмпатии по отношению к жертве, а также понимания того, какой вред нанесли его действия и как чувствует себя жертва. Результаты дисциплинарных мер обычно оказываются кратковременными, и агрессор старается перейти на скрытые формы травли, в которых сложнее быть уличенным.

Неэффективность жесткого контроля и дисциплинарных мер в отношении травли показана во многих современных зарубежных исследованиях. Группа филиппинских ученых провела среди учащихся старшей школы (средний возраст 14,3 года, $N = 401$) опрос с целью оценить распространенность силовых воздействий — вербальных (грубые замечания) и физических (шлепки и т. п.) — со стороны педагогов, частоту возникновения травли и мнение подростков о том, насколько учителя готовы оказывать им помощь [Banzon-Librojo, Garabiles, Alampay, 2017]. Полученные данные оказалось возможным описать при помощи структурной модели, согласно которой склонность учителя к силовым методам воздействия является положительным предиктором как распространенности травли, так и восприятия учащимися учителей как фигур, не готовых прийти на помощь. В отличие от исследований, осуществленных на европейских выборках, в филиппинской выборке тот факт, что дети не воспринимают учителя как человека, способного оказать помощь, не влияет на распространенность травли. Возможным объяснением могут быть национальные особенности школьной культуры: фигура учителя в принципе рассматривается как достаточно авторитарная и дистантная, не ориентированная на оказание помощи и поддержку психологического комфорта учащегося.

Применение силовых методов (будь то жесткое вербальное принуждение или физическое воздействие на ученика вроде удара линейкой по пальцам) легитимизирует жестокость по отношению к окружающим, и учащиеся воспроизводят ее в межличностной коммуникации; эта закономерность, по сути, является кросс-культурной. Так, эстонские исследователи эмпирически выявили влияние контролирующего поведения учителя на эмоциональные переживания и поведение подростков (средний возраст 12,9 года, $N = 600$) [Hein, Кока, Hagger, 2015]. Подростков просили дать оценку поведению их школьных преподавателей физкультуры. В построенной авторами структурной модели учитывались четыре типа учительского контролирующего поведения: задействование внешней мотивации

и материальных вознаграждений, негативное подкрепление нежелательных действий ребенка с апелляцией к личным переживаниям педагога («Ты так подвел меня своим проигрышем»), угрозы и запугивание, чрезмерный контроль сфер жизни ученика, не связанных с предметом. Два из перечисленных типов контролирующего поведения учителя — негативное подкрепление и запугивание — оказались положительными предикторами переживания сильной неудовлетворенности базовых психологических потребностей у детей (по теории самодетерминации Дэси и Райана, которой руководствовались авторы, это потребности в автономии, компетентности, принадлежности), которое вызывало их гнев, и следствием его являлись действия по инициированию травли. Иными словами, если вследствие контролирующего поведения учителя подросток не чувствует себя достаточно автономным, у него повышается потребность в том, чтобы контролировать сверстников; лишенный возможности чувствовать себя компетентным, ученик попытается продемонстрировать свое физическое превосходство; чувствуя себя изолированным от соучеников, он может начать вести себя агрессивно.

Число исследований феномена школьной травли неуклонно растет, и география их охватывает практически весь земной шар. Причиной этому являются как широкая распространенность этой формы деструктивного поведения среди детей и подростков, так и тяжелые последствия травли для их психического, физического, социального благополучия.

Травля происходит только в рамках определенной социальной ситуации, в которой ученики испытывают сильные негативные переживания (гнев, страх, фрустрацию), а агрессивное поведение по отношению к более слабым, будучи следствием этих переживаний, помогает поддержать или повысить свой статус в группе.

Школьный климат — точнее, такие его составляющие, как переживание безопасности в школе, принадлежности к ней и, в наибольшей степени, социальные отношения (между учителем и учениками, а также отношения учеников между собой) — является значимым фактором буллинга.

