

Не только в школе: распространенность и специфика буллинга в дополнительном образовании

Павел Азыркин, Мария Новикова, Иван Иванов

Статья поступила
в редакцию
в октябре 2024 г.

Азыркин Павел Дмитриевич — аспирант Института образования, эксперт Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: pazyrkin@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0767-509X> (контактное лицо для переписки)

Новикова Мария Александровна — кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: mnovikova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3836-4240>

Иванов Иван Юрьевич — научный сотрудник Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: iyivanov@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5036-8899>

Аннотация

Предпринята одна из первых в российской науке об образовании попыток оценить распространенность буллинга в детских коллективах дополнительного образования и выявить его специфику. Выборку составили учащиеся 17 крупных организаций дополнительного образования в одном из российских мегаполисов — 2969 респондентов в возрасте от 8 до 15 лет. В качестве контрольных переменных для модели, предсказывающей уровень распространенности буллинга, использовался ряд социально-демографических показателей респондентов, а также характеристики организаций дополнительного образования. Результаты исследования подтвердили обе выдвинутые авторами гипотезы. Установлено, что показатели распространенности буллинга в детских коллективах кружков и секций близки к тем, которые фиксируются в школе, — 30%. В большей степени выражены вербальный и социальный типы буллинга, меньше — физический. Распространенность буллинга выше в коллективах, в которых от детей ожидают высоких образовательных результатов.

Ключевые слова

буллинг, распространенность буллинга в РФ, дополнительное образование, буллинг в дополнительном образовании, школьная травля

Для цитирования

Азыркин П.Д., Новикова М.А., Иванов И.Ю. (2026) Не только в школе: распространенность и специфика буллинга в дополнительном образовании. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. <https://doi.org/10.17323/vo-2026-22543>

Not Only in School: Prevalence and Specifics of Bullying in Extracurricular Education

Pavel Azyrkin, Maria Novikova, Ivan Ivanov

Pavel D. Azyrkin — PhD Student at Institute of Education, Expert of the Pinsky Center of General and Extracurricular Education, Institute of Education, HSE University. Address: 16/10 Potapovsky Lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: pazyrkin@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0767-509X> (corresponding author)

Maria A. Novikova — PhD in Psychology, Research Fellow at the Pinsky Center of General and Extracurricular Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: mnovikova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3836-4240>

Ivan Yu. Ivanov — Research Fellow at the Pinsky Center of General and Extracurricular Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: iyivanov@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5036-8899>

Abstract This paper is one of the first attempts to assess the prevalence and specifics of bullying in extracurricular education. The authors hypothesized that 1) bullying occurs in extracurricular education, with prevalence rates comparable to those of school bullying; 2) the risk of bullying is higher in children's groups with the expectation of high educational results than in regular children's groups. The sample was formed from students of 17 large extracurricular education organizations in one Russian city. The study involved 2969 respondents from 8 to 15 years of age, the average age of which was 11.3 years, 33% were boys. The prevalence rates of bullying were found to be similar to those recorded at school (30%), thus accepting hypothesis 1. Verbal and social types of bullying are more distinct, and physical bullying is less so. The prevalence of bullying is higher in children's groups where higher educational outcomes are expected, which allows us to accept hypothesis 2.

Keywords ulying, bullying prevalence in Russia, extracurricular education, bullying in extracurricular education, school bullying

For citing Azyrkin P.D., Novikova M.A., Ivanov I.Yu. (2026) Not Only in School: Prevalence and Specifics of Bullying in Extracurricular Education. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. <https://doi.org/10.17323/vo-2026-22543>

Буллинг в подростковой среде превратился в современных образовательных системах в одну из ключевых проблем, поскольку он оказывает значительное влияние на психологическое благополучие и социальное развитие детей и подростков [Thakkar, van Geel M., Vedder, 2020; Loch et al., 2020; Xing et al., 2022]. На протяжении последних десятилетий буллинг исследовали преимущественно в школьной среде: анализировали его распространенность, последствия и корреляты на индивидуальном, семейном, школьном и общественном уровнях [Smokowski, Korasz, 2005; Atik, Güneri, 2013; Tippet, Wolke, 2014; Dow-Fleisner, Day Leong, Lee, 2023]. В результате этих исследований выявлена связь буллинга с такими факторами, как возраст, пол, социально-экономический статус, психологические особенности детей, семейная динамика

ка, школьный климат и принадлежность к определенным социальным группам [Fandrem, Strohmeier, Roland, 2009; Cook et al., 2010; Ahmed, Braithwaite, 2004; Собкин, Смыслова, 2014; Новикова, Реан, Коновалов, 2021].

О школьном буллинге собран обширный массив данных, при этом проявления буллинга в дополнительном образовании (ДО), т.е. в кружках, секциях и других формах структурированной внеклассной деятельности, остаются практически неизученными. В России, где дополнительным образованием охвачены более 75% учащихся, и этот показатель продолжает расти [Мерцалова, 2023], отсутствуют систематические исследования распространенности и специфики буллинга в этой образовательной среде. Между тем дополнительное образование, как и школа, представляет собой социальную и пространственно-предметную среду, формирующую личность и обеспечивающую взаимодействие детей со сверстниками и педагогами [Ясвин, 2001]. Отличительные черты ДО — добровольность участия, гибкость программ и отсутствие строгих стандартов. Можно предположить, что в таких условиях вероятность возникновения травли будет ниже, чем в школьной среде, однако эта гипотеза не подтверждается эмпирическими данными, поэтому изучение буллинга в ДО является сегодня актуальной задачей.

Дефицит исследовательского внимания к распространенности и факторам риска буллинга в детских кружках и секциях имеет несколько причин. Во-первых, принято считать, что характеристики ДО, такие как добровольность участия, гибкость учебных планов и отсутствие жестких регламентирующих стандартов, обуславливают невозможность или крайне низкую вероятность возникновения буллинга среди учащихся. Во-вторых, дополнительное образование пережило период стагнации, вызванный распадом советской системы, и, хотя сегодня данный сектор вновь стал неотъемлемой частью структуры образовательных учреждений в стране, комплексных научных исследований, которые обеспечивали бы его эффективное развитие, все еще проведено недостаточно. В-третьих, сосредоточенность внимания исследователей буллинга прежде всего на школьном обучении во многом оправдана, поскольку этот сектор системы образования характеризуется устойчивыми институтами, через обучение в школе проходят практически все дети и подростки и ученический коллектив обладает высокой социальной значимостью. Немаловажным фактором является и удобство школьного коллектива как объекта исследования. Данным исследованием мы рассчитываем внести вклад в заполнение исследовательских лакун в сфере изучения проявлений буллинга в дополнительном образовании детей.

Цель настоящего исследования — определить распространенность буллинга в детских коллективах, возникающих в рамках кружков и секций, и выявить факторы, влияющие на его появление.

ние. Его результатом должны стать ответы на следующие исследовательские вопросы:

- в чем состоит специфика проявлений буллинга в ДО по сравнению со школьной средой;
- какова распространенность буллинга в детских коллективах, которые складываются в кружках и секциях;
- связана ли распространенность буллинга с характеристиками образовательных коллективов, такими как ожидание высоких образовательных результатов?

1. Школьный буллинг – не просто агрессивное поведение

1.1. Определение буллинга, его виды и распространенность

Насильственное поведение проявляется практически в любом закрытом сообществе — в армии, рабочем коллективе или школьном классе [Бочавер, Хломов, 2013]. В образовательном контексте традиционно применяется определение буллинга, которое дал норвежский исследователь Д. Ольвеус: «Буллинг — это систематическое, преднамеренное, повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы» [Olweus, 1993]. Школьная травля отличается от других форм агрессивного поведения тремя ключевыми характеристиками: целенаправленностью, повторяемостью и неравенством сил жертвы и агрессора (агрессоров), иницирующего травлю [Иванюшина, Ходоренко, Александров, 2021].

Дисбаланс власти как свойство буллинга проявляется в том, что иницирующей травлю стремится приумножить свою власть, а жертва ее теряет. В результате жертве трудно ответить обидчику или иначе справиться с проблемой [Swearer, Hymel, 2015]. Дисбаланс власти может вытекать из неравенства в физической силе, социальном статусе в классе или численности сторонников. Неравенство сил может быть результатом знания уязвимых мест ребенка, например особенностей внешности, проблем с обучением, семейной ситуации, личных переживаний, когда это знание используется для причинения вреда [Menesini, Salmivalli, 2017].

Школьная травля может быть прямой или непрямой — в зависимости от того, происходит ли она непосредственно, т.е. выражается в физическом насилии, повреждении имущества, оскорбительных записях на доске, или имеет посредников, например о жертве распространяют негативную информацию [Новикова, Реан, 2019]. Наиболее распространенные типы буллинга в образовательном контексте — вербальный, физический и социальный [Бочавер, Хломов, 2013]. В новом тысячелетии в связи с расширением доступа к интернету обострилась проблема кибербуллинга как систематического целенаправленного группового или индивидуального агрессивного поведения с использованием электронных средств связи в отношении жертвы, которой трудно себя защитить [Smith et al., 2008].

Школьная травля может иметь серьезные кратковременные и долгосрочные негативные последствия для подростков: она может приводить к депрессии и другим ментальным нарушениям, порождать затруднения в выстраивании коммуникации, быть причиной одиночества, нестабильной самооценки и даже проблем в поиске работы в будущем [Hawker, Boulton, 2001; Бочавер, 2021]. Во многих странах разработаны программы профилактики и противодействия школьной травле [Молчанова, Новикова, 2020]. Эффективность этих программ зависит от уровня их разработанности и структурированности, от степени их интеграции в школьную культуру, а также от того, насколько обучены следовать этим программам учителя и сотрудники школы [Espelage, 2016].

