
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Влияние теоретических подходов, выбора методик и организации исследования на доказательность антибуллинговых программ

Стратийчук Е.В.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-0314>, e-mail: chugeka@yahoo.com

В статье рассматриваются методы и теоретические обоснования исследований эффективности антибуллинговых программ. Несмотря на широкую распространенность антибуллинговых программ во многих странах Европы, Азии и Америки, ряд исследователей заключают, что многие из этих программ демонстрируют слабую эффективность или неэффективны. Анализируется определение антибуллинговых программ, основываясь на определении программ в целом, а также на критериях отбора программ для метаанализа. Рассматривается зависимость представлений об эффективности программ от теоретической рамки, которую используют в метаанализах, а также от конкретных методик, которые используются при оценке эффективности отдельных программ. Описаны методики, возникшие в рамках конкретных антибуллинговых программ и теорий, методики для исследования ситуаций буллинга, не привязанные к конкретным теориям буллинга, а также психологические методики, которые позволяют косвенно оценить влияние буллинга на школьников. Обсуждается, какие процедуры и методики исследования эффективности антибуллинговых программ могут сделать оценку эффекта программы более точной.

Ключевые слова: буллинг, антибуллинговые программы, оценка эффективности, виктимизация, психологический климат в школе, метаанализ.

Для цитаты: Стратийчук Е.В. Влияние теоретических подходов, выбора методик и организации исследования на доказательность антибуллинговых программ [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 8—19. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110401>

Questions of the Effectiveness of the Anti-Bullying Programs

Evgeniya V. Stratiychuk

*Moscow State University of Psychology & Education., Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-0314>, e-mail: chugeka@yahoo.com*

This article reviews the methods and theoretical underpinnings of research on the effectiveness of anti-bullying programs. Despite the widespread use of anti-bullying programs in many countries in Europe, Asia and America, a number of researchers conclude that many of them demonstrate poor effectiveness or are ineffective at all. The article attempts to provide a definition of anti-bullying programs, based on the definition of programs in general, as well as on the criteria for selecting programs for meta-analysis. The dependence of perceptions of program effectiveness on the theoretical framework used in meta-analyses, as well as on the specific methodologies used in evaluating the effectiveness of individual programs, is examined. Described techniques that have emerged within specific anti-bullying programs and theories, techniques for investigating bullying situations that are not tied to specific theories of bullying, and psychological techniques that allow for an indirect assessment of the impact of bullying on students. Conclusions made about what procedures and techniques for researching the effectiveness of anti-bullying programs can make assessing the effect of a program more accurate.

Keywords: bullying, anti-bullying programs, assessment of the effectiveness, victimization, school climate, meta-analysis.

For citation: Stratiychuk E.V. Questions of the Effectiveness of the Anti-Bullying Programs. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 4, pp. 8—19. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110401> (In Russ.).

Введение

В настоящее время буллинг остается серьезной проблемой для школ во всем мире. Подавляющее большинство исследователей используют в своих работах определение буллинга, данное Д. Ольвеусом [28]. Согласно Д. Ольвеусу буллингом считается повторяющееся поведение, целью которого является причинение вреда и при этом между агрессором и жертвой присутствует дисбаланс сил, физических или психологических. Явление буллинга было впервые описано в школах и в настоящее время основные исследования буллинга проводятся в образовательных учреждениях. Однако данные исследователей говорят о том, что буллинг может происходить и в других закрытых и иерархизированных сообществах. Например, в рамках организационной психологии проводятся исследования буллинга на рабочем месте [42].

Исследование Всемирной организации здравоохранения 2018 года показало, что средняя частота буллинга среди школьников 11—15 лет составляет в среднем 10% от общей популяции, причем уровень буллинга может достигать до 27,5% (в Литве) [34]. В России в 2018 году уровень буллинга среди школьников 11—15 лет составил 15,7% [34].

