



П. Д. Азыркин

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 178–191.  
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 4 (107). P. 178–191.

Научная статья  
УДК 37.091.398  
doi: 10.24412/2224–0772–2025–107–178–191

## ОСОБЕННОСТИ БУЛЛИНГА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ, ПО ОЦЕНКЕ ПЕДАГОГОВ

Павел Дмитриевич Азыркин  
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, pazyrkin@hse.ru

**Аннотация.** Статья посвящена изучению буллинга в учреждениях дополнительного образования детей. Цель исследования заключалась в выявлении распространенности и специфики травли в кружках и секциях, а также средовых факторов, способствующих виктимизации, с точки зрения педагогов. В рамках исследования были опрошены 319 педагогов дополнительного образования Челябинской области с использованием модифицированного опросника школьного буллинга. Результаты показали, что более четверти педагогов сталкивались с ситуациями буллинга в среде кружков и секций, при этом доминировали вербальная и социальная формы агрессии. Несмотря на специфику образовательной среды кружков и секций, предполагающую добровольное участие, гибкость планов, большую заинтересованность учащихся, в ней фиксируются устойчивые проявления буллинга. Наибольшая интенсивность травли выявлена в спортивных секциях, что может быть связано с высокой конкуренцией и борьбой за лидерство. Установлены различия в уровне проявления травли в зависимости от направления, возраста обучающихся. В заключение обоснована необходимость разработки и внедрения комплексных программ профилактики буллинга, адаптированных к особенностям дополнительного образования.

**Ключевые слова:** буллинг, образовательная среда, среда, подростки, агрессия, травля, дополнительное образование, кружки, секции.

**Благодарности:** автор выражает благодарность уполномоченному по правам ребенка в Челябинской области Е. В. Майоровой за помощь и поддержку во время проведения исследования.

**Финансирование:** исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

**Для цитирования:** Азыркин П. Д. Особенности буллинга в условиях дополнительного образования детей, по оценке педагогов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 178–191. doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-178-191

Original article

## FEATURES OF BULLYING IN EXTRACURRICULAR EDUCATION, AS ASSESSED BY TEACHERS

Pavel D. Azyrkin

HSE University, Moscow, Russia, pazyrkin@hse.ru

**Abstract.** The article is focused on the study of the phenomenon of bullying in institutions of additional education for children. The aim of the study was to identify the prevalence and specifics of bullying in extracurricular activities, as well as the factors contributing to victimization. Within the framework of the study, 319 teachers of additional education in the Chelyabinsk region were interviewed using a modified school bullying questionnaire. The results showed that more than a quarter of teachers faced bullying situations in the environment of circles and sections, with verbal and social forms of aggression dominating. Despite the specificity of the educational environment of extracurricular activities, which implies voluntary participation, flexibility of plans, and high interest of students, there are stable manifestations of bullying in it. The greatest intensity of bullying is revealed in sports activities, which may be associated with high competition and struggle for leadership. Differences in the level of bullying manifestation depending on the direction and age of students have been established. The conclusion substantiates the need for the development and implementation of comprehensive bullying prevention programs adapted to the specifics of additional education.

**Keywords:** bullying, educational environment, environment, adolescence, aggression, extracurricular activities, additional education.

**Acknowledgements:** the author expresses their gratitude to the Commissioner for Children's Rights in the Chelyabinsk Region, E. V. Mayorova, for her assistance and support during the research.

**Funding:** the study was carried out as part of the HSE Research Program.

**For citation:** Azyrkin P. D. Features of bullying in extracurricular education, as assessed by teachers. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(4):178–191. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-178-191

**Введение.** Агрессия и антисоциальное поведение детей и подростков в зарубежных и российских образовательных учреждениях остается одной из самых острых проблем, особенно в период обучения в основной школе, когда учащиеся активно проходят через множество возрастных изменений.

В образовании самым распространенным видом агрессии является буллинг (травля). Классическое определение буллингу дал во второй половине прошлого века Д. Ольвеус: «систематическое преднамеренное повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы» [28]. В современных

исследованиях травля определяется более инклюзивно и широко: «это разрушительный социальный процесс, который характеризуется неравенством власти, обусловленным социальными и институциональными нормами. Это часто повторяющееся поведение, которое проявляется в виде нежелательного межличностного поведения среди учащихся или школьного персонала, которое причиняет физический, социальный и эмоциональный вред отдельным лицам или группами и более широкому школьному сообществу» [27]. Определение со временем эволюционировало, однако три основные характеристики травли остаются неизменными: дисбаланс власти между агрессором и жертвой, целенаправленность и повторяемость разрушительного поведения.

Несмотря на то что деструктивное явление исследуется уже более полувека и разработан целый корпус антибуллинговых программ, проблема не исчезает и остается актуальной [6]. Распространенность травли в российских школах варьирует от 15 до 50% всех учащихся. Широкий разброс связан с использованием различных психометрических инструментов и разными трактовками того, что считать буллингом, а что единичным актом агрессии [10; 22]. В калужском исследовании 2021 года было зафиксировано, что более 15% учащихся были вовлечены в буллинг в роли жертвы [4]. Более высокие показатели были зафиксированы на выборке учеников средней школы российского мегаполиса авторами другой работы в 2021 году: «разным типам буллинга хотя бы один раз в течение месяца, предшествовавшего опросу, подвергались от 30 до 60% школьников» [7]. Последний опубликованный в 2022 году отечественный мониторинг по модели PISA установил, что 17% российских школьников сталкиваются с разными проявлениями социального буллинга [12]. Уровень распространенности буллинга в

России находится на среднемировом уровне: согласно отчету ЮНЕСКО, охватывающему данные из 71 страны, примерно 32% учащихся в возрасте от 9 до 15 лет хотя бы раз подвергались травле в течение последнего месяца [7].