Показатели вовлеченности школьников в буллинг варьируют как в России, так и за рубежом. В первую очередь расхождения в оценках связаны с различиями в используемых психометрических инструментах [Menesini, Salmivalli, 2017] и подходах к определению понятия: иногда единичный акт агрессии интерпретируется как буллинг [Kuntsche et al., 2006; Vaillancourt et al., 2010; Новикова, Реан, 2019]. По данным отчета ЮНЕСКО, составленного на основании исследований, проведенных в 71 стране, около 32% школьников в возрасте от 9 до 15 лет подвергались издевательствам в течение одного или нескольких дней в течение месяца, предшествовавшего опросу [UNESCO, 2019]. В 2020 г. в школах г. Калуга около 15% учащихся 6–9-х классов сообщили в ходе опроса, что хотя бы один раз подвергались буллингу в течение года [Иванюшина, Ходоренко, Александров, 2021]. В 2021 г. на выборке учеников средней школы российского мегаполиса были зафиксированы более высокие показатели: «Разным типам буллинга хотя бы один раз в течение месяца, предшествовавшего опросу, подвергались от 30 до 60% школьников» [Новикова, Реан, Коновалов, 2021]. В ходе последнего из опубликованных отечественных мониторингов по модели PISA установлено, что 17% российских школьников сталкиваются с разными проявлениями социального буллинга [ФИОКО, 2022].

Таким образом, показатели распространенности школьной травли находятся в диапазоне от 15 до 30%. Очевидно, что проблематика агрессивного поведения среди детей и подростков в образовательных учреждениях остается острой и требует комплексного подхода к его профилактике.

1.2. Теоретические рамки рассмотрения феномена буллинга

Подавляющее большинство теоретических исследований буллинга лежит в поле социальной и возрастной психологии, социологии, антропологии [Бутовская, Русакова, 2016], а также науки об образовании.

Одним из первых к рассмотрению феномена буллинга обратился Альберт Бандура в своей социально-когнитивной теории

[Bandura, 1986]. Его последователи показали, что человек обучается определенному поведению благодаря наблюдению за другими людьми и осмыслению последствий этого поведения [Swearer et al., 2014]. Иными словами, дети и подростки могут заимствовать неконструктивные паттерны поведения у взрослых и сверстников.

Буллинг рассматривается в контексте процессов групповой динамики и ролевой структуры группы. Мотивацией для действий агрессора может быть потребность стать видимым и приобрести власть и популярность среди сверстников [Veenstra et al., 2007; Sijtsema et al., 2008; Salmivalli, 2010; Houghton, Nathan, Taylor, 2012]. Ключевое условие существования буллинга — это наличие свидетелей агрессии [Hawkins, Pepler, Craig, 2001]. В рамках буллинга традиционно выделяют роли жертвы, инициатора и свидетелей, которые могут в разной степени содействовать инициатору, его жертве или же быть нейтральными [Salmivalli et al., 1996]. Психологический механизм возникновения буллинга — отчуждение моральной ответственности. Инициатор или свидетель буллинга часто действует вразрез со своими моральными принципами и при этом не испытывает чувства вины [Bandura, Underwood, Fromson, 1996]. Исследователи идентифицировали четыре базовых механизма морального отчуждения: моральное оправдание («Буллинг — нормальная составляющая жизни ребенка»); размывание личной ответственности за коллективным действием («Взрослые в школе должны отвечать за защиту детей от обидчиков»); искажение последствий («Буллинг закаляет характер»); дегуманизация жертвы или ее обвинение («Те, кого травят, сами виноваты»).

Теория экологических систем У. Бронфенбреннера позволяет рассматривать буллинг в обширном социальном контексте, включающем семью, группы сверстников, коллектив школы, сообщество района, население страны [Bronfenbrenner, 1994; Lee, Wong, 2009; Lee, 2011; Huang, Hong, Espelage, 2013; Yoon, Bauman, 2014; Hymel, Espelage, 2018]. С этой точки зрения дополнительное образование можно квалифицировать как мезоуровень, в рамках которого происходит взаимодействие подростков, осуществляется поддержка со стороны значимых взрослых, развивается групповая идентификация и формируются социально-эмоциональные навыки.

2. Дополнительное образование и буллинг

Согласно Федеральному закону № 273 от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» дополнительное образование — это «вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования»¹. Законодательное определение

¹ <http://government.ru/docs/all/100618/>

согласуется с академическим пониманием внешкольного образования как «структурированной, добровольной деятельности детей, направленной на развитие личностных и социальных навыков, в своем содержании выходящей за рамки школьной учебной программы» [Иванов, 2021].

Школа и ДО представляют собой разные образовательные среды, обеспечивающие «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [Ясвин, 2001]. В.А. Ясвин выделяет пять основных и шесть дополнительных критериев, по которым может быть оценена образовательная среда. Основными критериями являются широта, интенсивность, модальность, осознаваемость и устойчивость, дополнительными — эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, мобильность и социальная активность. Мы предполагаем, что данные критерии оценки образовательных сред могут иметь объяснительную силу в отношении распространенности буллинга среди учащихся. Так же, как и в школе, в кружках и секциях происходит формирование личности по заданному образцу в ходе обучения учащихся по программам ДО и присутствует как социальное взаимодействие, а именно преподаватели, сверстники и коммуникация между ними, так и пространственно-предметное окружение — физическое пространство, в котором проходит обучение. Основное отличие среды ДО от среды основного образования заключается в степени свободы: добровольность участия в ДО для школьников, педагогическая свобода в выборе форматов и технологий для учителей и отсутствие стандартов [Новикова, Реан, Коновалов, 2021; Груздев и др., 2023].

В составе внешкольной деятельности принято выделять структурированные и неструктурированные занятия [Osgood, Anderson, Shaffer, 2005; Поливанова и др., 2022]. К структурированным относятся все виды занятий, которые проводятся в соответствии с определенным графиком и под руководством опытных взрослых. Обычно цель таких занятий заключается в развитии определенных навыков или способностей. В отличие от них неструктурированные занятия не привязаны к строгому расписанию, не имеют руководителя и не предполагают четко определенной группы участников. Например, подростки могут играть в футбол во дворе, кататься на велосипедах или проводить свободное время в компании сверстников, не следуя жестким правилам или расписанию [Иванюшина, Александров, 2014]. В настоящем исследовании мы анализируем распространенность буллинга в рамках структурированных занятий.

Большинство зарубежных исследований буллинга в рамках внеучебной деятельности сфокусировано на анализе отношений, которые складываются в рамках занятий в спортивных кружках и

секциях. Полученные в этих исследованиях показатели распространенности буллинга в основном ниже, чем в школе, и варьируют в диапазоне от 10 до 20% [Evans, Kauer, Côté, 2016; Nery et al., 2019; Volk, Lagzdins, 2019].

Работ, в которых оценивается распространенность буллинга в рамках ДО, не имеющего отношения к спорту, значительно меньше. Один из немногочисленных примеров — опрос участников школьных музыкальных ансамблей и театров в США [Elpus, Carter, 2016]. Согласно полученным авторами данным, жертвами буллинга в данной категории школьников были 35% детей, и этот показатель существенно выше, чем среди их сверстников, не связанных с искусством. Авторы не дают однозначного объяснения высоких показателей распространенности буллинга среди участников музыкальных ансамблей и школьных театральных трупп, но указывают на их связь с отсутствием антибуллинговых программ, высокой конкуренцией и стереотипными социальными представлениями о свойствах личности подростков, занимающихся в школьных музыкальных ансамблях или театральных кружках.

Среди отечественных работ нам не удалось найти исследований распространенности буллинга в коллективах детских кружков и секций.

Связь вовлеченности в ДО с участием в школьном буллинге как в роли жертвы, так и в качестве агрессора — тема, недостаточно исследованная и в России, и за рубежом. Результаты немногочисленных работ противоречивы и отражают смешанный эффект дополнительного образования на виктимизацию и совершение буллинга. Большинство авторов, оценивавших связь вовлеченности детей и подростков в ДО с их участием в буллинге в школе, сходятся в том, что школьники, которые посещают кружки и секции, меньше подвергаются травле. В частности, на выборке американских школьников в возрасте от 6 до 17 лет установлено, что те, кто посещает внеклассные занятия, реже подвергаются школьной травле [Riese, Gjelsvik, Ranney, 2015]. Участники исследования были разделены на четыре категории по критерию посещения дополнительных занятий: только спорт, спорт и неспортивные занятия, только неспортивные занятия и никаких дополнительных занятий. Двумерный анализ выявил значимые различия в уровне буллинга между данными категориями школьников: наиболее часто (22%) подвергались буллингу те, кто не участвовал ни в каких занятиях, а реже всех (11%) — те, кто занимался спортом и участвовал в неспортивных внеклассных активностях. Многофакторный анализ с поправкой на возраст, пол, расу и социально-экономический статус показал, что занятия спортом в сочетании с неспортивными занятиями и только неспортивные занятия связаны с пониженной вероятностью школьной травли [Riese, Gjelsvik, Ranney, 2015]. Снижение риска стать жертвой школьной травли для детей и под-

ростков с ограниченными возможностями при их одновременном участии в дополнительных спортивных и неспортивных занятиях подтверждено и в более позднем исследовании [Haegele, Aigner, Healy, 2020]. Возможно, эффективность ДО в предотвращении буллинга обусловлена тем, что такого рода занятия напрямую и косвенно развивают социальные и коммуникативные навыки, недостаточность которых может быть предиктором буллинга со стороны сверстников [Veenstra et al., 2007]. В то же время исследователи не нашли связи между вовлеченностью в ДО и иницированием школьной травли [Haegele, Aigner, Healy, 2020].

Эмпирически установлено, что влияние ДО на снижение риска буллинга имеет свои ограничения [Matjasko, Ramaswamy, 2019]. Авторы указывают, что наиболее эффективно умеренное участие в школьных внеучебных мероприятиях — продолжительностью до 3–4 часов в неделю, и именно такое количество занятий может стать перспективной стратегией профилактики буллинга и агрессии.

Результаты исследований связи вовлеченности в ДО с риском школьной травли не являются однозначными и полностью согласованными. В частности, на основании исследования репрезентативной национальной выборки школьников в США сделан вывод, что учащиеся, которые участвовали в трех и более внеклассных активностях или во внутришкольных спортивных соревнованиях, чаще подвергались школьной травле, чем учащиеся, которые не принимали участия в дополнительных занятиях [Peguero, 2014]. Установлено также, что разные виды ДО — спортивные секции, художественные студии, технические кружки, естественнонаучное и гуманитарное дополнительное образование и т.д. — могут оказывать как позитивное, так и негативное влияние на поведенческие проявления ребенка [Feldman, Matjasko, 2005].