Есть данные о том, что буллинг затрагивает не только непосредственно вовлеченных в него школьников, а именно нападающих и их жертв. Воздействие буллинга ощущают на себе и свидетели — те, кто со стороны наблюдает за ситуацией причинения вреда. Для свидетелей, как и для подвергающихся буллингу, последствия выражаются в снижении академической успеваемости, увеличении частоты тревожных и депрессивных расстройств [36]. Агрессоры, в свою очередь, приобретают такие последствия, как возрастающая импульсивность, когнитивные искажения [25; 22], связанные с пониманием социальных ситуаций, проблемы с алкоголем и психоактивными веществами (ПАВ) [10]. Буллинг как один из вариантов антисоциального поведения оказывается связан с жестокостью в интимно-личностном общении, которое является важной частью повседневной жизни подростков [31]. И. Зыч предполагает, что в результате социального научения буллинг становится сначала способом взаимодействия в подростковых группах, а потом — и в романтических отношениях между подростками. Также исследования показывают, что воздействие ситуаций буллинга продолжается и после их завершения [42]. Помимо буллинга на рабочем месте, где нападающие могут реализовывать те же стратегии, что и в школе, также известно о депрессии и неустойчивой самооценке и у тех, кто подвергался буллингу, и у тех, кто был свидетелем, а также о большем, по сравнению с контрольной группой, количестве правонарушений среди тех, кто напал на сверстников [32].

Влияние буллинга на школьный климат, а также его продолжающееся влияние на участников и свидетелей во взрослом возрасте обусловили возникновение анти-

буллинговых программ. Часть из них внедрены на национальном уровне, как, например, в Норвегии (программа ОБПП) [26] и Финляндии (программа KiVa) [5]. Часть программ существует на уровне отдельных школ или штатов/областей, например, S.S. Grin (Северная Каролина, США) [16], Respect (Норвегия) [17], Steps to Respect (Вашингтон, США) [30] и та же программа ОБПП, реализуемая в Южной Каролине (США) [11]. Одновременно с распространением антибуллинговых программ стал актуальным вопрос об их эффективности. Накопленные данные позволили проводить масштабные метаанализы для изучения эффективности программ [15; 19; 20; 21; 22; 24; 36; 37; 38; 40; 41]. В результате исследователи констатировали, что большинство программ показывают скромный эффект, а некоторые программы приводят даже к ухудшению ситуации [36; 40; 41]. В основном, ухудшения были связаны с возрастающим после проведения программ уровнем виктимизации [40]. Таким образом, среди исследователей обсуждаются два основных вопроса, связанные с эффективностью антибуллинговых программ:

1) Почему результаты многих программ не показывают улучшений, а в некоторых случаях демонстрируют даже ухудшения?

2) Как связаны статистические и клинические изменения в уровне буллинга? Как клинически выражаются статистически значимые различия в уровне буллинга и виктимизации? Меняется ли для самих детей уровень их психологического благополучия и воспринимают ли они школьный климат как безопасный и поддерживающий после проведения антибуллинговых программ, признанных эффективными?

Для ответа важно осветить те факторы, которые могут влиять на результаты антибуллинговых программ. В данной статье рассматриваются не содержательные элементы программ, а инструменты измерения эффекта и теоретические концепции, которые используются для оценки эффекта.

Антибуллинговые программы: определение, цели, метод исследования

Исследования, посвященные конкретным программам, обычно не операционализируют термин «антибуллинговая программа». Редким исключением является транс-теоретическая программа по предотвращению буллинга [39]. В ней антибуллинговая программа описывается максимально общими словами как пакет интервенций, состоящих из мульти-компонентов. Авторы других программ обычно перечисляют цели программы, а также ее отдельные элементы и теоретические основания. В целях обычно указывается снижение уровня буллинга и улучшение школьного климата [2; 5; 11; 16; 17; 23; 26; 29; 30; 39]. Теоретические основания могут быть разными: чаще всего используется теория буллинга Д. Ольвеуса [11; 23; 26; 29].