На основании исследований можно сделать выводы о том, какие характеристики школьного климата являются факторами, способствующими снижению травли. В первую очередь это формирование личных положительно окрашенных отношений учителя и учеников, и это актуально для любого школьного возраста, в то время как дружеские отношения со сверстниками как профилактика травли выходят на первый план только в средней и старшей школе. Конфликт же с учителем является фактором

Заключение

увеличения риска виктимизации, особенно для ребенка, и так непопулярного среди одноклассников.

Крайне важными факторами предотвращения травли являются трансляция учителями своей готовности прийти на помощь в случае возникновения конфликтов среди детей, а также неотвратимое наступление последствий неприемлемого поведения в равной степени абсолютно для всех учащихся (отсутствие «любимчиков»).

Среди стратегий поведения в ситуации травли наиболее популярными у учителей сегодня являются апелляция к авторитету и жесткие дисциплинарные взыскания по отношению к агрессору. В проведенных исследованиях показана несостоятельность подобных мер в отношении буллинга: единственными их результатами становятся, с одной стороны, легитимизация жестокости в коллективе, а с другой — переход буллии к более скрытым и изощренным методам нападок. Наиболее эффективными оказываются стратегии, предполагающие вовлечение в разрешение ситуации других взрослых, в том числе родителей, и плотную работу как с агрессором, так и с жертвой. Буллии необходимо, во-первых, дать понять, какой его поведение приносит вред, что чувствует жертва, и как он может это исправить. Жертве нужно помочь обрести для себя безопасное пространство, а также дружественный круг общения.

Литература

1. Александров Д. А., Иванюшина В. А., Ходоренко Д. К., Тенишева К. А. (2018) Школьный климат: концепция и инструмент измерения. М.: Изд. дом ВШЭ.
2. Бочавер А. А., Жилинская А. В., Хломов К. Д. (2015) Школьная травля и позиция учителей // Социальная психология и общество. Т. 6. № 1. С. 103–113.
3. Бочавер А. А., Хломов К. Д. (2014) Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 11. № 3. С. 177–191.
4. Бутовская М. Л., Луценко Е. Л., Ткачук К. Е. (2012) Буллинг как социокультурный феномен и его связь с чертами личности у младших школьников // Этнографическое обозрение. № 5. С. 139–150.
5. Бутовская М. Л., Русакова Г. С. (2016) Буллинг и буллеры в современной российской школе // Этнографическое обозрение. № 2. С. 99–115.
6. Вишневская В. И., Бутовская М. Л. (2010) Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе // Этнографическое обозрение. № 2. С. 55–68.
7. Пинская М. А., Косарецкий С. Г., Фрумин И. Д. (2011) Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 148–177. doi: 10.17323/1814-9545-2011-4-148-177.
8. Сафронова М. В. (2014) Буллинг в образовательной среде — мифы и реальность // Мир науки, культуры, образования. № 3. С. 182–185.
9. Собкин В. С., Смылова М. М. (2012) Жертвы школьной травли: влияние социальных факторов // Труды по социологии образования. Т. XVI. Вып. XXVIII. С. 130–136.