Специфика исследования травли в образовании — изучение школьного контекста, а также факторов защиты и риска развития буллинг-структур в этой образовательной среде [7; 25; 29]. Дополнительное образование детей (ДОД), являющееся важным элементом образовательной экосистемы России и характеризующееся высокой долей охвата (более 75% вовлеченных учащихся), остается «серой зоной», в рамках которой подростковая агрессия на данный момент практически не изучена [11]. Среда кружков и секций имплицитно рассматривается практиками и исследователями как более благополучная по сравнению со школой. Предполагается, что вариативность учебных программ, отсутствие жестких стандартов, добровольность посещения занятий служат защитными факторами против буллинга, однако на данный момент для таких предположений недостаточно эмпирической базы. Следует отметить, что исследование буллинга в среде кружков и секций крайне важно в контексте подготовки педагогических кадров организаций дополнительного образования, которые смогут осуществлять эффективную профилактику как школьной неуспешности, так и антисоциального поведения [5].

Распространенность и специфика травли изучается в большей степени с помощью инструмента самоотчетов учащихся, в том числе в силу простоты сбора данных. Учителей спрашивают о буллинге значительно реже. Согласно исследованию 2008 года, учителя с большей вероятностью замечают и сообщают о физическом буллинге, в то время как учащиеся чаще говорят о косвен-

ных и скрытых видах травли [16]. В то же время во множестве публикаций ставится справедливый вопрос о том, одинаково ли понимают буллинг поведение дети и взрослые [33]. Таким образом, важно использовать разные инструменты исследования данного деструктивного поведения в подростковой среде.

Цель настоящего исследования — изучение распространенности и специфики буллинга в кружках и секциях на основе опроса педагогов дополнительного образования.

Гипотеза исследования состоит в том, что, по мнению педагогов, распространенность буллинга среди подростков в дополнительном образовании аналогична школьной среде, при этом в спортивных секциях его выраженность выше, чем в неспортивных кружках.

**Теоретическая рамка исследования.** Буллинг — это сложная социальная и образовательная проблема. Исследователи используют множество теорий, чтобы объяснить генезис травли в подростковой среде и его последствия. Теоретические работы рассматривают феномен преимущественно на двух крупных уровнях: *системном (средовом) и индивидуальном.*

*Системный уровень.* Социально-экологический подход У. Бронфенбреннера является широкой концепцией, согласно которой поведение человека формируется под влиянием двунаправленного взаимодействия целого ряда вложенных друг в друга контекстуальных систем: семьи, школы, локального сообщества, общества и культуры в целом [15]. Буллинг возникает не только вследствие личностных характеристик участников, но и поддерживается на различных уровнях внешней среды (например, негативный школьный климат, неблагоприятная семейная ситуация и социокультурные нормы, оправдывающие агрессию). В рамках теории семейных систем подчеркива-

ется, что агрессивные действия по отношению к сверстникам являются поведением, формирующимся в результате системных повторяющихся дисфункциональных взаимодействий в семье [18]. Теория групповой социализации объясняет буллинг как феномен, связанный с групповым давлением, внутригрупповыми и межгрупповыми нормами [32]. В рамках этого подхода коллективное внутригрупповое согласие с «нормальностью» возникновения травли интенсифицирует ее распространение в образовательной среде. В контексте настоящего исследования мы в большей степени акцентируем внимание на средовом системном уровне, в рамках которого происходит формирование девиантного поведения и буллинга, в частности.

*Индивидуальный уровень.* Ранние теории буллинга, связанные с областью психопатологии развития, объясняли буллинг либо как проявление небезопасной привязанности [24] и (или) как выученное поведение через наблюдение, подражание и подкрепление агрессии [15]. Интересную линзу, через которую можно посмотреть на травлю в образовательной среде, предоставляет теория сохранения ресурсов. Ее сторонники считают, что агрессия имеет адаптивную функцию двух видов: реактивную и проактивную [19]. Реактивная агрессия связана с внешней враждебностью среды и представляет собой импульсивное и гневное поведение, осуществляемое в ответ на воспринимаемую угрозу. Проактивная агрессия связана с социальным влиянием и описывает преднамеренное поведение, направленное на сохранение доступа к ресурсам и контроля над сверстниками [31]. Близкая к подходу сохранения ресурсов теория социального доминирования подчеркивает роль агрессивного поведения как стратегии, позволяющей добиться признания у сверстников и повысить социальный статус

в группе [26]. В рамках теории самодетерминации буллинг рассматривается как дезадаптивное и некомпетентное поведение, направленное на удовлетворение трех основных потребностей личности: принадлежности, автономии и компетенции [20]. Социально-когнитивные аспекты развития также влияют на поведенческие решения. С агрессией связаны три когнитивных фактора: самоуверенность (уверенность в способности проявить агрессию), ожидание результатов (вера в то, что агрессия приведет к положительным результатам) и ценность результата (высокая ценность результата, который может быть достигнут с помощью агрессии [17]. Таким образом, индивид может выбрать агрессивное поведение, поскольку считает, что это будет эффективным методом достижения желаемого результата. В русле социально-когнитивного подхода буллинг также объясняется с помощью механизма отчуждения моральной ответственности: агрессор обесценивает и отрицает страдания жертвы в силу того, что буллинг «нормален» и имеет важную цель, связанную с победой или конкуренцией [23].