Однако используются и другие теории, например, теория готовности к изменениям Дж. Прохаски [39], когнитивно-бихевиоральный подход [16]. Элементы программ могут быть сгруппированы, как направленные на индивида, направленные на межличностные отношения, направленные на отношения в классе или целиком в школе и включающие более широкую поддержку местного сообщества. Под термином «антибуллинговая программа» собирают широкий ряд интервенций, отличающихся длительностью, степенью вовлечения участников, количеством элементов программы. Неизменным остается только тот факт, что большая часть каждой программы реализуется в школе.

Мы предлагаем использовать общее определение программы, предложенное А.И. Кузьминым [2]. Он предлагает называть программой особую форму организации деятельности, отличающуюся тем, что: 1) она направлена на достижение запланированного конкретного результата, 2) заранее определенным способом 3) с использованием известного заранее и ограниченного количества ресурсов, 4) в оговоренные заранее сроки.

Одновременно остается открытым вопрос о специфике антибуллинговых программ. Отчасти более специфическое определение мы можем опосредованно видеть в метаанализах, где исследователи обосновывают свой отбор антибуллинговых программ для участия в метаанализе. В большей части из них отбираются работы, которые направлены именно на снижение уровня буллинга/виктимизации, а не на снижение агрессии в целом или улучшение социальных навыков. Длительность программ, степень привлечения ресурсов (вплоть до всей школы и окружающего школу местного сообщества) и конкретные методы работы могут варьировать и зачастую становятся предметом метаанализа [21; 40]. Таким образом, антибуллинговая программа — это форма организации деятельности, направленная на снижение уровня буллинга и/или виктимизации в школах, в то время как длительность программы, группы вовлеченных участников и степень их участия, а также конкретные компоненты программ могут значительно различаться.

Антибуллинговые программы существуют с 80-х годов XX века. Первой официальной программой стала ОВПП (Olweus Bullying Prevention Program), которая реализуется и в наши дни как в скандинавских странах, так и в США [11; 16; 25]. В настоящее время национальная антибуллинговая программа KiVa (Kiusaamista Vastaan) существует также в Финляндии [34]. В большей или меньшей степени антибуллинговые программы распространены более чем в 20 странах — это Австралия, Великобритания, США, Германия, Канада, Нидерланды, Испания, Австрия, Норвегия, Китай, Замбия, Финляндия, Греция и Кипр, Италия, Турция, Румыния, Гонконг, Бразилия, Малайзия, Новая Зеландия, Швеция [20]. Государства разрабатывают собственные национальные программы. Например, они есть у Великобритании,

Финляндии, Австралии и др. Также государства могут использовать уже существующие программы других стран. Так действуют отдельные штаты США, использующие ОВПП [11; 23], или Греция, взявшая за основу финскую национальную антибуллинговую программу К. Салмивалли [9]. Также в рамках одной страны могут использоваться несколько программ, как, например, в США или Норвегии.

Самыми широко распространенными являются программы ОВПП и KiVa. ОВПП является старейшей и лучше всего исследованной программой. Программа основана на подходе, вовлекающем всю школу, причем не только людей, непосредственно работающих с детьми, но и другой персонал, а также родителей и сообщество, существующее вокруг школы. Целью программы является создание благоприятного психологического климата в школе, для чего используются следующие интервенции: создание школьного совета, который следит за следованием школьной антибуллинговой политике; собрания класса и изучение материалов, в том числе с помощью ролевых игр и с вовлечением родителей; включение антибуллинговых посланий в предметное обучение; обучение учителей и других школьных сотрудников; наблюдение на игровых площадках и в местах, где буллинг происходит чаще всего; вовлечение более широкого сообщества, существующего вокруг школы [18].

