
Обзоры и рецензии

БУЛЛИНГ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЙ И КУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

А.А. БОЧАВЕР, К.Д. ХЛОМОВ

Резюме

В статье приведены основные мировые достижения в области изучения школьной травли (буллинга); проблематизируется тема социального контекста, порождающего травлю; показывается необходимость разработки технологий изучения и профилактики буллинга в России.

Ключевые слова: *травля, буллинг, жертва, преследователь, свидетели, школа, подростки.*

На первый взгляд, буллинг — это частное явление из области психологии образования. Однако этот термин возник первоначально в процессе исследования взрослых коллективов. Судя по всему, травля развивается почти в любом закрытом сообществе — будь то армейское подразделение или элитный колледж, — и то, что дети регулярно сталкиваются с травлей в школе, лишь пример распространенности явления. Много лет работая над этой темой, в 1993 г. норвежский психолог Д. Ольвеус опубликовал ставшее общепринятым определение травли

в среде детей и подростков: буллинг (травля) — это преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы (Olweus, 1993a). Его работа внесла явление буллинга в пространство психологической науки, сделала его видимым, и данная тема быстро стала трендом мировой психологии, исследования в области феноменологии и технологий профилактики и прекращения буллинга стали стремительно развиваться. Их актуальность очень высока в силу появления у участников

травли тяжелых последствий, вплоть до суицидов.

Проявления буллинга

Различают травлю прямую, когда ребенка бьют, обзывают, дразнят, портят его вещи или отбирают деньги, и косвенную — распространение слухов и сплетен, бойкотирование, избегание, манипуляция дружбой («Если ты дружишь с ней — мы с тобой не друзья»). Также могут использоваться сексуально окрашенные комментарии и жесты, угрозы, расистские прозвища. Прямая травля происходит в основном в младшей школе, а пики косвенной травли приходится на переходы в среднюю и старшую школу (Farmer, Xie, 2007). Мальчики больше девочек склонны участвовать в травле в разных ролях (Cook et al., 2010), они же чаще становятся жертвами физической травли, у них отбирают деньги и портят вещи, им угрожают и заставляют их что-то делать, в то время как девочки чаще становятся жертвами сплетен, непристойных высказываний и жестов (Finkelhor et al., 2005; Nansel et al., 2001; Olweus et al., 2007). С распространением Интернета появилась новая форма травли — «кибербуллинг», травля с использованием современных технологий — СМС, электронной почты, социальных сетей и т.п. Этой теме как особой разновидности буллинга посвящена наша следующая статья.

Распространенность буллинга

Первое анонимное исследование, проведенное Д. Ольвеусом в 1980-х гг. в Норвегии и Швеции, показало, что

15% детей регулярно сталкиваются с ситуацией травли: 9% являются жертвами, 7% — преследователями, 2% осваивают обе роли (Olweus, 1993a). По данным 2007 г., в США 32% учеников переживали опыт школьной травли — насмешки, распространение слухов, битье, плевки, угрозы, отказ в общении, их заставляли делать то, что они не хотели, или портили их имущество (Robers et al., 2010). Кросс-культурное исследование травли подростков в Европе показало разброс: от 9% мальчиков в Швеции до 45% в Литве и от 5% девочек в Швеции до 36% в Литве переживали два или более эпизодов буллинга за прошедший месяц (Craig et al., 2009; Zaborskis et al., 2005).

Индивидуально-личностные характеристики участников

Роли участников ситуации буллинга (жертва, преследователь, свидетель) не жестко закреплены и способны меняться от ситуации к ситуации и от сообщества к сообществу. Однако исследователи часто говорят о том, что существуют внутренние предпосылки, которые способствуют тому, что ребенок наиболее активно осваивает определенную из этих ролей. Участники буллинга часто обладают характерными личностными и поведенческими чертами и имеют ряд сопряженных социальных рисков.