10. Федунина Н. Ю. (2014) Психологический климат в школе: к вопросу о структуре понятия // Современная зарубежная психология. № 1. С. 117–124.
11. Федунина Н. Ю., Сугизаки Э. (2012) Насилие в школе. Осмысление проблемы в зарубежных источниках // Современная зарубежная психология. Т. 1. № 3. С. 71–85.
12. Чиркина Т. А., Хавенсон Т. Е. (2017) Школьный климат. История понятия, подходы к определению и измерение в анкетах PISA // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 207–229. doi: 10.17323/1814-9545-2017-1-207-229.
13. Aldridge J. M., Mcchesney K., Afari E. (2018) Relationships between School Climate, Bullying and Delinquent Behaviours // Learning Environments Research. Vol. 21. No 2. P. 153–172.
14. Banzon-Librojo L. A., Garabiles M. R., Alampay L. P. (2017) Relations between Harsh Discipline from Teachers, Perceived Teacher Support, and Bullying Victimization among High School Students // Journal of Adolescence. Vol. 57. June. P. 18–22.
15. Bjereld Y., Daneback K., Petzold M. (2017) Do Bullied Children Have Poor Relationships with Their Parents And Teachers? A Cross-Sectional Study of Swedish Children // Children and Youth Services Review. Vol. 73. P. 347–351.
16. Boulton M. J., Boulton L., Down J., Sanders J., Craddock H. (2017) Perceived Barriers that Prevent High School Students Seeking Help from Teachers for Bullying and Their Effects on Disclosure Intentions // Journal of Adolescence. Vol. 56. No 40. P. 40–51.
17. Brown J. R., Aalsma M. C., Ott M. A. (2013) The Experiences of Parents Who Report Youth Bullying Victimization to School Officials // Journal of Interpersonal Violence. Vol. 28. No. 3. P. 494–518.
18. Buhs E. S. (2005) Peer Rejection, Negative Peer Treatment, and School Adjustment: Self-Concept and Classroom Engagement as Mediating Processes // Journal of School Psychology. Vol. 43. No 5. P. 407–424.
19. Burger C., Strohmeier D., Spröber N., Bauman S., Rigby K. (2015) How Teachers Respond to School Bullying: An Examination of Self-Reported Intervention Strategy Use, Moderator Effects, and Concurrent Use of Multiple Strategies // Teaching and Teacher Education. Vol. 51. October. P. 191–202.
20. Del Rey R., Ortega R. (2008) Bullying en Los Países Pobres: Prevalencia y Coexistencia con Otras Formas de Violencia // International Journal of Psychology and Psychological Therapy. Vol. 8. No 1. P. 39–50.
21. Eliot M., Cornell D., Gregory A., Fan X. (2010) Supportive School Climate and Student Willingness to Seek Help for Bullying and Threats of Violence // Journal of School Psychology. Vol. 48. No 6. P. 533–553.
22. Farrington D. P., Ttofi M. M. (2009) School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/229377.pdf>
23. Ford R., King T., Priest N., Kavanagh A. (2017) Bullying and Mental Health and Suicidal Behaviour among 14- to 15-Year-Olds in a Representative Sample of Australian Children // Australian & New Zealand Journal of Psychiatry. Vol. 51. No 9. P. 897–908.
24. Gage N. A., Prykanowski D. A., Larson A. (2014) School Climate and Bullying Victimization: A Latent Class Growth Model Analysis // School Psychology Quarterly. Vol. 29. No 3. P. 256–271.
25. Gladden R. M., Vivolo-Kantor A. M., Hamburger M. E., Lumpkin C. D. (2014) Bullying Surveillance among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements. Version 1.0. Atlanta, GA: National

- Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U. S. Department Of Education.
26. Guerra N. G., Williams K. R., Sadek S. (2011) Understanding Bullying and Victimization during Childhood and Adolescence: A Mixed Methods Study // *Child Development*. Vol. 82. No 1. P. 295–310.
 27. Hein V., Koka A., Hagger M. S. (2015) Relationships between Perceived Teachers' Controlling Behaviour, Psychological Need Thwarting, Anger and Bullying Behaviour in High-School Students // *Journal of Adolescence*. No. 42. P. 103–114.
 28. Hunter S. C., Boyle J. M., Warden D. (2004) Help Seeking amongst Child and Adolescent Victims of Peer-Aggression and Bullying: The Influence of School-Stage, Gender, Victimization, Appraisal, and Emotion // *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 74. No 3. P. 375–390.
 29. Kochenderfer-Ladd B., Pelletier M. E. (2008) Teachers' Views and Beliefs about Bullying: Influences on Classroom Management Strategies and Students' Coping with Peer Victimization // *Journal of School Psychology*. Vol. 46. No. 4. P. 431–453.
 30. Konishi C., Miyazaki Y., Hymel S., Waterhouse T. (2017) Investigating Associations between School Climate and Bullying in Secondary Schools: Multilevel Contextual Effects Modeling // *School Psychology International*. Vol. 38. No 3. P. 240–263.
 31. Koth C. W., Bradshaw C. P., Leaf P. J. (2008) A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors // *Journal of Educational Psychology*. Vol. 100. No. 1. P. 96–104.
 32. Ladd G. W., Kochenderfer-Ladd B. (2002) Identifying Victims of Peer Aggression from Early to Middle Childhood: Analysis of Cross-Informant Data for Concordance, Estimation of Relational Adjustment, Prevalence of Victimization, and Characteristics of Identified Victims // *Psychological Assessment*. Vol. 14. No 1. P. 74–96.
 33. Låftman S. B., Östberg V., Modin B. (2017) School Climate and Exposure to Bullying: A Multilevel Study // *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 28. No 1. P. 153–164.
 34. Lardier Jr D. T., Barrios V. R., Garcia-Reid P., Reid R. J. (2016) Suicidal Ideation among Suburban Adolescents: The Influence of School Bullying and Other Mediating Risk Factors // *Journal of Child & Adolescent Mental Health*. Vol. 28. No 3. P. 213–231.
 35. Lister C. E., Merrill R. M., Vance D. L., West J. H., Hall P. C., Crookston B. T. (2015) Victimization among Peruvian Adolescents: Insights into Mental/Emotional Health from the Young Lives Study // *Journal of School Health*. Vol. 85. No 7. P. 433–440.
 36. Longobardi C., Iotti N. O., Jungert T., Settanni M. (2018) Student-Teacher Relationships and Bullying: The Role of Student Social Status // *Journal of Adolescence*. Vol. 63. February. P. 1–10.
 37. Ma X. (2002) Bullying in Middle School: Individual and School Characteristics of Victims and Offenders // *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 13. No 1. P. 63–89.
 38. Macleod I. R. (2007) A Study of Administrative Policy Responses to Bullying in Illinois Secondary Schools. Chicago: Loyola University.
 39. Mishna F., Scarcello I., Pepler D., Wiener J. (2005) Teachers' Understanding of Bullying // *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de L'éducation*. Vol. 28. No 4. P. 718–738.
 40. Mucherah W., Finch H., White T., Thomas K. (2018) The Relationship of School Climate, Teacher Defending and Friends on Students' Percep-