Исследователи выделяют разные виды буллинга: вербальный, физический, социальный (косвенный) и кибербуллинг [1; 34]. Физический буллинг включает в себя удары, пинки, толчки, порчу имущества. Этот вид в большей степени распространен среди мальчиков [30]. Вербальный вид характеризуется обзывательствами, оскорблениями, дразнилками и словесными угрозами. Социальная травля предполагает нанесение ущерба социальной стороне, репутации ребенка или подростка (например, распространение слухов, намеренное исключение из коллектива или изоляция). Девочки чаще всего оказываются вовлеченными в социальный буллинг в роли жертв и агрессоров [22].

Буллинг оказывает значительное и долгосрочное негативное воздействие на всех участников буллинг-структуры: жертв, агрессоров и свидетелей. Вовлеченность в буллинг повышает риск развития ментальных расстройств, ухудшения физического здоровья, формирования социальных и академических трудностей и даже ведет к неблагоприятным последствиям, которые сохраняются во взрослой жизни. Жертвы буллинга чаще сталкиваются с депрессией, тревожностью, психосоматическими симптомами и посттравматическим стрессом [21]. Помимо ухудшения психического здоровья, буллинг связан с ухудшением академической успеваемости, снижением уровня вовлеченности в школьное сообщество и ростом социальной изоляции [14]. В более отдаленной перспективе последствия буллинга проявляются в трудностях социальной адаптации, повышении риска противоправного поведения и ухудшении общего уровня благополучия [35].

Как было отмечено выше, в настоящем исследовании рассматривается проблема буллинга в среде дополнительного образования. Дополнительное образование детей может рассматриваться как «структурированная, добровольная деятельность детей, направленная на развитие личностных и социальных навыков, в своем содержании выходящая за рамки основной школьной учебной программы и осуществляемая при поддержке или руководстве (лидерстве) взрослого» [2]. ДОД рассматривается нами как уровень образовательной экосистемы ребенка [15]. Представляется необходимым дать определение понятию «образовательная среда» применительно к ДОД. Несмотря на многообразие существующих дефиниций, в данном исследовании внимание будет сосредоточено на тех подходах, которые подчеркивают особую значимость социального и межличностного

компонентов образовательной среды. Так, согласно определению В. А. Ясвина, образовательная среда представляет собой «систему влияний и условий формирования личности в соответствии с заданными образцами, а также совокупность возможностей ее развития, заключенных в социальном и пространственном окружении» [13]. В этом подходе акцент направлен на внешнюю природу среды по отношению к личности. В качестве одного из центральных компонентов образовательной среды Ясвин выделяет социальный аспект, включающий межличностные отношения между педагогами, учащимися, родителями и администрацией образовательного учреждения. Близкое по содержанию определение предложено В. В. Рубцовым в соавторстве с Н. И. Поливановой и И. В. Ермаковой. Авторы понимают образовательную среду как «полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-образовательных воздействий, отражающих явно или неявно выраженные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы организации

образовательного процесса в конкретной школе» [8, 9]. С. Н. Иванова разграничивает понятия образовательной среды и образовательного пространства: среда — это совокупность условий, в которых происходит обучение и воспитание участников образовательного процесса, тогда как пространство представляет собой более широкую систему, включая структуры и учреждения, создающие эти условия [3]. В данной концептуальной модели на первый план выдвигается коммуникативная составляющая среды, играющая ключевую роль в формировании детских и детско-взрослых сообществ. В настоящей работе мы используем интегративное понимание образовательной среды, включающее подходы В. А. Ясвина и В. В. Рубцова.

**Выборка и методы.** Сбор данных проводился среди педагогов дополнительного образования, которые ведут занятия во внешкольных организациях ДОД в сельской и городской местности Челябинской области. Выборка составила 319 наблюдений. Описательные статистики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Описательные статистики

		N	%
N валидных по списку		319	100
Пол педагога (женский)		229	71,8
Возраст педагога	18–29 лет	80	25,1
	30–39 лет	78	24,5
	40–49 лет	79	24,8
	50–69 лет	81	25,4
	70–79 лет	1	0,3
Профессиональный стаж педагога	До года	45	14,1
	От 1 до 3 лет	77	24,1
	3	197	61,8
Количество детей в кружке или секции	До 10	18	5,6
	От 11 до 19	76	23,8
	От 20 до 29	36	11,3
	30 и более	189	59,2

Направление кружков и секций	Спорт и физическая культура	42	13,2
	Искусство (ИЗО, танец, музыка и театр)	94	29,5
	Предметы школьной программы (кроме иностранных языков)	16	5,0
	Иностранные языки	6	1,9
	Техника, в том числе конструирование, моделирование и робототехника	97	30,4
	Наука (исследовательская деятельность в сфере естественных, гуманитарных, социальных наук, экология, краеведение)	40	12,5
	Туризм	9	2,8
	Ремесла (кройка и шитье, вязание, вышивание, плотницкое, гончарное дело и т. п.)	15	4,7

	N	Разброс	M	SD
Буллинг физический	319	1–3	1,27	,470
Буллинг социальный	319	1–3	1,12	,334
Буллинг вербальный	319	1–3	1,10	,321
Буллинг общий	319	1–3	1,13	,362

Респондентам был задан ряд вопросов о том, в рамках каких направлений дополнительного образования они проводят занятия:

- спорт и физическая культура;
- искусство (изобразительное искусство, танец, музыка, театр);
- предметы школьной программы (кроме иностранных языков);
- иностранные языки;
- техника, в том числе конструирование, моделирование и робототехника;
- наука (исследовательская деятель-

ность в сфере естественных, гуманитарных, социальных наук, экология, краеведение);

- туризм;
- ремесла (кройка и шитье, вязание, вышивание, плотницкое, гончарное дело и т. п.)