Жертвы травли («victims»), как правило, чувствительны, тревожны, склонны к слезам, слабы физически, у них низкая самооценка, мало друзей, и они предпочитают проводить время со взрослыми (Olweus, 1993b). Типичная жертва травли — замкнутый ребенок с поведенческими нарушениями,

негативными убеждениями о самом себе и социальными сложностями (Cook et al., 2010). Эти особенности могут быть как следствиями травли, так и ее предпосылками — «сигналами» другим детям о том, что ребенка легко сделать жертвой (Cluver et al., 2010; Fekkes et al., 2006). В группу риска оказаться в ситуации жертвы попадают дети с трудностями в обучении (Mерham, 2010), синдромом дефицита внимания и гиперактивности, расстройствами аутистического спектра, диабетом, эпилепсией (Kowalski, Fedina, 2011), дети с нарушением веса (Falkner et al., 2001; Wang et al., 2010) и другими нарушениями и хроническими заболеваниями, особенно влияющими на внешность (Dawkins, 1996; Magin et al., 2008; Namiwka et al., 2009). С оскорблениями, физическими нападениями и угрозами сталкиваются 82% подростков, которые не определились со своей сексуальностью и воспринимаются как «слишком фемининные» (мальчики) и «слишком маскулинные» (девочки) или презентуют себя как лесбиянок, геев, бисексуалов или трансгендеров (Garofalo et al., 1998). Две трети из них чувствуют себя в школе небезопасно, а уровень избегания школы у таких детей в пять раз выше среднего (Kosciw et al., 2011). Вероятные сопряженные риски: дети, оказавшиеся жертвами травли, испытывают сложности со здоровьем и успеваемостью, в три раза чаще по сравнению со сверстниками имеют симптомы тревожно-депрессивных расстройств, апатию, головные боли и энурез и совершают попытки суицида (Kowalski et al., 2011; Van der Wal et al., 2001). Они склонны пред-

ставлять мир полным опасностей, а себя неспособными повлиять на происходящее.

У преследователей («bullies») отмечается готовность применять насилие для самоутверждения и импульсивность; они легко испытывают фрустрацию, с трудом соблюдают правила, демонстрируют грубость и отсутствие сострадания к жертвам, агрессивны со взрослыми (Olweus, 1993a). Хотя эти дети могут казаться одиночками с дефицитом социальных навыков, это не так: они менее депрессивны, одиноки и тревожны, чем их сверстники, и часто имеют среди них высокий социальный статус (Faris, Felmler, 2011; Juvonen et al., 2003) и хотя бы маленькую группу сообщников (Olweus, 1993a). Они хорошо распознают чужие эмоции и психические состояния и успешно манипулируют детьми (Sutton et al., 1999). Основными мотивами буллинга служат потребность во власти, удовлетворение от причинения вреда другим и вознаграждение — материальное (деньги, сигареты, другие вещи, отбираемые у жертвы) или психологическое (престиж, социальный статус и т.п.) (Olweus, 1993a). Вероятные сопряженные риски: низкая успеваемость и прогулы, драки, воровство, вандализм, хранение оружия, употребление алкоголя и табака (Byrne, 1994; Garofalo et al., 1998; Haynie et al., 2001; Olweus, 1993a).

Около 3% детей совмещают обе роли: агрессивно провоцируют других детей на причинение себе вреда либо в одних отношениях в классе демонстрируют паттерны поведения агрессора, а в других оказываются жертвой — это так называемые «преследователи/жертвы» («bully/victims»),

или «провоцирующие жертвы» (*provocative victims*) (Olweus et al., 2007). Они часто гиперактивны, импульсивны, неуклюжи, вспыльчивы, они менее зрелые, чем их сверстники (Kowalski et al., 2011); часто у них отмечаются проблемы в поведении, слабый самоконтроль, низкая социальная компетентность, сложности с сосредоточением и учебой, тревожная и депрессивная симптоматика (Haynie et al., 2001; Gini, Pozzoli, 2009). Таких детей мало, но с ними наиболее сложно работать учителям (Olweus, 1993b), и они наименее популярны среди сверстников. Именно они показывают самый высокий уровень суицидов и аутоагрессивного поведения (Kim et al., 2005).