- tions of Bullying in High School // *Journal of Adolescence*. Vol. 62. January. P. 128–139.
41. Nakamoto J., Schwartz D. (2010) Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement? A Meta-Analytic Review // *Social Development*. Vol. 19. No 2. P. 221–242.
 42. Newman R. S. (2008) Adaptive and Nonadaptive Help Seeking with Peer Harassment: An Integrative Perspective of Coping and Self-Regulation // *Educational Psychologist*. Vol. 43. No 1. P. 1–15.
 43. Oldenburg B., Van Duijn M., Sentse M., Huitsing G., Van der Ploeg R., Salmivalli C., Veenstra R. (2015) Teacher Characteristics and Peer Victimization in Elementary Schools: A Classroom-Level Perspective // *Journal of Abnormal Child Psychology*. Vol. 43. Iss. 1. P. 33–44.
 44. Olweus D. (2013) Victimization by Peers: Antecedents and Long-Term Outcomes // K. H. Rubin, J. B. Asendorf (eds) *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. P. 315–341.
 45. Rigby K. (2017) How Australian Parents of Bullied and Non-Bullied Children See Their School Responding to Bullying // *Educational Review*. <https://www.ncab.org.au/media/2535/parent-paper-educational-review.pdf>
 46. Saarento S., Salmivalli C. (2015) The Role of Classroom Peer Ecology and Bystanders' Responses in Bullying // *Child Development Perspectives*. Vol. 9. No 4. P. 201–205.
 47. Salmivalli C., Poskiparta E., Ahtola A., Haataja A. (2013) The Implementation and Effectiveness of the KiVa Antibullying Program in Finland // *European Psychologist*. Vol. 18. No 2. P. 79–88.
 48. Serdiouk M., Berry D., Gest S. D. (2016) Teacher-Child Relationships and Friendships and Peer Victimization across the School Year // *Journal of Applied Developmental Psychology*. Vol. 46. September. P. 63–72.
 49. Swearer S. M., Hymel S. (2015) Understanding the Psychology of Bullying: Moving Toward a Social-Ecological Diathesis–Stress Model // *American Psychologist*. Vol. 70. No 4. P. 344–353.
 50. Troop-Gordon W., Ladd G. W. (2015) Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization // *Journal of Abnormal Child Psychology*. Vol. 43. No 1. P. 45–60.
 51. Ttofi M. M., Farrington D. P. (2011) Effectiveness of School-Based Programs to Reduce Bullying: A Systematic and Meta-Analytic Review // *Journal of Experimental Criminology*. Vol. 7. No 1. P. 27–56.
 52. Underwood M. K. (2003) *Social Aggression among Girls*. New York; London: Guilford Press.
 53. Whitney I., Smith P. K. (1993) A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools // *Educational Research*. Vol. 35. No 1. P. 3–25.
 54. Yeager D. S., Fong C. J., Lee H. Y., Espelage D. L. (2015) Declines in Efficacy of Anti-Bullying Programs among Older Adolescents: Theory and a Three-Level Meta-Analysis // *Journal of Applied Developmental Psychology*. Vol. 37. March-April. P. 36–51.
 55. Zych I., Farrington D., Llorent V. J., Ttofi M. M. (2017) *Protecting Children against Bullying and its Consequences*. London: Macmillan Publishers.

Influence of School Climate on Bullying Prevalence: Russian and International Research Experience

Authors **Maria Novikova**

PhD in Psychology, Research Fellow of the Laboratory for Asocial Behavior Prevention, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: mnovikova@hse.ru

Arthur Rean

PhD in Psychology, Professor at the Psychology Chair, Head of the Laboratory for Asocial Behavior Prevention, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: arean@hse.ru

Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation.

Abstract The phenomenon of school bullying is considered from the point of its connection with the domains of school climate. Main characteristics of school bullying are given, specifically its prevalence, age, gender and socio-economical correlates, as well as effectiveness of most common anti-bullying programmes. Social relationships, both student–teacher and peer-to-peer are discussed as a significant factor of victimisation. Particularly data on teachers' perspectives on bullying, their main preferred strategies of coping with respective situations in classroom and characteristics of relations with students which affect the risk of victimisation of the latter are in the main focus. The paper is analytically designed and based mostly on the findings presented in the past 10 years research, both Russian and foreign.

Keywords bullying, teachers' perspectives on bullying, teachers' strategies, effectiveness of anti-bullying programmes.

- References**
- Aldridge J. M., Mcchesney K., Afari E. (2018) Relationships between School Climate, Bullying and Delinquent Behaviours. *Learning Environments Research*, vol. 21, no 2, pp. 153–172.
- Alexandrov D., Ivaniushina V., Khodorenko D., Tenisheva K. (2018) *Shkolnyj klimat: konceptsiya i instrument izmerenija* [School Climate: Concept and Measurement Tool]. Moscow: HSE.
- Banzon-Librojo L. A., Garabiles M. R., Alampay L. P. (2017). Relations between Harsh Discipline from Teachers, Perceived Teacher Support, and Bullying Victimization among High School Students. *Journal of Adolescence*, vol. 57, June, pp. 18–22.
- Bjereld Y., Daneback K., Petzold M. (2017) Do Bullied Children Have Poor Relationships with Their Parents and Teachers? A Cross-Sectional Study of Swedish Children. *Children and Youth Services Review*, vol. 73, pp. 347–351.
- Bochaver A., Khlomov K. (2014) Kiberbulling: travlya v prostranstve sovremennykh tekhnologij [Cyberbullying: Harassment in the Space of Modern Technologies]. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, vol. 11, no 3, pp. 177–191.
- Bochaver A., Zhilinskaya A., Khlomov K. (2015) Shkolnaya travlya i pozitsiya uchitelej [School Bullying and Teachers' Attitudes]. *Social Psychology and Society*, vol. 6, no 1, pp.103–113.
- Boulton M. J., Boulton L., Down J., Sanders J., Craddock H. (2017) Perceived Barriers that Prevent High School Students Seeking Help from Teachers for Bullying and their Effects on Disclosure Intentions. *Journal of Adolescence*, vol. 56, no 40, pp. 40–51.