Структура выборки предполагает неоднородность распределения ответов по направлениям дополнительного образования (рис. 1). Неоднородность выборки соответствует неоднородности генеральной совокупности [11].



Рисунок 1. Распределение наблюдений в выборке по критерию направления ДОД (%)

Респонденты заполнили «Опросник школьного буллинга», предназначенный для оценки степени вовлеченности учеников в различные формы травли и их участия в роли агрессора, свидетеля или жертвы [7]. Использовалась краткая версия опросника, содержащая по два вопроса для каждого типа буллинга и только по отношению к роли жертвы. Вопросы анкеты были адаптированы для образовательной среды кружков и секций.

Отбор респондентов проводился методом случайной выборки, участие было добровольным. Анкетирование происходило в электронном формате на базе российской платформы «Анкетолог». Обработка данных происходила в пакете SPSS 23.0.

**Результаты.** Результаты исследования свидетельствуют о наличии буллинга в среде дополнительного образования детей. Более четверти педагогов (25,4%) подтвердили, что сталкивались с проявлениями

буллинга между подростками. По оценкам педагогов, большинство учащихся подвергались травле со стороны сверстников эпизодически — 1–2 раза за прошедший месяц, в то время как значительно меньшая часть (1,3%) учащихся подвергалась буллингу чаще — 3–4 раза.

Наиболее распространенными формами буллинга, по данным информантов, выступают вербальная (11,9%) и социальная (11,6%). Эти типы травли характеризуются оскорблениями, намеренной изоляцией жертвы от коллектива, распространением слухов и сплетен, а также лишением эмоциональной поддержки, общения и возможности участия в совместных мероприятиях. Относительно реже учащиеся сталкиваются с физической формой травли (9,4%), которая проявляется в нанесении ударов, пинков и повреждении личных вещей жертвы (рис. 2).

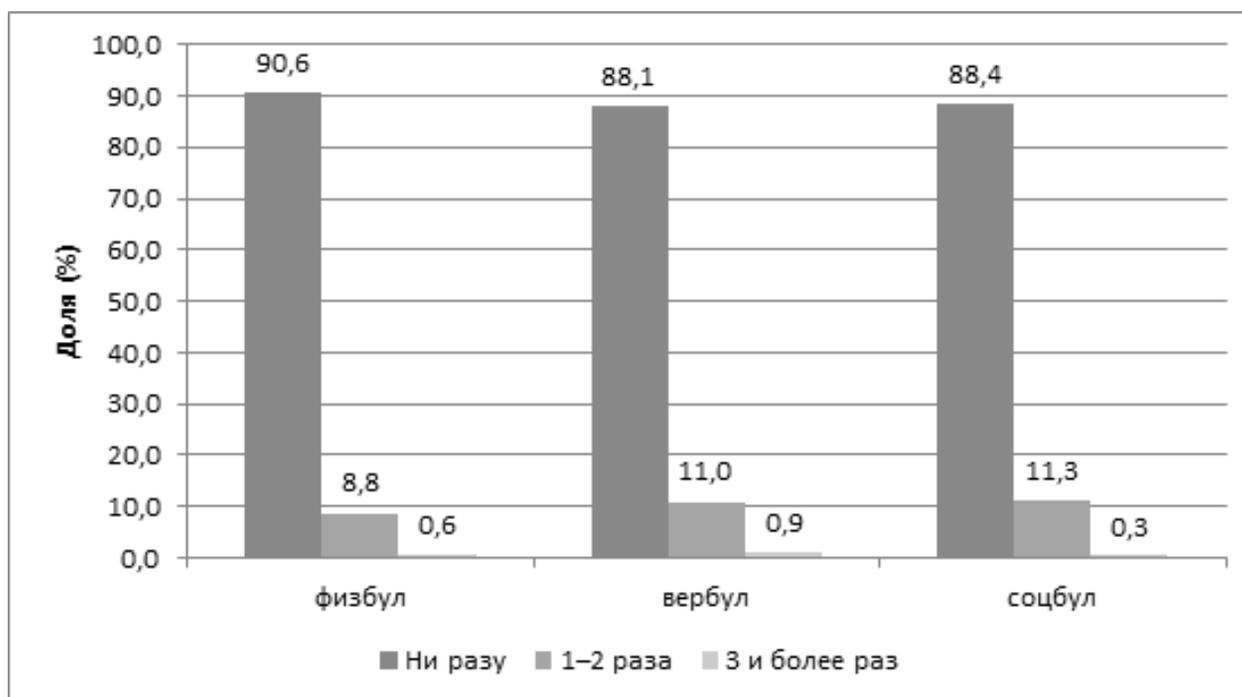


Рисунок 2. Распространенность различных видов буллинга в кружках и секциях (%)

Самый высокий показатель травли наблюдается в спортивных секциях, где каждый четвертый учащийся за последний месяц был подвергнут виктимизации (рис. 3). Второе место делят кружки по направлениям «наука» и «техника». Третье место по распространенности занимают занятия по школьным предметам, где также наиболее ярко выражена частотность виктимизации «3 раза и более».

В связи с этим автором было принято решение объединить направления в две группы: «спортивные» и «неспортивные» занятия. Для более детального анализа к полученным кластерам были добавлены обобщенные показатели распространенности буллинга по всем направлениям (рис. 4).