Позицию свидетелей («*bystanders*») занимают большинство участников ситуаций буллинга. По канадским данным, 68% учеников средней школы бывали свидетелями травли в школе (Trach et al., 2010). Практически все дети (но чем старше — тем реже) сообщают о чувстве жалости к жертве, но меньше половины пытаются ей помочь (Olweus et al., 2007), хотя реакция свидетелей чрезвычайно важна для происходящего: присоединение к травле и даже малейшее ее одобрение (улыбка и т.п.) свидетелей служит вознаграждением для преследователей, а сопротивление или принятие стороны жертвы удерживают от дальнейшего насилия (Hawkins et al., 2001). Социальная дилемма свидетелей: следует попытаться прекратить травлю и одновременно страшно лишиться собственной безопасности и статуса в детском коллективе, которым могут повредить защита жертвы или сообщение

об инциденте взрослым. Свидетели травли ощущают небезопасность среды, переживают страх, беспомощность, стыд за свое бездействие и в то же время — желание присоединиться к агрессору. Если травля не прекращается, у свидетелей слабеет способность к эмпатии. Буллинг ухудшает социальный климат в любом сообществе, способствуя росту «молчаливого большинства» (*silent majority*) (Kowalski et al., 2011).

Социальный контекст

Помимо индивидуально-личностных предпосылок участников возникновения буллинга способствуют особенности социального контекста. В семье жертв травли часто практикуются либо домашнее насилие (Ahmed, Braithwaite, 2004), либо гиперопека, подкрепляющая беспомощность ребенка (Smokowski, Kopasz, 2005); дети-инициаторы травли тоже часто подвергаются жестокому обращению в семье (Kowalski et al., 2011). Поведение учителя обуславливает субъективное ощущение безопасности ребенка в классе; учитель — это фигура, способная остановить или поддержать насилие. Трансляция насилия в СМИ, опасность среды и сообщества влияют на поведение детей; риск буллинга возрастает в социально дезорганизованной среде, с высоким уровнем краудинга, алкоголизации и наркомании (Там же). Буллинг является продолжением авторитарных способов управления и притеснения в сообществе в целом. В разное время возникновение травли не равновероятно; семейные кризисы (например, развод, повторный брак

родителей) существенно повышают агрессивность ребенка и одновременно его уязвимость, увеличивая риск того, что он окажется вовлечен в травлю как жертва или агрессор (Hong, Espelage, 2012).

Мифы о буллинге

Буллинг традиционно рассматривался как часть «нормального» пути взросления и своеобразный элемент воспитательного процесса. Ситуация стала меняться только в последние 30–40 лет. Проведенные в рамках социально-конструктивистского подхода исследования дали возможность более ясно увидеть причины и пути эскалации буллинга. Образование построено на передаче знаний и общественных принципов в рамках властных отношений «ученик-учитель», где традиционно ученик воспринимается как пассивный реципиент, а учитель — как активный донор «блага». Очевидно, что для упорядочивания статусов и снижения тревоги о своем положении в социальной иерархии (например, в классе) дети используют те же методы, что и учителя, выстраивая отношения на власти и контроле. Учителя реагируют на травлю, руководствуясь различными убеждениями о буллинге: а) нормативным (не предполагающим особого вмешательства педагогов), б) ассертивным (предполагающим важность самостоятельного разрешения детьми сложностей и развития у них уверенности и решительности); в) избегающим (предполагающим организацию педагогом дистанции между преследователем и преследуемым и советы детям по взаимному игнорированию) (Kocher-

derfer-Ladd, Pelletier, 2008). Многие мифы о школьной травле (травля — момент взросления; педагоги легко замечают и пресекают травлю; причина травли — исключительность ребенка; некоторые дети будут затравлены в любой группе, а другим это никогда не грозит) амнистируют агрессоров, обвиняют жертв и поддерживают невмешательство свидетелей (Кутузова, 2007, 2011), тем самым стабилизируя ее повсеместную распространенность. Основная ответственность за присутствие травли в школе ложится на педагогов, прямо или косвенно дающих разрешение на подобную форму взаимоотношений.