Среди российских публикаций в области науки об образовании удалось обнаружить только одно исследование связи вовлеченности в ДО с риском буллинга. На выборке из 100 ростовских учеников 6-го класса авторы показали, что риск буллинга у школьников, которые получают дополнительные образовательные услуги, ниже, чем у их сверстников, которые не включены в систему ДО [Науменко, Кузнецова, 2019].

Таким образом, проведенный обзор литературы свидетельствует об отсутствии представительных отечественных исследований распространенности буллинга в детских коллективах ДО, а немногочисленные зарубежные работы, в которых оценивается связь участия в кружках и секциях с риском быть подвергнутым травле, дают противоречивые результаты.

- 3. Методы и данные** Выборка сформирована из учащихся 17 крупных организаций дополнительного образования в одном из городов-миллионников
- 3.1. Выборка** Сибирского федерального округа Российской Федерации. В ис-

следовании приняли участие 2969 респондентов в возрасте от 8 до 15 лет, средний возраст — 11,3 года. В выборке доминируют девочки, мальчики составляют 33% участников.

Среди кружков и секций, участники которых составили выборку исследования, выделена группа коллективов с ожиданием высоких образовательных результатов, в нее вошли 670 участников из 34 коллективов, 40% из них — мальчики. Основанием для выделения этих коллективов в отдельную группу является ряд характеристик: более стабильный состав учащихся, сравнительно низкие показатели сменяемости кадров и наличие отчетного мероприятия на завершающем этапе процесса обучения, например спортивного турнира, концерта, олимпиады [Золотарева и др., 2018].

В контексте нашего исследования важно иметь в виду, что программы ДО, или, в привычном понимании, кружки и секции, различаются не только по направлениям, форматам и содержанию обучения [Золотарева, 2015; Байбородова, 2018], но и по характеру функционирования и реализации программы: это могут быть и краткосрочные курсы, и творческие коллективы с многолетней историей и ставками на высокие образовательные результаты [Пачурин и др., 2016; Андриенко, 2018]. Такими результатами являются не только победы на конкурсах и фестивалях, но и освоение материала на профессиональном уровне, формирование и развитие дисциплины, выносливости и соревновательности [Изюрова, 2009; Аракелова, 2017]. Коллективы с ожиданием высоких образовательных результатов составляют значимую и устойчивую часть экосистемы ДО [Евладова, Логинова, 2022], обладающую средовой, коммуникативной и образовательной спецификой [Голованов, 2009; Золотарева и др., 2016; Никитушкин и др., 2020].

3.2. Методика Данные в исследовании собирались как на индивидуальном уровне, так и на уровне организации дополнительного образования. В качестве контрольных переменных для модели, предсказывающей уровень распространенности буллинга в ДО, использовался ряд социально-демографических характеристик респондентов. Так, на индивидуальном уровне учитывались возраст и пол респондента, где 1 — это женский пол, 0 — мужской. Среди индивидуальных ковариат подверженности буллингу также рассматривался язык, на котором ребенок говорит в семье, где 1 — это русский язык, 0 — любой другой. Социально-экономический статус (СЭС) семьи ребенка рассчитывался на основании уровня образования его родителей, поскольку, согласно результатам ряда работ, именно этот показатель оказывается более сильным предиктором СЭС, чем уровень доходов родителей и их профессии [Sirin, 2005; Buckingham, Wheldall, Beaman-Wheldall, 2013]. В настоящей модели 1 — низкий СЭС (нет высшего образования ни у

одного из родителей), 2 — средний (высшее образование у одного из родителей), 3 — высокий (высшее образование у обоих родителей).

Показатель школьной успеваемости сформирован на основании ответов респондентов о том, какую итоговую отметку они получили за 2023/2024 учебный год по русскому языку, литературе, математике и иностранному языку, и представляет собой средний балл по этим предметам.

Респонденты отвечали на ряд вопросов относительно их вовлеченности в ДО:

- направление дополнительного образования:
 - спорт и физическая культура,
 - искусство (изобразительное искусство, танец, музыка, театр),
 - предметы школьной программы (кроме иностранных языков);
- время, затраченное на посещение кружка и/или секции в неделю (в часах);
- есть ли в кружке и/или секции ожидание высоких образовательных результатов.

Респонденты заполняли «Опросник школьного буллинга» [Новикова, Реан, Коновалов, 2021], который позволяет определить уровень вовлеченности учащихся в различные виды травли (социальную, вербальную, физическую) и их роль в буллинге (агрессор, свидетель, жертва). Опросник представлен в краткой версии, которая включает по два вопроса для каждого из перечисленных типов буллинга, и только для роли жертвы (фрагмент инструкции: «Вспомни, пожалуйста, случилось ли с тобой такое за последний месяц на кружке, секции, в клубе (не считая каникул)?»). Факторная структура краткой версии опросника школьного буллинга повторяет структуру полной версии, в ней выделяются субшкалы «жертва физического буллинга» (альфа Кронбаха = 0,74); «жертва социального буллинга» (альфа Кронбаха = 0,76) и «жертва вербального буллинга» (альфа Кронбаха = 0,73), а также общий показатель виктимизации, являющийся суммой перечисленных субшкал (альфа Кронбаха = 0,85). Респонденты заполняли анкету в онлайн-формате на платформе «Анкетолог».

Проверка на нормальность распределения показателей виктимизации показала, что данные не являются нормально распределенными: статистика критерия Колмогорова — Смирнова составила 0,44; 0,43; 0,43 и 0,26 для показателей физического, социального, вербального буллинга и общей виктимизации соответственно, $p < 0,001$. Такой результат представляется ожидаемым в силу содержательной специфики вопросов: большинство респондентов выбирает вариант «никогда» в ответ на вопрос, сталкивались ли они с буллингом. При этом асимметрия распределения не

является препятствием для использованного метода анализа — регрессионного моделирования, особенно в случае масштабной выборки [Sainani, 2012].

Структура данных характеризуется «вложенностью», так как сведения собраны как на уровне учащихся, так и на уровне организаций ДО. Поэтому для статистической обработки выбран метод многоуровневого регрессионного анализа. Для оценки взаимосвязи вовлеченности в ДО с участием в буллинге использована модель со случайными свободными членами и фиксированным наклоном (*random intercept, fixed slope*). Ко всем интервальным переменным, которые использовались в анализе, применена процедура стандартизации, где среднее приравнено к 0, а стандартное отклонение — к 1. Описательные статистики переменных до стандартизации представлены в табл. 1.

Таблица 1. Описательные статистики

	Все кружки			Кружки с ожиданием высоких результатов			Кружки без ожиданий высоких результатов		
	N	Среднее	Стандартное отклонение	N	Среднее	Стандартное отклонение	N	Среднее	Стандартное отклонение
Пол	2964	67%	50%	697	89,8%	50%	2267	59,8%	50%
Возраст	2964	11,32	1,9	697	11,66	1,86	2267	11,21	1,9
СЭС	2964	2,06	0,86	697	2,06	0,85	2267	2,05	0,86
Успеваемость	2964	4,29	0,52	697	4,31	0,53	2267	4,29	0,51
Буллинг физический	2964	0,3	0,46	697	0,31	0,46	2267	0,3	0,46
Буллинг социальный	2964	0,35	0,57	697	0,37	0,57	2267	0,35	0,58
Буллинг вербальный	2964	0,35	0,57	697	0,36	0,58	2267	0,35	0,57
Буллинг общий	2964	1,7	2,66	697	1,73	2,66	2267	1,7	2,67

4. Результаты

4.1. Различия в распространенности буллинга

Буллинг в коллективах ДО имеет распространенность, значительно отличную от нулевой. Хотя бы один раз за прошедший перед опросом месяц жертвами одной из форм буллинга со стороны участников своего кружка или секции стали 30% респондентов (рис. 1). Физический буллинг распространен в меньшей степени, чем вербальный или социальный. При этом с физической агрессией в свой адрес, т.е. с ударами, пинками, толчками, сталкиваются больше опрошенных, чем с порчей собственных вещей (соответственно 19,2 и 10,4% опрошенных хотя бы один раз за прошедший месяц) (рис. 2).

У мальчиков значительно более высокий, чем у девочек, уровень вовлеченности в роли жертвы как в физический, так и в социальный буллинг. Подверженность вербальному буллингу не связана с полом. По мере взросления респонденты реже подвергаются физическому и социальному буллингу. Связей между возрас-

Рис 1. Распространенность разных типов буллинга

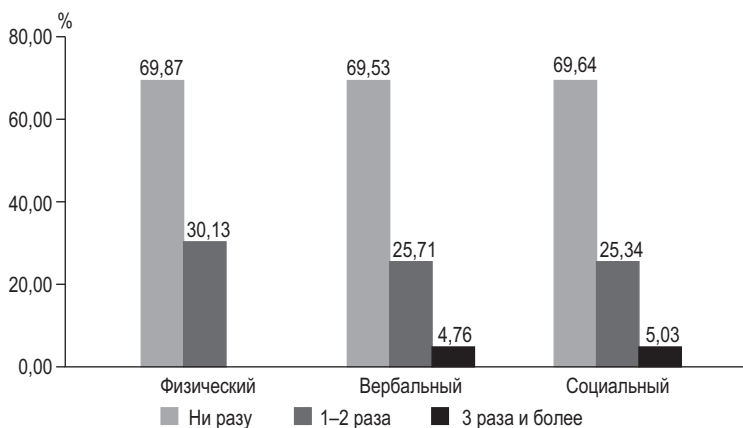
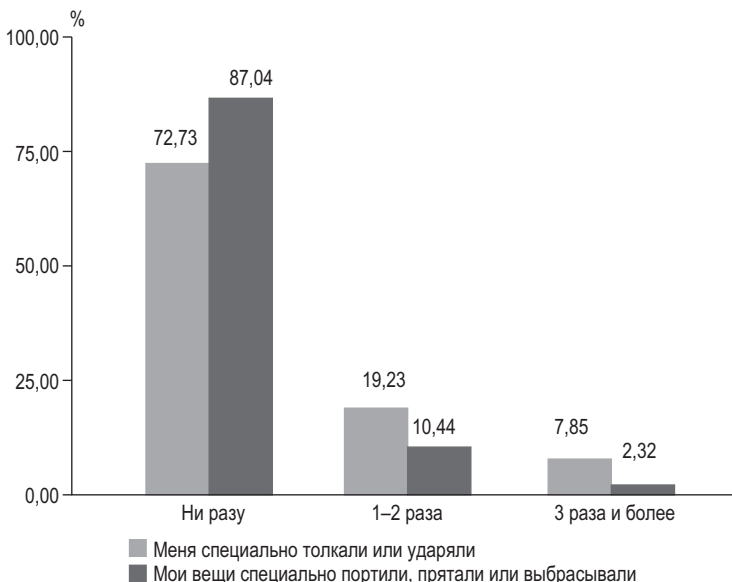