Программа KiVa [35] также является одной из самых распространенных и хорошо исследованных программ. Она состоит из 2 основных блоков: блока универсальных действий, служащих профилактике буллинга, и блока направленных действий, созданных для работы с выявленными случаями буллинга. В блок универсальных действий входят уроки и поддерживающие их компьютерные игры, гид для родителей и веб-ресурсы и печатные материалы, доступные сотрудникам школы. В блок направленных действий входят работа команды учителей, которая проводит групповые и индивидуальные встречи с учениками, вовлеченными в буллинг, а также встречи учителей со своими учениками для того, чтобы побудить их поддержать своих одноклассников.

В настоящий момент можно насчитать более 20 различных антибуллинговых программ, отобранных для метаанализов. Помимо антибуллинговых существуют и программы, улучшающие тот или иной аспект школьных отношений и предполагающие снижение уровня буллинга как один из эффектов. Все это демонстрирует интерес к разработке и внедрению программ и о бурно развивающемся поле исследований эффективности подобных программ.

Таким образом, можно говорить о широком распространении антибуллинговых программ, а также о большом количестве вариантов антибуллинговых интервенций в рамках более общих программ, посвященных психологическому благополучию учеников и психологическому климату в школах. Вместе с тем понятие «антибуллинговая программа» обычно не раскрывается

создателями программ, поэтому под одним термином могут быть собраны разные по длительности, интенсивности воздействия интервенции, а также интервенции, основанные на разных теориях и обращенные к разным школьным и внешкольным субъектам.

Влияние теоретических подходов, использованных в метаанализах, на выводы об эффективности антибуллинговых программ

Начиная с 2007 года метаанализ используется для оценки эффективности антибуллинговых программ, что говорит о накопленной базе исследований, посвященных этой теме. Метаанализ предъявляет довольно высокие требования к методам исследования и первичным данным. Таким образом, возможность проведения метаанализа показывает, что таких данных достаточно. Так, исследование М. Тгофи и др. [40] использовало для метаанализа: 1) данные рандомизированных контролируемых исследований (РКИ), 2) данные исследований с квазиэкспериментальным планом с замерами до-после или с наличием экспериментальной и контрольной групп и 3) данные когортных исследований. Х. Гаффни и др. [19; 20; 21] в метаанализе 2019—2021 годов, проведенном на основе 100 исследований, включили все исследования, отобранные М. Тгофи, а также включили значительное количество исследований, произведенных позже метаанализа М. Тгофи. Значительную часть исследований составили рандомизированные контролируемые исследования.

Число статей об антибуллинговых программах с исследованиями эффективности с 2007 года растет интенсивно. Если в 2007 году К. Меррелл [22] смог включить в метаанализ только 16 исследований, то в 2013 году М. Тгофи и др. [40; 41] изучали данные уже 30 исследований. В 2021 году для метаанализа Х. Гаффни и др. [19; 20; 21] использовалась выборка в 100 исследований эффективности антибуллинговых программ.

Метаанализ столь большого количества исследований позволяет увидеть, какой процент программ в целом эффективен, также он позволяет исследователям сформулировать собственные гипотезы и проверить их с помощью обобщенных данных.

Один из первых метаанализов, проведенный К. Мерреллом [22], оценивал в целом, насколько программы достигают улучшений в тех категориях, которые сформулировали сами исследователи, и в рамках тех инструментов, которые они использовали. В этом метаанализе наряду с уменьшением количества ситуаций буллинга указывается, что 4 программы показали статистически значимые изменения в количестве позитивных интеракций со сверстниками, а также некоторые программы показали снижение уровня депрессии, повышение уровня самооценки и формирование социальных навыков, а также изменения по другим параметрам. Остается открытым вопрос, как связаны социаль-

ные навыки или самооценка и другие параметры с основной задачей снижения уровня буллинга/виктимизации и какие механизмы, обеспечивающие снижение уровня буллинга/виктимизации, включают вышеперечисленные компоненты. Так, например, более позднее исследование Х. Гаффни [21] на большем количестве данных показало, что отсутствие в программе такого компонента, как социальные навыки, связано с более значимым снижением уровня буллинга.