Российский социальный контекст

Для российской культуры и ментальности тема травли актуальна давно, поскольку принуждение в условиях неравенства власти традиционно и интенсивно присутствует как в вертикальных отношениях (родитель-ребенок, учитель-ученик, начальник-подчиненный), так и в горизонтальных (между коллегами, сверстниками, супругами, сиблингами). Данная тема включена в изучение безопасности образовательной среды (Баева, 2002); четверть современных российских подростков хотя бы раз участвовали в буллинге (Собкин, Маркина, 2009), 13% школьников имеют опыт жертв, 20% — агрессоров, причем в больших городах уровень буллинга выше, чем в сельской местности (Ениколопов, 2010). Однако обсуждение буллинга и его социально-культурных предпосылок в России в основном инициируется зарубежными исследованиями и

российскими примерами (Кон, 2009), тематических исследований крайне мало, и они сфокусированы преимущественно на характеристиках участников травли. Так, В.Р. Петросянц предполагает, что выбор роли в ситуации буллинга обусловлен особенностями личности; жертвы характеризуются снижением самоуважения, самопринятия, сильным самообвинением, а для преследователей характерны позитивное самоотношение, самоуважение, самопринятие, высокая зависимость от группы (Петросянц, 2010). Однако сложно судить о том, какие характеристики служат причиной, а что является следствием участия в ситуациях травли. М.М. Кравцова дает феноменологическое описание ситуаций обращения с детьми-изгоями, анализирует «обзывалки» и «дразнилки» в подростковой среде, для прекращения травли предлагает развивать толерантность у подростков-агрессоров и повышать доверие к подростку-изгою (Кравцова, 2005). Такой подход достаточно традиционен для отечественной педагогической практики, однако он скорее направлен на совладание с «симптомом», чем на предотвращение его причин.

Однако буллинг характерен не только для образовательной среды. Исследования в МВД России и в воинских частях также показали присутствие деструктивных взаимоотношений, скрытых от командно-преподавательского состава, среди которых — принуждение, угрозы, унижения, разные виды отчуждения членов группы, применение физической силы (Ачитаева, 2010). В современных социологических исследованиях подразделения военнослужа-

щих срочной службы определяются как «многоуровневые статусные системы организованного насилия», и неудивительно, что пространство для гуманного общения в них крайне ограничено. Насилие выступает консолидирующим фактором (призыв, формирование групп в принудительном порядке) и средством самоорганизации (дедовщина, буллинг). В то же время буллинг, видимо, отчасти служит способом совладания с эмоциональным напряжением от пребывания в принудительно сформированных группах. Дефицит мотивации к выполнению поставленных задач у солдат (как и у многих школьников) также приводит к использованию разницы во власти для регуляции послушания. Травля служит в этом случае механизмом обеспечения нужного поведения и потому негласно поддерживается учителями/офицерами (Ачитаева, 2010; Банников, 2000; Белановский, Марзеева, 1991).

Проблемы исследования буллинга

Сложнее всего изучению поддаются «невидимые» факторы буллинга. Хотя и в семье, и в профессиональной сфере, в быту, в образовании, в медицине присутствуют компоненты насилия и злоупотребления властью, исследователю сложно разглядеть в привычно организованной ситуации насилие и поддерживающие его условия. Ряд дополнительных культурно-специфических факторов может способствовать буллингу в российских школах: ценность терпения у ребенка; представление о пользе естественной «утилизации»

агрессивности школьников внутри класса; авторитетность насилия как формы взаимодействия; разрыв декларируемых и практикуемых в образовании правил общения. Для преодоления этих трудностей нужна просветительская работа с педагогами по изменению восприятия ситуаций травли, их последствий для всех участников, способов изменения психологического климата в учебной группе. Важными фокусами исследовательской работы являются роль свидетелей травли; роль взрослых; выработка адекватных технологий помощи участникам.