- Brown J. R., Aalsma M. C., Ott M. A. (2013) The Experiences of Parents Who Report Youth Bullying Victimization to School Officials. *Journal of Interpersonal Violence*, vol. 28, no 3, pp. 494–518.
- Buhs E. S. (2005) Peer Rejection, Negative Peer Treatment, and School Adjustment: Self-Concept and Classroom Engagement as Mediating Processes. *Journal of School Psychology*, vol. 43, no 5, pp. 407–424.
- Burger C., Strohmeier D., Spröber N., Bauman S., Rigby K. (2015) How Teachers Respond to School Bullying: An Examination of Self-Reported Intervention Strategy Use, Moderator Effects, and Concurrent Use of Multiple Strategies. *Teaching and Teacher Education*, vol. 51, October, pp. 191–202.
- Butovskaya M., Rusakova G. (2016) Bulling i bullery v sovremennoi rossiiskoi shkole [Bullying and Bullies in Today's Russian School]. *Etnograficheskoe obozrenie*, no 2, pp. 99–115.
- Butovskaya M., Lutsenko O., Tkachuk K. (2012) Bulling kak sociokulturnyj fenomen i ego svyaz s chertami lichnosti u mladshikh shkolnikov [Bullying as a Sociocultural Phenomenon and Its Relation to Personality Traits among Younger School Children]. *Etnograficheskoe obozrenie*, no 5, pp. 139–150.
- Chirkina T., Khavenson T. (2017) Shkolnyy klimat: Istoriya ponyatiya, podkhody k opredeleniyu i izmerenie v anketakh PISA [School Climate: The History of the Concept, Approaches to Defining, and Measurement in PISA Questionnaire]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 207–229. doi: 10.17323/1814-9545-2017-1-207-229.
- Eliot M., Cornell D., Gregory A., Fan X. (2010) Supportive School Climate and Student Willingness to Seek Help for Bullying and Threats of Violence. *Journal of School Psychology*, vol. 48, no 6, pp. 533–553.
- Farrington D. P., Ttofi M. M. (2009) *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. Available at: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/229377.pdf> (accessed 10 April 2019).
- Fedunina N. (2014) Psihologicheskij klimat v shkole: k voprosu o strukture ponyatiya [Psychological school climate: On the structure of the notion]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, no 1, pp. 117–124.
- Fedunina N., Sugizaki J. (2012) Nasilie v shkole. Osmyslenie problemy v zaru-bezhnyh istochnikah [Violence in school. Foreign sources comprehension]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, vol 1, no 3, pp. 71–85.
- Ford R., King T., Priest N., Kavanagh A. (2017). Bullying and Mental Health and Suicidal Behaviour among 14- to 15-Year-Olds in A Representative Sample Of Australian Children. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, vol. 51, no 9, pp. 897–908.
- Gage N. A., Prykanowski D. A., Larsson A. (2014). School Climate and Bullying Victimization: A Latent Class Growth Model Analysis. *School Psychology Quarterly*, vol. 29, no 3, pp. 256–271.
- Gladden R. M., Vivolo-Kantor A. M., Hamburger M. E., Lumpkin C. D. (2014). *Bullying Surveillance among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, Version 1.0*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U. S. Department of Education.
- Guerra N. G., Williams K. R., Sadek S. (2011) Understanding Bullying and Victimization during Childhood and Adolescence: A Mixed Methods Study. *Child Development*, vol. 82, no 1, pp. 295–310.
- Hein V., Koka A., Hagger M. S. (2015). Relationships between Perceived Teachers' Controlling Behaviour, Psychological Need Thwarting, Anger and Bullying Behaviour in High-School Students. *Journal of Adolescence*, no 42, pp. 103–114.
- Hunter S. C., Boyle J. M., Warden D. (2004) Help Seeking amongst Child and Adolescent Victims of Peer-Aggression and Bullying: The Influence of