Ряд метаанализов, проведенных М. Тгофи и Д. Фаррингтоном [32; 40; 41], а также С. Ли и др. [24], опирались на теорию буллинга Д. Ольвеуса, в которой он предложил разделить уровень буллинга, т. е. количество действий, направленных на причинение вреда, и уровень виктимизации, т. е., уровень негативного психологического воздействия на жертв и свидетелей буллинга. Их исследования, а также более позднее исследование Х. Гаффни [21] показывают, что выбранные две переменные независимы друг от друга, и программа может снижать отдельно уровень буллинга или уровень виктимизации, при этом другой показатель может оставаться неизменным или расти. Антибуллинговая программа также может согласованно снижать два компонента.

Следует отметить, что далеко не все программы, чьи данные изучались в метаанализах, использовали теорию Д. Ольвеуса для описания ситуаций буллинга, однако в метаанализе использовалась именно она. В таком случае метаанализ отвечает на вопрос, снижается ли уровень буллинга, в терминах определенной теории, а значит, изучает, насколько программа эффективна в рамках конкретной теории. Однако, например, программа KiVa [5], а также финская антибуллинговая программа, исследованные в рамках метаанализа М. Тгофи [40], опираются на собственную теорию буллинга, Participant Role Approach (англ.). В рамках этой теории значение и свои роли имеют и другие участники ситуации буллинга, свидетели и др., тогда как в теории Д. Ольвеуса основное внимание уделяется ролям жертвы и агрессора. Таким образом, часть целей программы, основанной на теории Participant Role Approach и касающейся таких ролей школьников, как «защитник», «аутсайдер», «помощник нападающего» и др., не учитывается при оценке эффективности в конкретном метаанализе. Ряд других программ опирается на неспецифические теории, такие как теория изменений [39] или когнитивно-бихевиоральная теория [16]. В этой ситуации встает вопрос о том, насколько выбранный исследователями подход влияет на представление об эффективности антибуллинговой программы.

Следует отметить, что использование подхода, разделяющего уровень буллинга и уровень виктимизации, продемонстрировало гетерохронность эффекта антибуллинговых программ. Программы в среднем снижали уровень буллинга на 19—20%, а уровень виктимизации — на 15—16% [20]. Однако встречались и ситуации, когда в результате участия в программе уровень

виктимизации у школьников возрастал [40]. Причины таких результатов программ мы будем обсуждать ниже, при обсуждении конкретных методик оценки и организации оценки.

Метаанализ М. Ттофи и др. [40] и Х. Гаффни [19; 20; 21] и др. был посвящен исследованию эффективных элементов антибуллинговых программ. Исследовательская команда во главе с Х. Гаффни использовала как основную парадигму социоэкологическую теорию У. Бронфенбреннера [21], что позволило ей разделить компоненты программ на работающие на школьном уровне, на уровне класса, на уровне учителя или родителя, на индивидуальном уровне и т. д. и рассмотреть их эффективность через эту теорию. В исследовании М. Ттофи из описания программ были выделены отдельные компоненты, связь их с эффективностью программы исследовалась с помощью регрессионного анализа. Х. Гаффни также исследовала влияние различных компонентов программ на эффективность программы в целом и пришла к выводу, что ни один из компонентов не играет решающей роли в эффективности антибуллинговых программ.

Метаанализ, проведенный Ю. Хуанг и др. [6], исследовал, как отдельный компонент антибуллинговой программы связан со снижением уровня буллинга и виктимизации. Ю. Хуанг рассматривает, как на снижение уровня буллинга или виктимизации влияет вовлечение родителей. Метаанализ показал, что влияние вовлечение родителей статистически значимо, но размер эффекта небольшой. Это подтверждает вывод Х. Гаффни о том, что ни один компонент не является достаточным для значимого снижения уровня буллинга или виктимизации. Также исследования Ю. Хуанг продемонстрировало гетерохронию в эффекте антибуллинговых программ: уровень виктимизации снижается не так сильно, как уровень буллинга.