Заключение

В целом вырисовываются три основных подхода к изучению буллинга. В первом – назовем его «диспозициональным» – подходе внимание сосредоточено на индивидуальных особенностях участников ситуаций травли, внутриличностных предпосылках, которые способствуют тому, что ребенок оказывается в них жертвой или агрессором. Во втором, условно, «темпоральном», подходе изучается неравномерность реализации рисков на протяжении жизненного пути и подчеркивается существование периодов сензитивности в связи с жизненными событиями, при переживании которых повышается уязвимость ребенка и возрастает риск освоения им роли агрессора или жертвы в ситуациях буллинга. Третий – назовем его «контекстуальным» – подчеркивает роль среды, микроклимата группы и системных процессов в сообществе в том, что доминирующим способом взаимодействия между людьми ста-

новится способ, основанный на неравенстве власти: контекст актуализирует внутриличностные предпосылки и переводит буллинг из разряда рисков в разряд действительности.

Эти подходы различаются с точки зрения мишеней психологической работы, направленной на прекращение ситуаций буллинга. В рамках диспозиционального подхода мишенью является развитие определенных навыков и качеств у жертвы (в первую очередь, уверенности в себе и коммуникативных навыков) и агрессора (развитие толерантности), работа с их уязвимостями. Работа с опорой на темпоральный подход подразумевает психологическое сопровождение детей при прохождении возрастных кризисов и трудных жизненных ситуаций и развитие у детей устойчивости и умения использовать имеющиеся социально-психологические ресурсы. Как системный феномен травля выполняет задачу установления и поддержания социальной иерархии (Farmer, Xie, 2007): инициатор травли таким способом поддерживает свой статус и понижает статус другого, а свидетели используют этот процесс для обретения своего места в иерархии. Поэтому в контекстуальном подходе мишенью становится изменение системы отношений внутри группы или организации в целом – формирование альтернативного метода определения статусов в группе, где значимым фактором становится не разница во власти, а ценность уважительных отношений. Такой подход более перспективен с точки зрения долгосрочности эффекта.

Итак, мы постарались описать основные направления и результаты

исследований буллинга. Виден серьезный дефицит таких исследований в России. Очевидно амбивалентное отношение к этой теме, которое связано, с одной стороны, с всеобщим негативным опытом пребывания в роли притесняемой жертвы и невозможностью противостоять носителю власти, а с другой — с привычностью такого способа коммуникации и трудностями в выборе альтернативной практики.

Мы показали разные социальные уровни и системы, в которых может практиковаться поведение буллинга. Дискурс принуждения и насилия не рождается в конкретной семье или школе, за ним стоят пласты политики и культуры, и нужно помнить, что

эти уровни взаимосвязаны. Для того чтобы обнаруживать случаи применения замаскированного насилия и редуцировать проявления буллинга в конкретном учреждении, необходимо обращаться к метапозиции и идеям социального конструкционизма, изучать доминирующие и маргинальные в сообществе дискурсы относительно власти. Только занимая отчетливую этическую позицию и осуществляя рефлексию идей респондентов и самих исследователей относительно обращения с властью, можно последовательно разворачивать стратегии коммуникации, альтернативные тем, которые построены на неравенстве в статусе и власти.

Литература

Ачитаева И.Б. Деструктивные взаимоотношения в учебных группах образовательных учреждений МВД России: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.

Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб.: Изд-во «Союз», 2002.

Банников К.Л. В армии, как на зоне: насилие и унижение стали нормой // НП НИА «Наследие отечества». 12. 30.03.2000. [Электронный ресурс]. URL: http://old.nasledie.ru/voenpol/14_14/article.php?art=17.