В таком контексте вновь подтверждается высокий уровень буллинга в спортивном сегменте, однако показатели неспортивных направлений также остаются на значительном уровне — 22,8%.

Результаты регрессионного анализа (табл. 2) указывают на значимую взаимосвязь между возрастом учащихся и вероятностью виктимизации: с увеличением возраста подростков вероятность стать жертвой любого вида буллинга снижается, за исключением вербального типа. При этом пол педагога, его профессиональный стаж, а также количество учащихся в группе не оказывают значимого влияния на вероятность возникновения буллинга в образовательной среде кружков и секций.

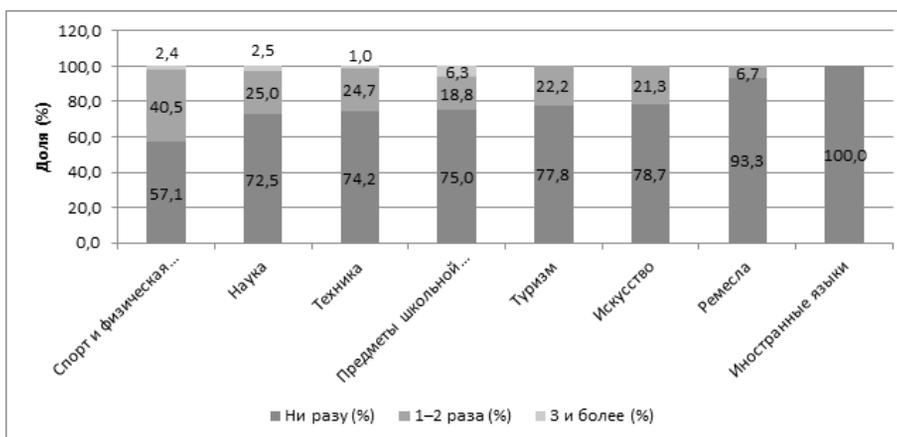


Рисунок 3. Распространенность буллинга в разных направлениях ДО

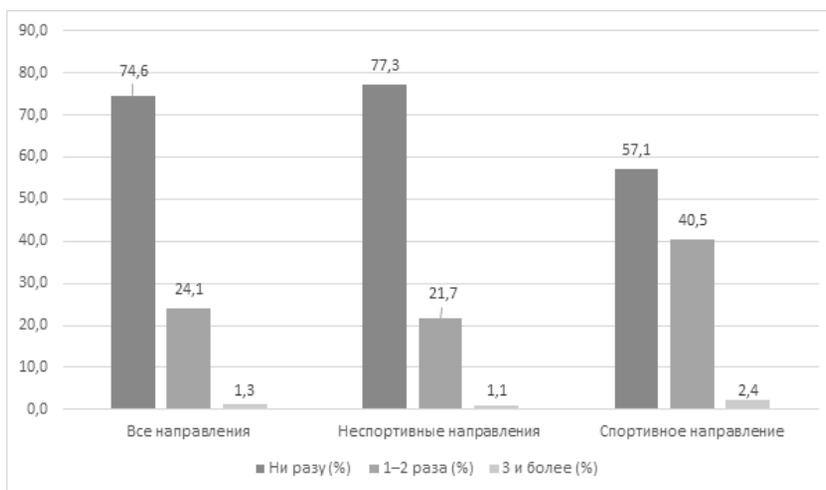


Рисунок 4. Распространенность буллинга в рамках спортивных и неспортивных занятий (%)

Таблица 2

Предикторы вовлеченности в буллинг в рамках дополнительного образования

	Буллинг общий		Буллинг физический		Буллинг социальный		Буллинг вербальный	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Константа	1,700	,218	1,360	,150	1,198	,156	1,444	,169
Средний возраст учащегося в кружке или секции	-,062	,020**	-,025	,014*	-,031	,014*	-,020	,015
Пол педагога	-,013	,059	,008	,041	-,005	,042	-,090	,046
Профессиональный стаж педагога	,052	0,40	,001	,027	,036	,028	-,002	,031
Направление кружка или секции	-,019	,013	-,008	,009	,007	,009	-,006	,010
Количество детей в кружке или секции	,008	,029	-,021	,020	,012	,021	,003	,023

Примечание. В скобках указаны стандартные ошибки измерения. Все интервальные переменные стандартизированы. Значимо на уровне: \*90%; \*\*95%; \*\*\*99%.

**Обсуждение результатов.** Полученные результаты подтверждают исходную гипотезу исследования о том, что, согласно восприятию педагогов, среда дополнительного образования детей не является свободной от проявлений буллинга среди подростков. Данные, представленные в исследовании, демонстрируют: более четверти педагогов сталкивались со случаями травли между детьми в кружках и секциях, что соответствует уровню распространенности буллинга в общеобразовательных школах России [4; 12]. Тем самым опровергается распространенное мнение о том, что кружки и секции являются изначально более безопасной средой по сравнению с традиционной школьной.

Наиболее распространенными формами буллинга в исследуемой среде стали социальная и вербальная агрессия. Этот результат согласуется с выводами других исследований, проводившихся в общеобразовательных учреждениях [7; 22], где также преобладают социальные и вербальные формы агрессии, особенно среди девочек и

в подростковом возрасте. Меньшая распространенность физического буллинга может объясняться повышенным контролем со стороны педагогов и более очевидным характером физического насилия, что делает его менее скрытым и, соответственно, легче выявляемым.