Необходимость исследований отдельных компонентов обусловлена тем, что программы могут быть более или менее обширными, следовательно, требующими большего или меньшего вовлечения сотрудников, а также большего или меньшего финансирования. Существует ряд программ, использующих общешкольный подход, включающий всю школу и даже сообщество горожан, возникшее вокруг школы. Например, такой программой является ОВРР Д. Ольвеуса [26]. Одновременно существуют и являются эффективными по результатам метаанализа [20; 40] программы, число компонентов которых значительно меньше, причем внимание в них может быть направлено на одну группу, например, на самих учеников. Такой программой может считаться Транс-персональная модель [39]. Метаанализ помогает понять, насколько необходимо вмешательство на уровне всей школы или достаточно точечных интервенций, которые позволят изменить ситуацию с буллингом.

Результат метаанализа М. Ттофи и др. [40] показывает, что существует ряд компонентов программ, связанных с их эффективностью, таких как: правила в

школе, менеджмент в классе, совместная групповая работа, наблюдение на игровой площадке, дисциплинарные методы и др. Программы, направленные на обучение учителей, тоже показывают свою эффективность. Такое исследование было проведено Л. Калджи в Замбии, где обучение учителей помогло улучшить психологический климат в классах начальной школы [7]. Более поздний метаанализ Х. Гаффни и др. [21] выявил и другие компоненты, связанные со снижением уровня буллинга и/или виктимизации: включение всей школы, антибуллинговая политика, правила класса, работа с жертвами буллинга, неформальное вовлечение сверстников и др. Этот метаанализ показал также, что отсутствие такого компонента, как социо-эмоциональные навыки, приводит к более значимому снижению уровня буллинга и виктимизации.

Исследование компонентов программ показало, что значительно большее число компонентов программ работают на снижение количества ситуаций буллинга, чем на снижение уровня виктимизации. Исследование Х. Гаффни и др. продемонстрировало, что ни один компонент антибуллинговой программы сам по себе не является достаточным для предотвращения или снижения количества ситуаций буллинга.

Вышеперечисленные метаанализы также ставят вопрос о зависимости эффективности программ от страны, в которой она реализуется. Так, по данным анализа М. Ттофи, программа ОВРР, реализуемая в Норвегии [26], оказывается эффективной, в отличие от той же программы реализованной в США [23]. В то же время исследование Ю. Хуанг не обнаружило влияния географического фактора на эффективность программ [6].

Таким образом, для исследования антибуллинговых программ широко используется метаанализ, который позволяет сделать выводы об эффективности программ в целом, а также может дать информацию об эффективности отдельных компонентов. Исследователи используют различные подходы, непосредственно связанные с теориями буллинга, такими как теория Д. Ольвеуса или с более общими теориями, такими как, например, теория экологических систем У. Бронфенбреннера. Использование тех или иных теоретических рамок ставит вопрос о том, позволяют ли результаты говорить о клиническом снижении уровня буллинга или исключительно об изменениях в рамках конкретной теоретической модели. Также использование метаанализа позволяет поставить вопросы об эффективности программ в зависимости от страны реализации программы и о гетерохронности эффекта снижения уровней буллинга и виктимизации.

Методики, используемые для оценки эффективности антибуллинговых программ

Наряду с теоретическими подходами, используемыми для метаанализа, важны и конкретные методики, которые подбираются для оценки эффективности

антибуллинговых программ. Мы уже писали выше, упоминая исследование К. Меррелла [22], что в рамках антибуллинговых программ фиксируются улучшения участников в разных сферах, в том числе снижение уровня депрессии, улучшение социальных навыков, повышение самооценки. Часто такие методики дополняют профильные опросники и шкалы, направленные на изменение показателей, связанных с уровнем буллинга или виктимизации.

При исследовании уровня буллинга создатели антибуллинговых программ разрабатывают свои опросники и шкалы. Например, есть опросник для программы Д. Ольвеуса ОВРР [27]. Часть создателей программ для исследования эффективности пользуются уже существующими опросниками, оценивающими ситуации буллинга в классе или в школе [3; 14]. Для оценки также используются методики, напрямую не связанные с уровнем буллинга, однако позволяющие понять отношения в классе или зафиксировать индивидуальные особенности учеников, например, социометрия или методики исследования самооценки.