Рис 2. Распространенность разных типов физического буллинга



том и распространенностью вербального буллинга не выявлено. Для всех типов буллинга значимыми предикторами являются социально-экономический статус семьи и успеваемость учащегося: чаще жертвами буллинга становятся дети из семей со сравнительно низким СЭС и низкими школьными оценками (табл. 2). Риск стать жертвой социального и вербального буллинга выше у детей, в семьях которых не говорят на русском языке. Значимой связи между физическим буллингом и родным языком учащегося не выявлено.

Значимым предиктором вовлеченности в буллинг является направленность кружка или секции: самый высокий риск всех

Таблица 2. Предикторы вовлеченности в буллинг в рамках дополнительного образования

	Буллинг общий		Буллинг физический		Буллинг социальный		Буллинг вербальный	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Константа	0,97*** (0,00)	0,56** (0,25)	0,95*** (0,00)	1,16*** (0,24)	0,95 (0,00)	0,43 (0,25)	0,96*** (0,00)	0,45 (0,25)
Пол		-0,14*** (0,04)		-0,18*** (0,04)		-0,12** (0,04)		-0,02 (0,04)
Возраст		-0,019* (0,00)		-0,04*** (0,00)		-0,01 (0,00)		-0,01 (0,00)
СЭС		-0,08 (0,02)		-0,07*** (0,02)		-0,05** (0,02)		-0,07*** (0,02)
Успеваемость (средний балл)		-0,17** (0,04)		-0,12*** (0,03)		-0,14*** (0,03)		-0,15*** (0,04)
Ожидание высоких образовательных результатов		0,09 (0,05)		0,1* (0,04)		0,12** (0,05)		0,04 (0,05)
Время, затраченное на ДО в неделю (в часах)		-0,00 (0,01)		-0,03 (0,02)		0,01 (0,02)		0,00 (0,02)
Спорт		0,10 (0,05)		0,13** (0,05)		0,09 (0,05)		0,14** (0,05)
Искусство		0,01 (0,05)		0,08 (0,05)		-0,01 (0,05)		0,01 (0,05)
Школьные предметы		0,14 (0,09)		0,15 (0,09)		0,16 (0,07)		0,07 (0,10)

Примечание. В скобках указаны стандартные ошибки измерения. Все интервальные переменные стандартизованы. Значимо на уровне: ** 95%; *** 99%.

форм буллинга отмечен в спортивных секциях. Для физического буллинга значимо общее время за неделю, которое затрачивает ученик на занятия в кружках: более подвержены травле те, кто тратит на занятия меньше времени, чем другие участники секции. Статус коллектива с высокими ожиданиями в отношении результатов оказался значимым предиктором социального и физического буллинга.

5. Обсуждение результатов

Представленная здесь работа — одно из первых исследований распространенности разных типов буллинга в дополнительном образовании в России. На выборке, сформированной в одном из мегаполисов, оценивается распространенность буллинга в детских сообществах, образованных в различных кружках и секциях, а также его обусловленность социально-демографическими и академическими показателями учащихся и характеристиками организаций ДО.

Установлено, что в данной выборке около трети респондентов за месяц, предшествовавший опросу, хотя бы раз подверга-

лись тому или иному виду травли со стороны своих сверстников в рамках занятий в кружке или секции. Этот показатель соответствует данным о распространенности школьной травли (15–30%), которые фиксируются в исследованиях и отчетах [UNESCO, 2019; Иванюшина, Ходоренко, Александров, 2021; Новикова, Реан, Коновалов, 2021; ФИОКО, 2022]. Среда дополнительного образования по многим параметрам схожа со школьной средой, поэтому на вероятность возникновения буллинга на занятиях кружков и секций могут влиять те же факторы, что и в школе. Мы полагаем, что школьная среда и среда ДО сопоставимы, так как в обоих случаях происходит «формирование личности по заданному образцу и присутствует социальное и пространственно-предметное окружение» [Ясвин, 2001]. Рассмотрение занятий в кружках и секциях как локальной образовательной среды позволяет характеризовать эту среду по критериям, введенным В.А. Ясвиным: по широте, модальности, интенсивности, осознаваемости, устойчивости, эмоциональности, обобщенности, доминантности, когерентности, мобильности и активности.

Остается неочевидным характер связи распространенности буллинга с одной из главных содержательных характеристик ДО — с добровольностью посещения занятий. Свободу посещения кружков и секций можно рассматривать как «осознаваемость», т.е. сознательную включенность в образовательный процесс, в рамках подхода В.А. Ясвина. Предполагается, что в средах с высокой степенью осознаваемости учащиеся «заботятся об общем благополучии и развитии, создают условия для творческого самораскрытия» [Ясвин, 2001], что противоречит сути буллинга. С другой стороны, добровольность занятий в кружках и секциях означает, что учащиеся имеют возможность просто перестать посещать те кружки, в которых их подвергают травле. Однако результаты исследования не подтверждают использование учащимися такой возможности избежать травли. Возможно, в своих решениях о выборе того или иного занятия в качестве ДО они сильно зависят от мнения родителей и продолжают посещать занятия, даже если внутренняя среда кружка или секции для них не совсем благоприятна. Некоторые семьи ожидают, что в конце программы их ребенку будет выдан документ о ее успешном завершении — свидетельство об окончании музыкальной или художественной школы, диплом победителя, сертификат теста по иностранному языку, и такой результат ДО значим для семьи [Бочавер и др., 2018].

Как и в школьной среде, в рамках занятий в кружках и секциях мальчики чаще подвергаются травле, чем девочки. Как за рубежом, так и в России мальчики в большей степени вовлечены в физический буллинг как в роли жертв, так и в роли агрессоров [Cook et al., 2010; Новикова, Реан, 2019]. Для объяснения более

высокой вероятности физической виктимизации у мальчиков исследователи опираются на данные об особенностях их социализации, личностных характеристиках и запаздывании в развитии социально-эмоциональных навыков [Crick, Nelson, 2002].

Возрастная динамика подверженности буллингу в рамках ДО также схожа со школой. По мере взросления все меньшая доля детей заявляет об участии в буллинге в роли жертв. Исследователи полагают, что психологическая и социальная зрелость, достигнутая к окончанию средней школы, позволяет детям выбирать более конструктивные стратегии совладания со стрессом и решения конфликтных ситуаций [Hong, Espelage, 2012].

Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что дети из семей сравнительно низкого социально-экономического статуса, а также сравнительно менее успешные в школе чаще становятся жертвами буллинга в кружках и секциях. Очевидное и в некоторой степени упрощенное объяснение заключается в том, что низкий СЭС и невысокая успеваемость сами по себе являются причиной виктимизации. Низкий СЭС семьи, в силу которого жертве недоступны необходимые ресурсы и одежда, обувь, техника, которые есть у других членов кружка, может стать значимым мотиватором агрессии [Olweus, 1993]. С другой стороны, высокий СЭС традиционно связан с доступом к интеллектуальным ресурсам и культурному капиталу — знаниям, нормам, ценностям и навыкам, которые могут выступать защитными факторами против виктимизации [Jansen et al., 2012; Tippett, Wolke, 2014].

Согласно теоретическим концепциям, которые мы привлекаем для анализа полученных данных, — и положениям классического экологического подхода, и теории В.А. Ясвина — на ребенка влияет не только непосредственная среда, в которой может происходить буллинг, но и его опыт, полученный в других областях жизнедеятельности [Bronfenbrenner, 1994; Ясвин, 2001]. В семьях со сравнительно низким СЭС дети часто воспитываются в неблагоприятной домашней обстановке, где имеют место ограничительные или авторитарные родительские практики [Hoff, Laursen, Tardif, 2002], суровые наказания [Straus, Stewart, 1999], насилие со стороны братьев или сестер [Eriksen, Jensen, 2006]. Социально-когнитивная теория А. Бандуры предполагает, что отношения и поведенческие стратегии в семье в дальнейшем определяют поведение ребенка в других сообществах [Swearer et al., 2014]. Следовательно, неконструктивные стратегии разрешения конфликтов в семье могут приводить к тому, что у ребенка возникают сложности в построении отношений со сверстниками, в частности в кружках и секциях [Salzinger et al., 2002]. С другой стороны, для детей из семей с низким СЭС среда ДО может обладать низкой степенью когерентности по отношению к их общей образовательной среде и служить источником альтернативного опыта.

Результаты проведенного исследования показали, что занятия в спортивных секциях сопряжены с более высокими рисками виктимизации, чем участие в кружках иной направленности. С одной стороны, занятия многими видами спорта способствуют развитию навыков кооперации и установлению доверительных отношений со сверстниками, что может служить защитой от виктимизации [Nichifor et al., 2023]. С другой стороны, конкурентность в занятиях спортом выше, чем в других видах ДО, и она обостряет «борьбу за авторитет» среди детей. Участники спортивных секций, тренеры, коллективы, администрация организаций ДО данного направления могут не придавать серьезного значения буллингу на том основании, что ученики могут использовать негативные эмоции «инструментально», как средство повышения эффективности выполнения поставленных перед ними задач [Vveinhardt, Fominiene, 2020].