Важным результатом исследования является выявленная зависимость распространенности буллинга от направленности дополнительного образования, что также позволяет нам принять исходную гипотезу. В спортивных секциях уровень травли оказался наиболее высоким. Этот факт может быть объяснен через призму теории социального доминирования [26], согласно которой физическое и психологическое давление может выступать инструментом укрепления социального статуса в среде, где конкуренция и победа имеют высокую ценность. Социально-психологический подход позволяет объяснить более высокий уровень буллинга в среде спортивных кружков и секций тем, что там учащиеся могут использовать эмоции агрессии и гнева, связан-

ные с травлей, «инструментально» с целью повышения своей результативности. Такое поведение также может поддерживаться и установками педагогов, которые формируют образовательную среду [19].

В результате регрессионного анализа была установлена обратная связь между возрастом учащихся и вероятностью стать жертвой буллинга: с возрастом вероятность виктимизации снижается. Это может объясняться возросшими социально-когнитивными навыками подростков, а также развитием стратегий эффективно-го противодействия агрессии [17]. Вместе с тем отсутствие связи между стажем педагога, количеством детей в группе и распространенностью буллинга может свидетельствовать о системной природе данного феномена, укорененного в социально-экологических факторах образовательной среды [15].

Выявленные результаты актуализируют необходимость разработки и реализации антибуллинговых программ в сфере дополнительного образования. Важно подчеркнуть, что данные программы должны быть ориентированы не только на учащихся, но и

на педагогический персонал, так как именно педагоги оказываются важнейшим элементом, способным влиять на социальный климат и предотвращать проявления буллинга. Кроме того, представляется важным использовать междисциплинарные подходы к решению проблемы, которые включали бы не только психологические и педагогические, но и социологические аспекты взаимодействия в детских коллективах.

Полученные результаты позволяют утверждать, что образовательная среда кружков и секций требует особого внимания исследователей и практиков в контексте профилактики буллинга. Учитывая, что проявления буллинга тесно связаны с академической неуспешностью учащихся, важно интегрировать антибуллинговые меры с программами поддержки академической успеваемости. Необходимо продолжать систематическое изучение факторов риска и защиты в данной среде, а также разрабатывать и внедрять целевые меры, направленные на снижение уровня агрессии, повышение психологической безопасности и улучшение образовательных достижений учащихся.

### Список источников

1. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 3. С. 149–159. doi: 10.17323/1814-9545-2013-3-149-159.
2. Иванов И. Ю. Внешкольное образование в зарубежных исследованиях: определения и характеристики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2, № 6.
3. Иванова С. В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы. 2015. № 6 (40). С. 23–28.
4. Иванюшина В. А., Ходоренко Д. К., Александров Д. А. Распространенность буллинга: возрастные и гендерные различия, значимость размера и типа школы // Вопросы образования. 2021. № 4. С. 220–242.
5. Косарецкий С. Г., Мерцалова Т. А., Сенина Н. А. Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 6. С. 69–82.
6. Молчанова Д. В., Новикова М. А. Противодействие школьному буллингу: анализ международного опыта // Современная аналитика образования. 2020. № 1 (31). 72 с.
7. Новикова М. А., Реан А. А., Коновалов И. А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 62–90.
8. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
9. Поливанова Н. И., Ермакова И. В. Образовательная среда урока в школах разных типов // Психологическая наука и образование. 2000. Т. 5, № 3.