- School-Stage, Gender, Victimization, Appraisal, and Emotion. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 74, no 3, pp. 375–390.
- Kochenderfer-Ladd B., Pelletier M. E. (2008) Teachers' Views and Beliefs about Bullying: Influences on Classroom Management Strategies and Students' Coping with Peer Victimization. *Journal of School Psychology*, vol. 46, no 4, pp. 431–453.
- Konishi C., Miyazaki Y., Hymel S., Waterhouse T. (2017). Investigating Associations between School Climate and Bullying in Secondary Schools: Multilevel Contextual Effects Modeling. *School Psychology International*, vol. 38, no 3, pp. 240–263.
- Koth C. W., Bradshaw C. P., Leaf P. J. (2008) A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, no 1, pp. 96–104.
- Ladd G. W., Kochenderfer-Ladd B. (2002) Identifying Victims of Peer Aggression from Early to Middle Childhood: Analysis of Cross-Informant Data for Concordance, Estimation of Relational Adjustment, Prevalence of Victimization, and Characteristics of Identified Victims. *Psychological Assessment*, vol. 14, no 1, pp. 74.
- Låftman S. B., Östberg V., Modin B. (2017) School Climate and Exposure to Bullying: A Multilevel Study. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 28, no 1, pp. 153–164.
- Lardier Jr D. T., Barrios V. R., Garcia-Reid P., Reid R. J. (2016). Suicidal Ideation among Suburban Adolescents: The Influence of School Bullying and Other Mediating Risk Factors. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, vol. 28, no 3, pp. 213–231.
- Lister C. E., Merrill R. M., Vance D. L., West J. H., Hall P. C., Crookston B. T. (2015) Victimization among Peruvian Adolescents: Insights into Mental/Emotional Health from the Young Lives Study. *Journal of School Health*, vol. 85, no 7, pp. 433–440.
- Longobardi C., Iotti N. O., Jungert T., Settanni M. (2018). Student-Teacher Relationships and Bullying: the Role of Student Social Status. *Journal of Adolescence*, vol. 63, February, pp. 1–10.
- Ma X. (2002) Bullying in Middle School: Individual and School Characteristics of Victims and Offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 13, no 1, pp. 63–89.
- MacLeod I. R. (2007) *A Study of Administrative Policy Responses to Bullying in Illinois Secondary Schools*. Chicago: Loyola University.
- Mishna F., Scarcello I., Pepler D., Wiener J. (2005) Teachers' Understanding of Bullying. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 28, no 4, pp. 718–738.
- Mucherah W., Finch H., White T., Thomas K. (2018) The Relationship of School Climate, Teacher Defending and Friends on Students' Perceptions of Bullying In High School. *Journal of Adolescence*, vol. 62, January, pp. 128–139.
- Nakamoto J., Schwartz D. (2010) Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement? A Meta-Analytic Review. *Social Development*, vol. 19, no 2, pp. 221–242.
- Newman R. S. (2008). Adaptive and Nonadaptive Help Seeking with Peer Harassment: An Integrative Perspective of Coping and Self-Regulation. *Educational Psychologist*. vol. 43. no 1. pp. 1–15.
- Oldenburg B., van Duijn M., Sentse M., Huitsing G., van der Ploeg R., Salmivalli C., Veenstra R. (2015) Teacher Characteristics and Peer Victimization in Elementary Schools: A Classroom-Level Perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 43, iss. 1, pp. 33–44.