В ходе проведенного исследования подтверждено, что вероятность возникновения буллинга в коллективах с ожиданием высоких образовательных результатов выше, чем в обычных сообществах дополнительного образования. Обучающиеся в кружках и секциях, в которых предусмотрено завершение рабочей программы в виде соревнования, отчетного концерта и т.п., с большей вероятностью становятся жертвами буллинга. К поиску причин этого явления можно привлечь результаты ряда теоретических и эмпирических исследований. В основании повышенных показателей травли в коллективах с ожиданием высоких результатов может лежать действие механизма морального отчуждения: оправданием агрессивного поведения служит стремление одержать победу и добиться высоких результатов [Bandura, Underwood, Fromson, 1996]. С другой стороны, согласно данным исследования, проведенного в Румынии, предиктором виктимизации являются негативные эмоции — тревожность, грусть, гнев [Nichifor et al., 2023]. Волнения, связанные с предстоящими отчетными мероприятиями в конце обучения, провоцируют состояние стресса у участников коллективов с ожиданием высоких результатов, и такое состояние может быть связано с повышением риска буллинга как коллективной неконструктивной реакции на стресс [Bochaver, 2022]. Эмпирически установлена связь рисков буллинга в коллективе учащихся с определенными педагогическими практиками учителя [Hong, Espelage, 2012]. В коллективах с ожиданием высоких образовательных результатов для их достижения педагоги могут использовать директивные и жесткие методы управления, интенсифицируя тем самым проблему дисбаланса власти. В таком случае неконструктивные педагогические практики могут влиять на групповую динамику детского коллектива, на взаимоотношения между учащимися и приводить к росту вероятности виктимизации учащихся, которые не справляются с поставленной педагогом задачей, не добиваются целевых показателей.

6. Выводы и ограничения работы

На данных, полученных в одном из российских мегаполисов, подтверждено наличие буллинга в детских сообществах дополнительного образования. Показатели его распространенности схожи с теми, которые фиксируются в школе, — 30%. В большей степени выражены вербальный и социальный типы буллинга, в меньшей — физический. Организации ДО сходны со школой по многим параметрам: физическая среда, наличие групп учащихся, преподаватели и рабочие программы, и это сходство позволяет применить объяснительные модели, оправдавшие себя в анализе школьного буллинга, к организациям ДО. При этом между школой и разного рода кружками и секциями существует важное различие: учащиеся посещают организации ДО добровольно и поэтому имеют возможность избежать виктимизации, просто перестав посещать занятия, однако в исследовании не получено данных, свидетельствующих о том, что дети пользуются такой возможностью. Подтверждена гипотеза о более высоких показателях распространенности буллинга в детских коллективах кружков и секций, в которых ожидают более высоких образовательных результатов. Специфику данной категории организаций ДО, обуславливающую повышенный риск возникновения буллинга, могут создавать и используемые в высококонкурентных условиях педагогические практики, и значительный уровень стресса, и родительские установки.

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости разработки отдельных программ профилактики буллинга в детских коллективах кружков и секций разных направлений, поскольку сама по себе среда этих организаций, даже предусматривая добровольность посещения занятий и более свободные учебные программы, не способствует снижению риска виктимизации учащихся.

Анализируя и используя полученные в данном исследовании результаты, необходимо иметь в виду ряд ограничений работы. Во-первых, на результаты мог оказать влияние половой состав выборки, смещенный в пользу девочек. Во-вторых, выборку исследования составили учащиеся организаций дополнительного образования в городе, и полученные выводы без дополнительной проверки нельзя переносить на сельские сообщества.

7. Перспективные направления исследований буллинга в дополнительном образовании

Факторы, способствующие и препятствующие возникновению травли в среде дополнительного образования, нуждаются в углубленном анализе с учетом различий в направлениях деятельности кружков и секций. В частности, перспективным представляется анализ влияния педагогических стратегий и социально-психологической структуры детских коллективов в рамках ДО на уровень виктимизации учащихся. Оценка связи вероятности участия в буллинге с длительностью и частотой занятий может помочь вы-

явить влияние интенсивности занятий на динамику межличностных отношений.

Настоящее исследование основано на данных опроса учащихся, получение информации от педагогов дополнительного образования могло бы существенно продвинуть изучение темы. Проведение количественного исследования на основе опроса педагогов позволит получить оценку распространенности буллинга в ДО с точки зрения специалистов и сравнить ее с результатами опроса учащихся. Качественные исследования, такие как глубинные интервью или фокус-группы с учащимися, педагогами и родителями, помогут глубже понять механизмы возникновения буллинга в кружках и секциях, а также выявить скрытые факторы, влияющие на динамику группового взаимодействия.

Важным направлением будущих исследований является анализ взаимосвязи участия в дополнительном образовании с риском буллинга и виктимизации в школьной среде. Способствует ли вовлеченность в кружки и секции снижению вероятности школьного буллинга за счет развития социальных и коммуникативных навыков или, напротив, усиливает уязвимость отдельных групп учащихся — этот вопрос остается открытым. Количественные исследования участия в школьном буллинге учащихся с разной степенью вовлеченности в ДО позволят оценить эту связь, а качественные методы — выявить механизмы, посредством которых ДО влияет на положение ребенка в школьном коллективе.

Благодарности Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

- Литература**
1. Андриенко О.А. (2018) Дополнительное образование как средство воспитания личности. *Инновационное развитие*, № 8, сс. 93–94.
 2. Аракелова А.О. (2017) Детские школы искусств Российской Федерации: современное состояние и перспективы развития. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*, № 41-1, сс. 196–210.
 3. Байбородова Л.В. (2018) Концепция обеспечения доступности дополнительного образования сельских школьников. *Ярославский педагогический вестник*, № 5, сс. 99–109.
 4. Бочавер А.А. (2021) Последствия школьной травли для ее участников. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 18, № 2, сс. 393–409. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-393-409>
 5. Бочавер А.А., Хломов К.Д. (2013) Буллинг как объект исследований и культурный феномен. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 10, № 3, сс. 149–159. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-3-149-159>
 6. Бочавер А.А., Вербилович О.Е., Павленко К.В., Поливанова К.Н., Сивак Е.В. (2018) Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей. *Психологическая наука и образование*, т. 23, № 4, сс. 32–40. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230403>

7. Бутовская М.Л., Русакова Г.С. (2016) Буллинг и буллеры в современной российской школе. *Этнографическое обозрение*, № 2, сс. 99–115.
8. Голованов В.П. (2009) Исторические уроки становления и развития отечественной системы дополнительного образования детей. К 90-летию государственной системы дополнительного образования детей. *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология*, № 1 (12), сс. 69–84.
9. Груздев И.А., Косарецкий С.Г., Иванов И.Ю., Щеглова И.А., Дремова О.В., Макарьева А.Ю. (2023) *Дополнительное образование и внеучебная деятельность для развития навыков. 5-й том доклада «Глобальный ландшафт исследований и перспективных разработок в области укрепления человека»*. М.: НИУ ВШЭ.
10. Евладова Е., Логинова Л. (2022) *Организация дополнительного образования детей: практикум*. М.: Владос.
11. Золотарева А., Байбородова Л., Кириченко Е., Кривунь М., Тарханова И. (2018) *Методика преподавания по программам дополнительного образования в избранной области деятельности*. М.: Юрайт.
12. Золотарева А.В. (2015) Дополнительное образование детей в аспекте формальных и неформальных характеристик. *Ярославский педагогический вестник*, № 4, сс. 46–53.
13. Золотарева А.В., Пикина А.Л., Мухамедьярова Н.А., Тихомирова Н.Г. (2016) *Дополнительное образование детей: история и современность*. М.: Юрайт.
14. Иванов И.Ю. (2021) Внешкольное образование в зарубежных исследованиях: определения и характеристики. *Отечественная и зарубежная педагогика*, т. 2, № 6, сс. 112–124. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2021-81-112-124>
15. Иванюшина В.А., Александров Д.А. (2014) Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 174–197. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-3-174-196>
16. Иванюшина В.А., Ходоренко Д.К., Александров Д.А. (2021) Распространенность буллинга: возрастные и гендерные различия, значимость размера и типа школы. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 220–242. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-220-242>
17. Изюрова О.С. (2009) Детская вокальная эстрада в системе дополнительного образования. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, № 102, сс. 184–187.
18. Мерцалова Т.А. (ред.) (2023) *Основные тенденции развития дополнительного образования детей*. М.: НИУ ВШЭ.
19. Молчанова Д.В., Новикова М.А. (2020) *Противодействие школьному буллингу: анализ международного опыта*. М.: НИУ ВШЭ.
20. Науменко М.В., Кузнецова О.А. (2019) Особенности риска буллинга подростков, получающих дополнительные образовательные услуги. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*, № 6 (172), сс. 328–331.
21. Никитушкин В.Г., Михайлов Н.Г., Разинов Ю.И., Столов И.И. (2020) Подготовка школьников в системе дополнительного образования к участию в городских соревнованиях. *Теория и практика физической культуры*, № 6, сс. 72–74.
22. Новикова М.А., Реан А.А. (2019) Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 78–97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97>
23. Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А. (2021) Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 62–90. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90>