10. Реан А. А., Новикова М. А. Буллинг в среде старшеклассников Российской Федерации: распространенность и влияние социоэкономических факторов // Мир психологии. 2019. № 1. С. 165–177.
11. Современная аналитика образования. Основные тенденции развития дополнительного образования детей / Под науч. ред. Т. А. Мерцаловой. М.: НИУ ВШЭ, 2023. № 3 (71).
12. ФИОКО. Результаты общероссийской оценки по модели PISA. 2022 [Электронный ресурс]. URL: [https://fioo.ru/Media/Default/Documents/Отчет\\_общероссийская%20оценка%20по%20модели%20PISA-2022%20\(2\).pdf](https://fioo.ru/Media/Default/Documents/Отчет_общероссийская%20оценка%20по%20модели%20PISA-2022%20(2).pdf) (дата обращения: 02.01.2025).
13. Ясвин В. А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17, № 2. С. 295–314.
14. Armitage R. Bullying in children: impact on child health // *BMJ Paediatrics Open*. 2021. Vol. 5, no. 1. doi: 10.1136/bmjpo-2020-000939.
15. Bandura A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.
16. Beran T., Stewart S. Teachers' and students' reports of physical and indirect bullying // *Alberta Journal of Educational Research*. 2008. Vol. 54, no. 2. doi: 10.55016/ojs/ajer.v54i2.55225.
17. Card N. A., Isaacs J., Hodges E. V. E. Aggression and victimization in children's peer groups: a relationship perspective // *Feeling hurt in close relationships* / Ed. A. Vangelisti. New York: Cambridge University Press, 2009. P. 235–259.
18. Cross D., Barnes A. Using systems theory to understand and respond to family influences on children's bullying behavior: friendly schools friendly families program // *Theory Into Practice*. 2014. Vol. 53, no. 4. P. 293–299.
19. Hawley P. H. Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: a case for the well-adapted Machiavellian // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2003. Vol. 49, no. 3. P. 279–309.
20. Hawley P. H., Stump K. N., Ratliff J. M. Sidestepping the jingle fallacy: bullying, aggression, and the importance of knowing the difference // *Bullying in North American schools* / Ed. D. L. Espelage, S. M. Swearer. 2nd ed. New York: Routledge, 2011.
21. Houbre B., Tarquinio C., Thuillier I., et al. Bullying among students and its consequences on health // *European Journal of Psychology of Education*. 2006. Vol. 21, no. 2. P. 183–208. doi: 10.1007/BF03173576.
22. Menesini E., Salmivalli C. Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions // *Psychology, Health & Medicine*. 2017. Vol. 22. P. 240–253. doi: 10.1080/13548506.2017.1279740.
23. Menesini E., Sanchez V., Fonzi A., et al. Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders // *Aggressive Behavior*. 2003. Vol. 29, no. 6. P. 515–530.
24. Monks C. P., Smith P. K., Swettenham J. Psychological correlates of peer victimisation in preschool: social cognitive skills, executive function and attachment profiles // *Aggressive Behavior*. 2005. Vol. 31, no. 6. P. 571–588.
25. Morgan P., Farkas G., Woods A., et al. Factors predictive of being bullies or victims of bullies in US elementary schools // *School Mental Health*. 2023. Vol. 15. P. 566–582. doi: 10.1007/s12310-023-09571-4.
26. Neal J. W. Social aggression and social position in middle childhood and early adolescence: burning bridges or building them? // *Journal of Early Adolescence*. 2010. Vol. 30, no. 1. P. 122–137.
27. Norman J. O. H., Heaney D., Donoghue C. Considering a more inclusive definition of bullying: implications for a whole-education approach to bullying // *School Bullying and the Legacy of Dan Olweus* / Ed. P. K. Smith. New York: Routledge, 2025. P. 191–206.
28. Olweus D. *Aggression in schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere, 1978.
29. Rigby K. Why do some children bully at school? // *School Psychology International*. 2005. Vol. 26. P. 147–161. doi: 10.1177/0143034305052910.
30. Smith P. Bullying: definition, types, causes, consequences and intervention // *Social and Personality Psychology Compass*. 2016. Vol. 10. P. 519–532. doi: 10.1111/spc3.12266.
31. Swearer S. M., Espelage D. L. *Bullying prevention and intervention: realistic strategies for schools*. New York: Guilford, 2012.
32. Tajfel H., Turner J. C. An integrative theory of intergroup conflict // *Psychology of intergroup relations* / Ed. S. Worchel, W. G. Austin. Chicago: Nelson-Hall, 1986. P. 2–24.
33. Vaillancourt T., McDougall P., Hymel S., et al. Bullying: are researchers and children/youth talking about the same thing? // *International Journal of Behavioral Development*. 2008. Vol. 32. P. 486–495. doi: 10.1177/0165025408095553.
34. Wang J., Iannotti R., Nansel T. School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber // *Journal of Adolescent Health*. 2009. Vol. 45, no. 4. P. 368–375. doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.03.021.
35. Wolke D., Lereya S. T. Long-term effects of bullying // *Archives of Disease in Childhood*. 2013. Vol. 98, no. 9. P. 879–885. doi: 10.1136/archdischild-2014-306667.