Белановский С.А., Марзеева С.Н. Дедовщина в советской армии // ИМП РАН. 1991. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sbelan.ru/content/дедовщина-в-советской-армии>

Ениколопов С.Н. Психологические проблемы безопасности в школе (стено-

грамма). // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки» Психологические проблемы безопасности в школе (стенограмма). 2010. [Электронный ресурс]. URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36278_full.shtml

Кон И.С. Мальчик — отец мужчины. М., 2009.

Кравцова М.М. Дети-изгои: Психологическая работа с проблемой. М.: Генезис, 2005.

Кутузова Д.А. Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать // Журнал практического психолога. 2007. № 1. С. 72–90.

Кутузова Д.А. Травля в школе. Мифы и реальность. 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://mediclabor.ru/?p=294>.

Петросяни В.Р. Психологические характеристики старшеклассников — участников буллинга в образовательной среде // Эмиссия. Электронный научный журнал. 2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1479.htm>

Собкин В.С., Маркина О.С. Влияние опыта переживаний «школьной травли» на понимание подростками фильма «Чучело» // Вестник практической психологии образования. 2009. № 1. С. 48–57.

Ahmed E., Braithwaite V. Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools // Social Psychology of Education. 2004. 7. 35–54.

Byrne B.J. Bullies and victims in school settings with reference to some Dublin schools // Irish Journal of Psychology. 1994. 15. 574–586.

Cluver L., Bowes L., Gardner F. Risk and protective factors for bullying victimization among AIDS-affected and vulnerable children in South Africa // Child Abuse and Neglect. 2010. 34. 793–803.

Cook C.R., Williams K.R., Guerra N.G., Kim T.E., Sadek S. Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation // School Psychology Quarterly. 2010. 25. 65–83.

Craig W., Harel-Fisch Y., Fogel-Grinvald H., Dastaler S., Hetland J., Simons-Morton B. et al. A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries // International Journal of Public Health. 2009. 54. 216–224.

Dawkins J.L. Bullying, physical disability, and the pediatric patient // Developmental Medicine and Child Neurology. 1996. 38. 603–612.

Falkner N.H., Neumark-Sztainer D., Story M., Jeffery R.W., Beuhring T., Resnick M.D. Social, educational and psychological cor-

relates of weight status in adolescents // Obesity Research. 2001. 9. 32–42.

Faris R., Felmlee D. Status struggles: Network centrality and gender segregation in same- and cross-gender aggression // American Sociological Review. 2011. 76. 48–73.

Farmer T.W., Xie H. Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary // Journal of School Psychology. 2007. 45. 461–478.

Fekkes M., Pijpers F.I.M., Fredriks A.M., Vogels T., Verloove-VanHorick S.P. Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms // Pediatrics. 2006. 117. 1568–1574.

Finkelhor D., Ormrod R., Turner H., Hamby S.L. The victimization of children and youth: a comprehensive, national survey // Child Maltreatment. 2005. 10. 5–25.

Garofalo R., Wolf R.C., Kessel S., Palfrey S.J., DuRant R.H. The association between health risk behaviors and sexual orientation among a school-based sample of adolescents // Pediatrics. 1998. 101. 895–902.

Gini G., Pozzoli T. Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis // Pediatrics. 2009. 123. 1059–1065.

Hamiwka L.D., Yu C.G., Hamiwka L.A., Sherman E.M.S., Anderson B., Wirrel E. Are children with epilepsy at greater risk for bullying than their peers? // Epilepsy & Behavior. 2009. 15. 500–505.

Hawkins D.L., Pepler D.J., Craig W.M. Naturalistic observation of peer interventions in bullying // Social Development. 2001. 10. 512–527.

Haynie D.L., Nansel T., Eitel P., Crump A.D., Saylor K., Yu K., Simons-Morton B. Bullies, victims and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth // Journal of Early Adolescence. 2001. 21. 29–49.