24. Пачурин Г.В., Шевченко С.М., Горшкова Т.А., Котов Е.Л. (2016) Дополнительное образование детей: новые подходы. *Современные наукоемкие технологии*, № 5-1, сс. 171–177.
25. Поливанова К., Бочавер А., Павленко К., Сивак Е. (2022) *Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей*. М.: НИУ ВШЭ.
26. Собкин В.С., Смыслова М.М. (2014) Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования). *Социальная психология и общество*, т. 5, № 2, сс. 71–86.
27. ФИОКО (2022) *Результаты общероссийской оценки по модели PISA*. Доступно по ссылке: [https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Отчет_общероссийская%20оценка%20по%20модели%20PISA-2022%20\(2\).pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Отчет_общероссийская%20оценка%20по%20модели%20PISA-2022%20(2).pdf) (дата обращения 21.07.2025).
28. Ясвин В.А. (2001) *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. М.: Смысл.
29. Ahmed E., Braithwaite V. (2004) “What, Me Ashamed?” Shame Management and School Bullying. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, vol. 41, no 3, pp. 269–294. <http://dx.doi.org/10.1177/0022427804266547>
30. Atik G., Güneri O.Y. (2013) Bullying and Victimization: Predictive Role of Individual, Parental, and Academic Factors. *School Psychology International*, vol. 34, no 6, pp. 658–673. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034313479699>
31. Bandura A., Underwood B., Fromson M.E. (1996) Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 71, no 2, pp. 364–374. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364>
32. Bandura A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
33. Bochaver A.A. (2022) School Bullying as Destructive Communal Coping of the School Community. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, November, Article no 1021765. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1021765>
34. Bronfenbrenner U. (1994) Ecological Models of Human Development. *International Encyclopedia of Education* (eds T. Husén, T.N. Postlethwaite), Pergamon, NY: Elsevier Science, pp. 37–43.
35. Buckingham J., Wheldall K., Beaman-Wheldall R. (2013) Why Poor Children Are More Likely to Become Poor Readers: The School Years. *Australian Journal of Education*, vol. 57, no 3, pp. 190–213. <https://doi.org/10.1177/0004944113495506>
36. Cook C.R., Williams K.R., Guerra N.G., Kim T.E., Sadek S. (2010) Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, vol. 25, no 2, pp. 65–83. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020149>
37. Crick N., Nelson D. (2002) Relational and Physical Victimization within Friendships: Nobody Told Me There'd Be Friends Like These. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 30, December, pp. 599–607. <https://doi.org/10.1023/A:1020811714064>
38. Dow-Fleisner S., Day Leong A., Lee H. (2023) The Interaction between Peer Bullying and School Connectedness on Youth Health and Wellbeing. *Children and Youth Services Review*, vol. 155, December, Article no 107147. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2023.107147>
39. Elpus K., Carter B.A. (2016) Bullying Victimization among Music Ensemble and Theatre Students in the United States. *Journal of Research in Music Education*, vol. 64, no 3, pp. 322–343. <https://doi.org/10.1177/0022429416650984>
40. Eriksen S., Jensen V. (2006) All in the Family? Family Environment Factors in Sibling Violence. *Journal of Family Violence*, vol. 21, no 8, pp. 497–507. <https://doi.org/10.1007/s10896-006-9058-6>
41. Espelage D.L. (2016) Leveraging School-Based Research to Inform Bullying Prevention and Policy. *American Psychologist*, vol. 71, no 8, pp. 768–775. <https://doi.org/10.1037/amp0000088>

42. Evans B., Kauer L., Côté J. (2016) Bullying Victimization and Perpetration among Adolescent Sport Teammates. *Pediatric Exercise Science*, vol. 28, no 2, pp. 296–303. <https://doi.org/10.1123/pes.2015-0088>
43. Fandrem H., Strohmeier D., Roland E. (2009) Bullying and Victimization among Native and Immigrant Adolescents in Norway: The Role of Proactive and Reactive Aggressiveness. *The Journal of Early Adolescence*, vol. 29, no 6, pp. 898–923. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431609332935>
44. Feldman A.F., Matjasko J.L. (2005) The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research*, vol. 75, no 2, pp. 159–210. <https://doi.org/10.3102/00346543075002159>
45. Haegele J.A., Aigner C., Healy S. (2020) Extracurricular Activities and Bullying among Children and Adolescents with Disabilities. *Maternal and Child Health Journal*, vol. 24, March, pp. 310–318. <https://doi.org/10.1007/s10995-019-02866-6>
46. Hawker D., Boulton M.J. (2001) Subtypes of Peer Harassment and Their Correlates. *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and the Victimized* (eds J. Juvonen, S. Graham), New York, NY: Guilford, pp. 378–397.
47. Hawkins D.L., Pepler D.J., Craig W.M. (2001) Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, vol. 10, no 4, pp. 512–527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00170>
48. Hoff E., Laursen B., Tardif T. (2002) Socio-Economic Status and Parenting. *Handbook of Parenting: Biology and Ecology of Parenting* (ed. M. Borenstein), New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, vol. 2, pp. 231–252.
49. Hong J.S., Espelage D.L. (2012) A Review of Research on Bullying and Peer Victimization in School: An Ecological System Analysis. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 17, no 4, pp. 311–322. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
50. Houghton S.J., Nathan E., Taylor M. (2012) To Bully Or Not to Bully, That Is Not the Question: Western Australian Early Adolescents' in Search of a Reputation. *Journal of Adolescent Research*, vol. 27, no 4, pp. 498–522. <https://doi.org/10.1177/0743558412439452>
51. Huang H., Hong J.S., Espelage D.L. (2013) Understanding Factors Associated with Bullying and Peer Victimization in Chinese Schools within Ecological Contexts. *Journal of Child and Family Studies*, vol. 22, no 6, pp. 881–892. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9662-6>
52. Hymel S., Espelage D.L. (2018) Preventing Aggression and Youth Violence in Schools. *Handbook of Child and Adolescent Aggression* (eds T. Malti, K.H. Rubin), New York: London: Guilford, pp. 360–380. <https://doi.org/10.4324/9781315736339>
53. Jansen P.W., Verlinden M., Berkel A.D.V., Mieloo C., van der Ende J., Veensstra R. et al. (2012) Prevalence of Bullying and Victimization among Children in Early Elementary School: Do Family and School Neighbourhood Socioeconomic Status Matter? *BMC Public Health*, vol. 12, no 1, Article no 494. <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-12-494>
54. Kuntsche E., Pickett W., Overpeck M., Craig W., Boyce W., De Matos M.G. (2006) Television Viewing and Forms of Bullying among Adolescents from Eight Countries. *Journal of Adolescent Health*, vol. 39, no 6, pp. 908–915. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.06.007>
55. Lee C.-H. (2011) An Ecological Systems Approach to Bullying Behaviors among Middle School Students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, vol. 26, no 8, pp. 1664–1693. <https://doi.org/10.1177/0886260510372941>
56. Lee S.S., Wong D.S. (2009) School, Parents, and Peer Factors in Relation to Hong Kong Students' Bullying. *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 15, no 3, pp. 217–233. <https://doi.org/10.1080/02673840902903819>
57. Loch A.P., Silva D.A., Almeida R.M., Santos L.L. (2020) Victims, Bullies, and Bully-Victims: Prevalence and Association with Negative Health Outcomes from a

- Cross-Sectional Study in São Paulo, Brazil. *International Journal of Public Health*, vol. 65, no 10, pp. 1485–1495. <https://doi.org/10.1007/s00038-020-01473-4>
58. Matjasko J.L., Ramaswamy M. (2019) All Things in Moderation? Threshold Effects in Adolescent Extracurricular Participation Intensity and Behavioral Problems. *Journal of School Health*, vol. 89, no 2, pp. 79–87. <https://doi.org/10.1111/josh.12735>
 59. Menesini E., Salmivalli C. (2017) Bullying in Schools: The State of Knowledge and Effective Interventions. *Psychology, Health & Medicine*, vol. 22 (sup1), pp. 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
 60. Nery M., Neto C., Rosado A., Smith P.K. (2018) Bullying in Youth Sport Training: A Nationwide Exploratory and Descriptive Research in Portugal. *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 16, no 4, pp. 447–463. <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1447459>
 61. Nichifor F., Marian A.L., Tiță S.M. (2023) Predictors of Bullying among Athletes in the Romanian Context. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, vol. 13, no 10, pp. 2046–2062. <http://dx.doi.org/10.3390/ejihpe13100145>
 62. Olweus D. (1993) *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
 63. Osgood D.W., Anderson A.L., Shaffer J.N. (2005) Unstructured Leisure in the After-School Hours. *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-School and Community Programs* (eds J.L. Mahoney, R.W. Larson, J.S. Eccles), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 57–76.
 64. Peguero A.A. (2008) Bullying Victimization and Extracurricular Activity. *Journal of School Violence*, vol. 7, no 3, pp. 71–85. <https://doi.org/10.1080/15388220801902305>
 65. Riese A., Gjelsvik A., Ranney M.L. (2015) Extracurricular Activities and Bullying Perpetration: Results from a Nationally Representative Sample. *Journal of School Health*, vol. 85, no 8, pp. 544–551. <https://doi.org/10.1111/josh.12250>
 66. Sainani K.L. (2012) Dealing with Non-Normal Data. *Physical Medicine and Rehabilitation*, vol. 4, no 12, pp. 1001–1005. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pmrj.2012.10.013>
 67. Salmivalli C. (2010) Bullying and the Peer Group: A Review. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 15, no 2, pp. 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
 68. Salmivalli C., Lagerspetz K., Björkqvist K., Österman K., Kaukiainen A. (1996) Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior*, vol. 22, no 1, pp. 1–15. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T)
 69. Salzinger S., Feldman R.S., Ng-Mak D.S., Mojica E., Stockhammer T., Rosario M. (2002) Effects of Partner Violence and Physical Child Abuse on Child Behavior: A Study of Abused and Comparison Children. *Journal of Family Violence*, vol. 17, no 1, pp. 23–52. <https://doi.org/10.1023/A:1013767603960>
 70. Sijtsema J.J., Veenstra R., Lindenberg S., Salmivalli C. (2008) Empirical Test of Bullies' Status Goals: Assessing Direct Goals, Aggression, and Prestige. *Aggressive Behavior*, vol. 35, no 1, pp. 57–67. <https://doi.org/10.1002/ab.20282>
 71. Sirin S.R. (2005) Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, vol. 75, no 3, pp. 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
 72. Smokowski P.R., Kopasz K.H. (2005) Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *Children & Schools*, vol. 27, no 2, pp. 101–110. <http://dx.doi.org/10.1093/cs/27.2.101>
 73. Straus M.A., Stewart J.H. (1999) Corporal Punishment by American Parents: National Data on Prevalence, Chronicity, Severity, and Duration, in Relation to Child and Family Characteristics. *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol. 2, no 2, pp. 55–70. <https://doi.org/10.1023/A:1021903215350>