Среди методик, связанных как с теориями буллинга, так и с антибуллинговыми программами, можно выделить Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (англ.) [27] — опросник, существующий в рамках теории буллинга Д. Ольвеуса, а также используемый при оценке эффекта антибуллинговой программы ОВРР и других программ, таких как канадская Экологическая программа по снижению буллинга [29]. Опросник The Participant Roles Scale (PRS) (англ.) [13] опирается на теорию буллинга, созданную К. Салмивалли и используется в первую очередь при исследовании эффективности программы KiVa. Первый из опросников выделяет, в соответствии с теорией Д. Ольвеуса, нападающих и жертв буллинга, их стратегии и поведение в школе. Опросник PRS позволяет выделить больше ролей в ситуации буллинга: кроме нападающего и жертвы он выделяет помощника нападающего, подстрекателя, аутсайдера и защитника. Эти опросники напрямую связаны с конкретными программами и позволяют максимально эффективно измерять те параметры, которые должны изменяться в результате работы программы. Однако эти методики, в первую очередь опросник Д. Ольвеуса, также используются в качестве инструмента оценки уровня буллинга в целом, и для оценки эффекта в программах, которые могут не быть связаны с теорией Д. Ольвеуса.

Помимо методик, связанных с программами, активно используются методики, исследующие буллинг, но не привязанные к конкретной программе. Такие методики разрабатываются на основе первичных данных, полученных на материале других методик. При создании Опросника риска буллинга (ОРБ) [3] использовались методики, оценивающие агрессивное поведение, социальную изоляцию и ситуативную тревожность. На основании кластерного анализа были выделены следующие шкалы: безопасности и благополучия и разобщенности и равноправия. Роли учеников

в ситуации буллинга не выявляются, а значит, шкалы опросника сложнее соотносить с теоретическим подходом метаанализов, где исследовался бы уровень буллинга и уровень виктимизации. Однако эта методика позволяет оценить уровень буллинга на уровне класса и увидеть изменения, возникающие в результате антибуллинговых интервенций. Использование методики ОРБ позволило бы, например, показать результаты программы в случае, если для метаанализа используется экологическая система У. Бронфенбренера, как в работе Х. Гаффни [21].

Помимо методик, связанных с программами, активно используются методики, исследующие буллинг, но не привязанные к конкретной программе. К такой методике можно отнести Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ) (англ.) [14]. С помощью этого опросника, как и опросника Д. Ольвеуса или К. Салмивалли, исследуются роли подростков, вовлеченных в ситуации буллинга. М. Демарей и др. [14] выделяют 4 отдельных роли в ситуации школьного буллинга. Авторы предлагают оценивать поведение участников на уровне индивидов, а не на уровне класса. В греческой антибуллинговой программе [9] используется Bullying-Behaviour Scale and Peer-Victimisation Scale (англ.) [33] — набор шкал, который фиксирует ситуации буллинга и роль учеников. Эти шкалы основываются на опроснике самовосприятия для подростков и на опроснике, оценивающем уровень депрессии. Такой выбор шкал позволяет сфокусироваться на поведении и психологических характеристиках отдельных индивидов, но не на отношениях между индивидами и не на психологическом климате в классе или в школе.

Также исследователи используют самостоятельно разработанные для конкретной программы методики. Они не основываются на отдельной теории буллинга, однако позволяют измерить нужные психологические характеристики, чтобы обосновать эффективность антибуллинговой программы. Например, для программы Steps to respect [30] был разработан Опросник убеждений и поведения, который включал 8 шкал, которые исследовали отношение респондентов к ситуациям буллинга, а также фиксировали поведение в ситуациях буллинга. Собственный опросник был разработан для программы Respect, он включает шкалы «Неповиновение», «Буллинг», «Агрессия» и «Поведение на уроке» [17]. Эти методики не используются при оценке других программ, в отличие от BPBQ Д. Ольвеуса, а предназначены только для исследования в рамках программы, для которой были созданы.