- Olweus D. (2013) Victimization by Peers: Antecedents and Long-Term Outcomes. *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood* (eds K. H. Rubin, J. B. Asendorff), Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 315–341.
- Pinskaya M., Kosaretsky S., Froumin I. (2011) Shkoly, effektivno rabotayushchie v slozhnykh sotsialnykh kontekstakh [Effective Schools in Complex Social Contexts]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 148–177. doi: 10.17323/1814-9545-2011-4-148-177.
- Rey Alamillo R. D., Ortega Ruiz R. (2008) Bullying en Los Países Pobres: Prevalencia y Coexistencia con Otras Formas de Violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 8, no 1, pp. 39–50.
- Rigby K. (2017) *How Australian Parents of Bullied and Non-Bullied Children See Their School Responding to Bullying*. Available at: <https://www.ncab.org.au/media/2535/parent-paper-educational-review.pdf> (accessed 10 April 2019).
- Saarento S., Salmivalli C. (2015) The Role of Classroom Peer Ecology and Bystanders' Responses in Bullying. *Child Development Perspectives*, vol. 9, no 4, pp. 201–205.
- Safronova M. V. (2014) Bulling v obrazovatel'noj srede-mify i real'nost' [Bullying in Educational Environment—Myths and Reality]. *The World of Science, Culture and Education*, no 3, pp. 182–185.
- Salmivalli C., Poskiparta E., Ahtola A., Haataja A. (2013) The Implementation and Effectiveness of the KiVa Antibullying Program in Finland. *European Psychologist*, vol. 18, no 2, pp. 79–88.
- Serdiouk M., Berry D., Gest S. D. (2016) Teacher-Child Relationships and Friendships and Peer Victimization across the School Year. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 46, September, pp. 63–72.
- Sobkin V. S., Smyslova M. M. (2012) Zhertvy shkolnoy travli: vliyanie socialnykh faktorov [Victims of School Bullying: Influence of Social Factors]. *Issues of Educational Sociology*, vol. XVI, no XXVIII, pp. 130–136.
- Swearer S. M., Hymel S. (2017) Understanding the Psychology of Bullying: Moving toward a Social-Ecological Diathesis–Stress Model. *American Psychologist*, vol. 70, no 4, pp. 344–353.
- Troop-Gordon W., Ladd G. W. (2015) Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 43, no 1, pp. 45–60.
- Ttofi M. M., Farrington D. P. (2011) Effectiveness of School-Based Programs to Reduce Bullying: A Systematic and Meta-Analytic Review. *Journal of Experimental Criminology*, vol. 7, no 1, pp. 27–56.
- Underwood M. K. (2003) *Social Aggression among Girls*. New York; London: Guilford.
- Vishnevskaya V., Butovskaya M. (2010) Fenomen shkolnoy travli: agressory i zhertvy v rossijskoj shkole [The Phenomenon of School Bullying: Aggressors and Victims in Russian School]. *Etnograficheskoe obozrenie*, no 2, pp. 55–68.
- Whitney I., Smith P. K. (1993). A Survey of the Nature and Extent of Bullying In Junior/Middle and Secondary Schools. *Educational Research*, vol. 35, no 1, pp. 3–25.
- Yeager D. S., Fong C. J., Lee H. Y., Espelage D. L. (2015) Declines in Efficacy of Anti-Bullying Programs among Older Adolescents: Theory and a Three-Level Meta-Analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 37, March-April, pp. 36–51.
- Zych I., Farrington D., Llorent J., Ttofi M. M. (2017) *Protecting Children against Bullying and Its Consequences*. London: Macmillan.