**References**

1. *Bochaver A. A., Hlomov K. D.* Bulling kak ob#ekt issledovanij i kul'turnyj fenomen // *Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki*. 2013. T. 10, № 3. S. 149–159. doi: 10.17323/1814-9545-2013-3-149-159. [In Rus].
2. *Ivanov I. Ju.* Vneshkol'noe obrazovanie v zarubezhnyh issledovanijah: opredelenija i harakteristiki // *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika*. 2021. T. 2, № 6. [In Rus].
3. *Ivanova S. V.* Obrazovatel'noe prostranstvo i obrazovatel'naja sreda: v poiskah otlichij // *Cennosti i smysly*. 2015. № 6 (40). S. 23–28. [In Rus].
4. *Ivanjushina V. A., Hodorenko D. K., Aleksandrov D. A.* Rasprostranennost' bullinga: vozrastnye i gendernye razlichija, znachimost' razmera i tipa shkoly // *Voprosy obrazovanija*. 2021. № 4. S. 220–242. [In Rus].
5. *Kosareckij S. G., Mercalova T. A., Senina N. A.* Preodolenie shkol'noj neuspeshnosti: vozmozhnosti i deficit rossijskikh shkol // *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*. 2021. T. 26, № 6. S. 69–82. [In Rus].
6. *Molchanova D. V., Novikova M. A.* Protivodejstvie shkol'nomu bullingu: analiz mezhdunarodnogo opyta // *Sovremennaja analitika obrazovanija*. 2020. № 1 (31). 72 s. [In Rus].
7. *Novikova M. A., Rean A. A., Kononov I. A.* Bulling v rossijskikh shkolah: opyt diagnostiki rasprostranennosti, polovozrastnyh osobennostej i svjazi so shkol'nym klimatom // *Voprosy obrazovanija*. 2021. № 3. S. 62–90. [In Rus].
8. *Panov V. I.* *Psihodidaktika obrazovatel'nyh sistem: teorija i praktika*. SPb.: Piter, 2007. 352 s. [In Rus].
9. *Polivanova N. I., Ermakova I. V.* Obrazovatel'naja sreda uroka v shkolah raznyh tipov // *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*. 2000. T. 5, № 3. [In Rus].
10. *Rean A. A., Novikova M. A.* Bulling v srede starsheklassnikov Rossijskoj Federacii: rasprostranennost' i vlijanie socioekonomicheskikh faktorov // *Mir psihologii*. 2019. № 1. S. 165–177. [In Rus].
11. *Sovremennaja analitika obrazovanija. Osnovnye tendencii razvitija dopolnitel'nogo obrazovanija detej / Pod nauch. red. T. A. Mercalovoj. M.: NIU VShJe, 2023. № 3 (71).* [In Rus].
12. FIOKO. Rezul'taty obshherossijskoj ocenki po modeli PISA. 2022 [Jelektronnyj resurs]. URL: [https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Otchet\\_obshherossijskaja%20ocenka%20po%20modeli%20PISA-2022%20\(2\).pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Otchet_obshherossijskaja%20ocenka%20po%20modeli%20PISA-2022%20(2).pdf) (data obrashhenija: 02.01.2025). [In Rus].
13. *Jasvin V. A.* Formirovanie teorii sredy razvitija lichnosti v otechestvennoj pedagogicheskoj psihologii // *Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki*. 2020. T. 17, № 2. S. 295–314. [In Rus].
14. *Armitage R.* Bullying in children: impact on child health // *BMJ Paediatrics Open*. 2021. Vol. 5, no. 1. doi: 10.1136/bmjpo-2020-000939.
15. *Bandura A.* *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.
16. *Beran T., Stewart S.* Teachers' and students' reports of physical and indirect bullying // *Alberta Journal of Educational Research*. 2008. Vol. 54, no. 2. doi: 10.55016/ojs/ajer.v54i2.55225.
17. *Card N. A., Isaacs J., Hodges E. V. E.* Aggression and victimization in children's peer groups: a relationship perspective // *Feeling hurt in close relationships / Ed. A. Vangelisti*. New York: Cambridge University Press, 2009. P. 235–259.
18. *Cross D., Barnes A.* Using systems theory to understand and respond to family influences on children's bullying behavior: friendly schools friendly families program // *Theory Into Practice*. 2014. Vol. 53, no. 4. P. 293–299.
19. *Hawley P. H.* Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: a case for the well-adapted Machiavellian // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2003. Vol. 49, no. 3. P. 279–309.
20. *Hawley P. H., Stump K. N., Ratliff J. M.* Sidestepping the jingle fallacy: bullying, aggression, and the importance of knowing the difference // *Bullying in North American schools / Ed. D. L. Espelage, S. M. Swearer*. 2nd ed. New York: Routledge, 2011.
21. *Houbre B., Tarquinio C., Thuillier I., et al.* Bullying among students and its consequences on health // *European Journal of Psychology of Education*. 2006. Vol. 21, no. 2. P. 183–208. doi: 10.1007/BF03173576.
22. *Menesini E., Salmivalli C.* Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions // *Psychology, Health & Medicine*. 2017. Vol. 22. P. 240–253. doi: 10.1080/13548506.2017.1279740.
23. *Menesini E., Sanchez V., Fonzi A., et al.* Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders // *Aggressive Behavior*. 2003. Vol. 29, no. 6. P. 515–530.
24. *Monks C. P., Smith P. K., Swettenham J.* Psychological correlates of peer victimisation in preschool: social cognitive skills, executive function and attachment profiles // *Aggressive Behavior*. 2005. Vol. 31, no. 6. P. 571–588.
25. *Morgan P., Farkas G., Woods A., et al.* Factors predictive of being bullies or victims of bullies in US elementary schools // *School Mental Health*. 2023. Vol. 15. P. 566–582. doi: 10.1007/s12310-023-09571-4.
26. *Neal J. W.* Social aggression and social position in middle childhood and early adolescence: burning bridges or building them? // *Journal of Early Adolescence*. 2010. Vol. 30, no. 1. P. 122–137.

27. Norman J. O. H., Heaney D., Donoghue C. Considering a more inclusive definition of bullying: implications for a whole-education approach to bullying // *School Bullying and the Legacy of Dan Olweus* / Ed. P. K. Smith. New York: Routledge, 2025. P. 191–206.
28. Olweus D. *Aggression in schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere, 1978.
29. Rigby K. Why do some children bully at school? // *School Psychology International*. 2005. Vol. 26. P. 147–161. doi: 10.1177/0143034305052910.
30. Smith P. Bullying: definition, types, causes, consequences and intervention // *Social and Personality Psychology Compass*. 2016. Vol. 10. P. 519–532. doi: 10.1111/spc3.12266.
31. Swearer S. M., Espelage D. L. *Bullying prevention and intervention: realistic strategies for schools*. New York: Guilford, 2012.
32. Tajfel H., Turner J. C. An integrative theory of intergroup conflict // *Psychology of intergroup relations* / Ed. S. Worchel, W. G. Austin. Chicago: Nelson-Hall, 1986. P. 2–24.
33. Vaillancourt T., McDougall P., Hymel S., et al. Bullying: are researchers and children/youth talking about the same thing? // *International Journal of Behavioral Development*. 2008. Vol. 32. P. 486–495. doi: 10.1177/0165025408095553.
34. Wang J., Iannotti R., Nansel T. School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber // *Journal of Adolescent Health*. 2009. Vol. 45, no. 4. P. 368–375. doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.03.021.
35. Wolke D., Lereya S. T. Long-term effects of bullying // *Archives of Disease in Childhood*. 2013. Vol. 98, no. 9. P. 879–885. doi: 10.1136/archdischild-2014-306667.

### **Информация об авторе**

П. Д. Азыркин — аспирант

### **Information about the author**

P. D. Azyrkin — Graduate student

Статья поступила в редакцию 16.05.2025; одобрена после рецензирования 03.06.2025; принята к публикации 17.06.2025.  
The article was submitted 16.05.2025; approved after reviewing 03.06.2025; accepted for publication 17.06.2025.