Hong J.S., Espelage D.L. A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis // *Aggression and Violent Behavior*. 2012. 17. 311–322.

Juononen J., Graham S., Schuster M.A. Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled // *Pediatrics*. 2003. 112. 1231–1237.

Kim Y.S., Koh Y., Leventhal B. School bullying and suicidal risk in Korean middle school students // *Pediatrics*. 2005. 115. 357–363.

Kochenderfer-Ladd B., Pelletier M.E. Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization // *Journal of School Psychology*. 2008. 46. 431–453.

Kosciw J.H., Greytak E.A., Bartkiewicz M.J., Boesen M.J., Palmer N.A. J.G., Diaz E.M., Greytak E.A. The 2011 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.glsen.org/cgi-bin/iowa/all/library/record/2897.html>

Kowalski R.M., Fedina C. Cyber bullying in ADHD and Asperger Syndrome populations // *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2011. 5. 1202–1208.

Kowalski R.M., Limber S.P., Agatston P.W. *Cyberbullying: Bullying in the digital age*. N.Y.: Wiley-Blackwell, 2011.

Magin P., Adams J., Heading G., Pond D., Smith W. Experiences of appearance-related teasing and bullying in skin diseases and their psychological sequelae: Results of a qualitative study // *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. 2008. 22. 430–436.

Mepham S. Disabled children: The right to feel safe // *Child care in practice*. 2010. 16. 19–34.

Nansel T.R., Overpeck M.D., Pilla R.S., Ruan W.J., Simons-Morton B., Scheidt P. Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychological adjustment // *Journal of the American Medical Association*. 2001. 285. 2094–2100.

Olweus D. *Bullying at school: What we know what we can do*. N.Y.: Wiley-Blackwell, 1993a.

Olweus D. Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes // K.H. Rubin, J.H.B. Asendorf (eds). *Social withdrawal, inhibition, and shyness*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1993b. P. 315–341.

Olweus D., Limber S.P., Flerx V.C., Mullin N., Riese J., Snyder M. *Olweus bullying prevention program: Schoolwide guide*. Center City, MN: Hazelden, 2007.

Robers S., Zhang J., Truman J., Snyder T.D. Indicators of school crime and safety. 2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://nces.ed.gov/pubs2011/2011002.pdf>

Smokowski P.R., Kopasz K.H. Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies // *Children and Schools*. 2005. 27. 101–110.

Sutton J., Smith P.K., Swettenham J. Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? // *British Journal of Developmental Psychology*. 1999. 17. 435–450.

Trach J., Hymel S., Waterhouse T., Neale K. Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences // *Canadian Journal of School Psychology*. 2010. 25. 114–130.

Van der Wal M.F., de Wit C.A.M., Hirasing R.A. Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying // *Pediatrics*. 2001. 111. 1312–1317.

Wang J., Ianotti R.J., Luk J.W. Bullying victimization among underweight and

overweight U.S. youth: Differential associations for boys and girls // Journal of Adolescent Health. 2010. 47. 99–101.

Zaborskis A., Cirtautiene L., Zemaitiene N. Bullying in Lithuanian schools in 1994–2004 // Medicina (Kaunas). 2005. 41. 614–620.

Бочавер Александра Алексеевна, руководитель лаборатории социальных и психологических проблем взросления Центра социально-психологической адаптации и развития подростков «Перекресток», старший научный сотрудник лаборатории социально-психологических и социологических мониторинговых исследований Межведомственного ресурсного центра мониторинга и экспертизы безопасности образовательной среды МГППУ, кандидат психологических наук

Контакты: a-bochaver@yandex.ru

Хломов Кирилл Данилович, руководитель Центра социально-психологической адаптации и развития подростков «Перекресток», старший научный сотрудник лаборатории социально-психологических и социологических мониторинговых исследований Межведомственного ресурсного центра мониторинга и экспертизы безопасности образовательной среды МГППУ, кандидат психологических наук