74. 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, pp. 344–353. <https://doi.org/10.1037/a0038929>
75. Swearer S.M., Wang C., Berry B., Myers Z.R. (2014) Reducing Bullying: Application of Social Cognitive Theory. *Theory into Practice*, vol. 53, no 4, pp. 271–277. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947221>
76. Thakkar N., van Geel M., Vedder P. (2021) A Systematic Review of Bullying and Victimization among Adolescents in India. *International Journal of Bullying Prevention*, vol. 3, no 4, pp. 253–269. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00060-7>
77. Tippet N., Wolke D. (2014) Socioeconomic Status and Bullying: A Meta-Analysis. *American Journal of Public Health*, vol. 104, no 6, pp. e48–e59. <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2014.301960>
78. UNESCO (2019) *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54675/TRVR4270>
79. Vaillancourt T., Trinh V., McDougall P., Duku E., Cunningham L., Cunningham C., Hymel S., Short K. (2010) Optimizing Population Screening of Bullying in School-Aged Children. *Journal of School Violence*, vol. 9, no 3, pp. 233–250. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.483182>
80. Veenstra R., Lindenberg S., Zijlstra B.J., De Winter A.F., Verhulst F.C., Ormel J. (2007) The Dyadic Nature of Bullying and Victimization: Testing a Dual-Perspective Theory. *Child Development*, vol. 78, no 6, pp. 1843–1854. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01102.x>
81. Volk A.A., Lagzdins L. (2009) Bullying and Victimization among Adolescent Girl Athletes. *Athletic Insight*, vol. 11, Spring, pp. 12–25.
82. Vveinhardt J., Fominienė V.B. (2020) Bullying Trends Inside Sport: When Organized Sport Does Not Attract but Intimidates. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, December, Article no 2037. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02037>
83. Xing J., Wang Y., Li Y., Zhang H. (2023) The Prevalence of Bullying Victimization and Perpetration among the School-Aged Population in Chinese Communities: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, vol. 24, no 5, pp. 3445–3460. <https://doi.org/10.1177/15248380221121618>
84. Yoon J., Bauman S. (2014) Teachers: A Critical But Overlooked Component of Bullying Prevention and Intervention. *Theory into Practice*, vol. 53, no 4, pp. 308–314. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>

References

- Ahmed E., Braithwaite V. (2004) “What, Me Ashamed?” Shame Management and School Bullying. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, vol. 41, no 3, pp. 269–294. <http://dx.doi.org/10.1177/0022427804266547>
- Andrienko O.A. (2018) Additional Education as a Means of Personality Education. *Innovative Development*, no 8, pp. 93–94 (In Russian).
- Arakelova A.O. (2017) Children’s Schools of Arts in the Russian Federation: Modern Status and Prospects of Development. *Vestnik of Kemerovo State University of Culture and Arts*, no 41–1, pp. 196–210 (In Russian).
- Atik G., Güneri O.Y. (2013) Bullying and Victimization: Predictive Role of Individual, Parental, and Academic Factors. *School Psychology International*, vol. 34, no 6, pp. 658–673. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034313479699>
- Bandura A., Underwood B., Fromson M.E. (1996) Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 71, no 2, pp. 364–374. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364>
- Bandura A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
- Bayborodova L.V. (2018) Concept of Ensuring Availability of Rural School Students’ Additional Education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no 5, pp. 99–109 (In Russian).

- Bochaver A.A. (2021) Consequences of School Bullying for Its Participants. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 18, no 2, pp. 393–409 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-393-409>
- Bochaver A.A. (2022) School Bullying as Destructive Communal Coping of the School Community. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, November, Article no 1021765. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1021765>
- Bochaver A.A., Khlomov K.D. (2013) Bullying as a Research Object and a Cultural Phenomenon. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 10, no 3, pp. 149–159 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-3-149-159>
- Bochaver A.A., Verbilovich O.E., Pavlenko K.V., Polivanova K.N., Sivak E.V. (2018) Children's Involvement in Supplementary Education: Monitoring and Value of Education on the Part of Parents. *Psychological Science and Education*, vol. 23, no 4, pp. 32–40 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2018230403>
- Bronfenbrenner U. (1994) Ecological Models of Human Development. *International Encyclopedia of Education* (eds T. Husén, T.N. Postlethwaite), Pergamon, NY: Elsevier Science, pp. 37–43.
- Buckingham J., Wheldall K., Beaman-Wheldall R. (2013) Why Poor Children Are More Likely to Become Poor Readers: The School Years. *Australian Journal of Education*, vol. 57, no 3, pp. 190–213. <https://doi.org/10.1177/0004944113495506>
- Butovskaya M.L., Rusakova G.S. (2016) Bullying and Bullies in Today's Russian School. *Etnograficheskoe obozrenie*, no 2, pp. 99–115 (In Russian).
- Cook C.R., Williams K.R., Guerra N.G., Kim T.E., Sadek S. (2010) Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, vol. 25, no 2, pp. 65–83. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020149>
- Crick N., Nelson D. (2002) Relational and Physical Victimization within Friendships: Nobody Told Me There'd Be Friends Like These. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 30, December, pp. 599–607. <https://doi.org/10.1023/A:1020811714064>
- Dow-Fleisner S., Day Leong A., Lee H. (2023) The Interaction between Peer Bullying and School Connectedness on Youth Health and Wellbeing. *Children and Youth Services Review*, vol. 155, December, Article no 107147. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107147>
- Elpus K., Carter B.A. (2016) Bullying Victimization among Music Ensemble and Theatre Students in the United States. *Journal of Research in Music Education*, vol. 64, no 3, pp. 322–343. <https://doi.org/10.1177/0022429416650984>
- Eriksen S., Jensen V. (2006) All in the Family? Family Environment Factors in Sibling Violence. *Journal of Family Violence*, vol. 21, no 8, pp. 497–507. <https://doi.org/10.1007/s10896-006-9058-6>
- Espelage D.L. (2016) Leveraging School-Based Research to Inform Bullying Prevention and Policy. *American Psychologist*, vol. 71, no 8, pp. 768–775. <https://doi.org/10.1037/amp0000088>
- Evans B., Kauer L., Côté J. (2016) Bullying Victimization and Perpetration among Adolescent Sport Teammates. *Pediatric Exercise Science*, vol. 28, no 2, pp. 296–303. <https://doi.org/10.1123/pes.2015-0088>
- Evladova E., Loginova L. (2022) *Organization of Additional Education for Children: A Practical Course*. Moscow: Vados (In Russian).
- Fandrem H., Strohmeier D., Roland E. (2009) Bullying and Victimization among Native and Immigrant Adolescents in Norway: The Role of Proactive and Reactive Aggressiveness. *The Journal of Early Adolescence*, vol. 29, no 6, pp. 898–923. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431609332935>
- Federal Institute for Education Quality Assessment (2022) *Results of the All-Russian PISA Assessment* (In Russian). Available at: [https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Отчет_общероссийская%20оценка%20по%20модели%20PISA-2022%20\(2\).pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Отчет_общероссийская%20оценка%20по%20модели%20PISA-2022%20(2).pdf) (accessed 21.07.2025).

- Feldman A.F., Matjasko J.L. (2005) The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research*, vol. 75, no 2, pp. 159–210. <https://doi.org/10.3102/00346543075002159>
- Golovanov V.P. (2009) Historical Lessons of Forming and Developing National System of Children's Extended Education. In Connection with 90th Anniversary of Children's Extended Education State System. *St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology*, no 1 (12), pp. 69–84 (In Russian).
- Gruzdev I.A., Kosaretsky S.G., Ivanov I.Yu., Shcheglova I.A., Dremova O.V., Makarieva A.Yu. (2023) *Additional Education and Extracurricular Activities for Skills Development. Volume 5 of the Report "The Global Landscape of Research and Promising Developments in the Field of Human Strengthening"*. Moscow: HSE (In Russian).
- Haegele J.A., Aigner C., Healy S. (2020) Extracurricular Activities and Bullying among Children and Adolescents with Disabilities. *Maternal and Child Health Journal*, vol. 24, March, pp. 310–318. <https://doi.org/10.1007/s10995-019-02866-6>
- Hawker D., Boulton M.J. (2001) Subtypes of Peer Harassment and Their Correlates. *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and the Victimized* (eds J. Juvonen, S. Graham), New York, NY: Guilford, pp. 378–397.
- Hawkins D.L., Pepler D.J., Craig W.M. (2001) Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, vol. 10, no 4, pp. 512–527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00170>
- Hoff E., Laursen B., Tardif T. (2002) Socio-Economic Status and Parenting. *Handbook of Parenting: Biology and Ecology of Parenting* (ed. M. Borenstein), New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, vol. 2, pp. 231–252.
- Hong J.S., Espelage D.L. (2012) A Review of Research on Bullying and Peer Victimization in School: An Ecological System Analysis. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 17, no 4, pp. 311–322. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Houghton S.J., Nathan E., Taylor M. (2012) To Bully or Not to Bully, That Is Not the Question: Western Australian Early Adolescents' in Search of a Reputation. *Journal of Adolescent Research*, vol. 27, no 4, pp. 498–522. <https://doi.org/10.1177/0743558412439452>
- Huang H., Hong J.S., Espelage D.L. (2013) Understanding Factors Associated with Bullying and Peer Victimization in Chinese Schools within Ecological Contexts. *Journal of Child and Family Studies*, vol. 22, no 6, pp. 881–892. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9662-6>
- Hymel S., Espelage D.L. (2018) Preventing Aggression and Youth Violence in Schools. *Handbook of Child and Adolescent Aggression* (eds T. Malti, K.H. Rubin), New York; London: Guilford, pp. 360–380. <https://doi.org/10.4324/9781315736339>
- Ivaniushina V.A., Alexandrov D.A. (2014) Socialization through Informal Education: Extracurricular Activities of Russian School Students. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 174–197 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-3-174-196>
- Ivaniushina V.A., Khodorenko D.K., Alexandrov D.A. (2021) Age and Gender Differences and the Contribution of School Size and Type in the Prevalence of Bullying. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 220–242 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-220-242>
- Ivanov I.Yu. (2021) What Is Extracurricular Education? Definition of Children's Extracurricular Activities in Foreign Studies. *Domestic and Foreign Pedagogy*, vol. 2, no 6, pp. 112–124 (In Russian). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2021-81-112-124>
- Izyurova O.S. (2009) Children's Vocal Art in the System of Supplementary Education. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no 102, pp. 184–187 (In Russian).

- Jansen P.W., Verlinden M., Berkel A.D.V., Mieloo C., van der Ende J., Veenstra R. et al. (2012) Prevalence of Bullying and Victimization among Children in Early Elementary School: Do Family and School Neighbourhood Socioeconomic Status Matter? *BMC Public Health*, vol. 12, no 1, Article no 494. <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-12-494>
- Kuntsche E., Pickett W., Overpeck M., Craig W., Boyce W., De Matos M.G. (2006) Television Viewing and Forms of Bullying among Adolescents from Eight Countries. *Journal of Adolescent Health*, vol. 39, no 6, pp. 908–915. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.06.007>
- Lee C.-H. (2011) An Ecological Systems Approach to Bullying Behaviors among Middle School Students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, vol. 26, no 8, pp. 1664–1693. <https://doi.org/10.1177/0886260510372941>
- Lee S.S., Wong D.S. (2009) School, Parents, and Peer Factors in Relation to Hong Kong Students' Bullying. *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 15, no 3, pp. 217–233. <https://doi.org/10.1080/02673840902903819>
- Loch A.P., Silva D.A., Almeida R.M., Santos L.L. (2020) Victims, Bullies, and Bully–Victims: Prevalence and Association with Negative Health Outcomes from a Cross-Sectional Study in São Paulo, Brazil. *International Journal of Public Health*, vol. 65, no 10, pp. 1485–1495. <https://doi.org/10.1007/s00038-020-01473-4>
- Matjasko J.L., Ramaswamy M. (2019) All Things in Moderation? Threshold Effects in Adolescent Extracurricular Participation Intensity and Behavioral Problems. *Journal of School Health*, vol. 89, no 2, pp. 79–87. <https://doi.org/10.1111/josh.12735>
- Menesini E., Salmivalli C. (2017) Bullying in Schools: The State of Knowledge and Effective Interventions. *Psychology, Health & Medicine*, vol. 22 (sup1), pp. 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Mertsalova T.A. (ed.) (2023) *Main Trends in the Development of Children's Extra-Curricular Education*. Moscow: HSE (In Russian).
- Molchanova D.V., Novikova M.A. (2020) *School Bullying Prevention: The Analysis of International Experience*. Moscow: HSE (In Russian).
- Naumenko M.V., Kuznetsova O.A. (2019) Features of Risk of Bullying of the Teenagers Receiving Additional Educational Services. *Scientific Notes of P.F. Lesgaft University*, no 6 (172), pp. 328–331 (In Russian).
- Nery M., Neto C., Rosado A., Smith P.K. (2018) Bullying in Youth Sport Training: A Nationwide Exploratory and Descriptive Research in Portugal. *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 16, no 4, pp. 447–463. <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1447459>
- Nichifor F., Marian A.L., Țiță S.M. (2023) Predictors of Bullying among Athletes in the Romanian Context. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, vol. 13, no 10, pp. 2046–2062. <http://dx.doi.org/10.3390/eji13100145>
- Nikitushkin V.G., Mikhailov N.G., Razinov Yu.I., Stolov I.I. (2020) Training Schoolchildren for Municipal Competitions in Supplementary Education System. *Theory and Practice of Physical Culture*, no 6, pp. 72–74 (In Russian).
- Novikova M.A., Rean A.A. (2019) Influence of School Climate on Bullying Prevalence: Russian and International Research Experience. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 78–97 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97>
- Novikova M.A., Rean A.A., Konovalov I.A. (2021) Measuring Bullying in Russian Schools: Prevalence, Age and Gender Correlates, and Associations with School Climate. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 62–90 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90>
- Olweus D. (1993) *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

- Osgood D.W., Anderson A.L., Shaffer J.N. (2005) Unstructured Leisure in the After-School Hours. *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-School and Community Programs* (eds J.L. Mahoney, R.W. Larson, J.S. Eccles), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 57–76.
- Pachurin G.V., Shevchenko S.M., Gorshkova T.A., Kotov E.L. (2016) Additional Education for Children: New Approaches. *Modern High Technologies*, no 5-1, pp. 171–177 (In Russian).
- Peguero A.A. (2008) Bullying Victimization and Extracurricular Activity. *Journal of School Violence*, vol. 7, no 3, pp. 71–85. <https://doi.org/10.1080/15388220801902305>
- Polivanova K., Bochaver A., Pavlenko K., Sivak E. (2022) *Education Outside the School Walls. How Parents Design Their Children's Educational Space*. Moscow: HSE (In Russian).
- Riese A., Gjelsvik A., Ranney M.L. (2015) Extracurricular Activities and Bullying Perpetration: Results from a Nationally Representative Sample. *Journal of School Health*, vol. 85, no 8, pp. 544–551. <https://doi.org/10.1111/josh.12250>
- Sainani K.L. (2012) Dealing with Non-Normal Data. *Physical Medicine and Rehabilitation*, vol. 4, no 12, pp. 1001–1005. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pmrj.2012.10.013>
- Salmivalli C. (2010) Bullying and the Peer Group: A Review. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 15, no 2, pp. 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli C., Lagerspetz K., Björkqvist K., Österman K., Kaukiainen A. (1996) Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior*, vol. 22, no 1, pp. 1–15. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T)
- Salzinger S., Feldman R.S., Ng-Mak D.S., Mojica E., Stockhammer T., Rosario M. (2002) Effects of Partner Violence and Physical Child Abuse on Child Behavior: A Study of Abused and Comparison Children. *Journal of Family Violence*, vol. 17, no 1, pp. 23–52. <https://doi.org/10.1023/A:1013767603960>
- Sijtsema J.J., Veenstra R., Lindenberg S., Salmivalli C. (2008) Empirical Test of Bullies' Status Goals: Assessing Direct Goals, Aggression, and Prestige. *Aggressive Behavior*, vol. 35, no 1, pp. 57–67. <https://doi.org/10.1002/ab.20282>
- Sirin S.R. (2005) Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, vol. 75, no 3, pp. 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Smokowski P.R., Kopasz K.H. (2005) Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *Children & Schools*, vol. 27, no 2, pp. 101–110. <http://dx.doi.org/10.1093/cs/27.2.101>
- Sobkin V.S., Smyslova M.M. (2014) Bullying at School: The Impact of Socio-Cultural Context (Based on Cross-Cultural Research). *Social Psychology and Society*, vol. 5, no 2, pp. 71–86 (In Russian).
- Straus M.A., Stewart J.H. (1999) Corporal Punishment by American Parents: National Data on Prevalence, Chronicity, Severity, and Duration, in Relation to Child and Family Characteristics. *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol. 2, no 2, pp. 55–70. <https://doi.org/10.1023/A:1021903215350>
- 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, pp. 344–353. <https://doi.org/10.1037/a0038929>
- Swearer S.M., Wang C., Berry B., Myers Z.R. (2014) Reducing Bullying: Application of Social Cognitive Theory. *Theory into Practice*, vol. 53, no 4, pp. 271–277. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947221>
- Thakkar N., van Geel M., Vedder P. (2021) A Systematic Review of Bullying and Victimization among Adolescents in India. *International Journal of Bullying Prevention*, vol. 3, no 4, pp. 253–269. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00060-7>
- Tippett N., Wolke D. (2014) Socioeconomic Status and Bullying: A Meta-Analysis. *American Journal of Public Health*, vol. 104, no 6, pp. e48–e59. <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2014.301960>

- UNESCO (2019) *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54675/TRVR4270>
- Vaillancourt T., Trinh V., McDougall P., Duku E., Cunningham L., Cunningham C., Hymel S., Short K. (2010) Optimizing Population Screening of Bullying in School-Aged Children. *Journal of School Violence*, vol. 9, no 3, pp. 233–250. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.483182>
- Veenstra R., Lindenberg S., Zijlstra B.J., De Winter A.F., Verhulst F.C., Ormel J. (2007) The Dyadic Nature of Bullying and Victimization: Testing a Dual-Perspective Theory. *Child Development*, vol. 78, no 6, pp. 1843–1854. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01102.x>
- Volk A.A., Lagzdins L. (2009) Bullying and Victimization among Adolescent Girl Athletes. *Athletic Insight*, vol. 11, Spring, pp. 12–25.
- Vveinhardt J., Fominiene V.B. (2020) Bullying Trends Inside Sport: When Organized Sport Does Not Attract but Intimidates. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, December, Article no 2037. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02037>
- Xing J., Wang Y., Li Y., Zhang H. (2023) The Prevalence of Bullying Victimization and Perpetration among the School-Aged Population in Chinese Communities: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, vol. 24, no 5, pp. 3445–3460. <https://doi.org/10.1177/15248380221121618>
- Yasvin V.A. (2001) *Educational Environment: From Modeling to Design*. Moscow: Smysl (In Russian).
- Yoon J., Bauman S. (2014) Teachers: A Critical But Overlooked Component of Bullying Prevention and Intervention. *Theory into Practice*, vol. 53, no 4, pp. 308–314. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- Zolotariova A., Bayborodova L., Kirichenko E., Krivun M., Tarkhanova I. (2018) *Methods of Teaching Additional Education Programs in a Selected Field of Activity*. Moscow: Urait (In Russian).
- Zolotariova A.V. (2015) Further Education of Children in the Aspect of Formal and Informal Characteristics. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no 4, pp. 46–53 (In Russian).
- Zolotariova A.V., Pikina A.L., Mukhamedyarova N.A., Tikhomirova N.G. (2016) *Additional Education for Children: History and Modernity*. Moscow: Urait (In Russian).