Исследователями довольно часто используются методики, фиксирующие более широкое поведение школьников. Так, в программе S.S.GRIN в самоотчетах фиксируется само-эффективность, социальная тревога, самооценка, социальные ожидания и прочее [16]. Транс-теоретическая модель предотвращения буллинга также использовала опросники, исследующие представления о самоэффективности, о результатах собственных действий, а также социальные навыки

учеников [39]. Греческая модель также использует опросник самооффективности [9]. В рамках исследования более широкой социальной ситуации для оценки уровня виктимизации могут использоваться опросники восприятия остракизма, такие, например, как Шкала восприятия остракизма OES-A [1].

Все описанные выше методики — это методики самооценивания, которые позволяют подросткам оценить свое состояние, свое поведение или отношение к школьному климату и климату в классе. Обычно в опросниках используется шкала Ликерта, чтобы оценить степень согласия испытуемых с тем или иным утверждением. Это эффективный и понятный подросткам инструмент, который позволяет задавать широкий спектр вопросов, необходимых для оценки эффективности программы. Однако у самооценивания есть важный недостаток, а именно субъективность оценки. Например, подростки могут путать буллинг с агрессивным поведением, частью которого является буллинг, или путать ситуации буллинга с конфликтными ситуациями, где нет дисбаланса власти, одного из отличительных признаков буллинга. Также определенную сложность представляет то, что участников исследований просят оценить ситуацию и уровень буллинга за последний месяц или неделю, а не в настоящий момент. Такое ретроспективное оценивание может давать искаженные результаты.

Использование самоотчетов или опросников для оценки эффективности программы может быть причиной того, что программа не показывает значимых изменений или демонстрирует ухудшения после того, как она была проведена. Например, испытуемые могут неверно оценивать события, опираясь на новые полученные данные. Участники могут начать лучше определять ситуации буллинга или могут начать запоминать больше ситуаций буллинга благодаря элементам программы, направленным на повышение осознанности и формирование отношения к буллингу. В этом случае программа может казаться неэффективной или даже показывать повышение уровня буллинга или виктимизации.

Избежать подобных искажений в оценке могли бы методики, предназначенные для оценки ситуации другими участниками, или методики, позволяющие объективно зафиксировать количество случаев буллинга. Однако такие методики используются гораздо реже. К подобным методикам будут отнесены оценки школьниками друг друга и отношений в классе, а также оценки, сделанные учителями и родителями, как, например, это сделано в программах Respect [17], S.S. GRIN [16], в Экологической программе по снижению буллинга [29], и в системе оценки эффективности программы «Умелый класс» [4]. Вопросы в таких методиках касаются социальных отношений между сверстниками, и в этом случае используются Шкалы, оценивающие взаимодействие между учениками, или социометрия [16; 29].

Родители или учителя могут выступать как эксперты в оценке психологического состояния учеников,

как это сделано в Экологической программе по снижению буллинга [29] и в оценке программы «Умелый класс» [4]. Эти методы позволяют посмотреть на ситуацию с дополнительной точки зрения, а именно с точки зрения сверстника или взрослого. Однако такая методика — это тоже субъективная оценка и надо признать, что в эмоциональных ситуациях буллинга часто и у детей, и у взрослых есть свои предубеждения и искажения мышления.

Значительно реже в исследованиях эффективности используются такие методики, как наблюдение [4; 32]. Более редкое использование связано со значительным временем подготовки. Для исследования К. Фрей [30] была проведена 200-часовая подготовка 13 специалистов, осуществлявших наблюдение. Однако именно использование различных методов сбора и анализа информации могло бы дать ответ на вопрос о том, как соотносятся статистические и клинические изменения в уровне буллинга. Наблюдение позволило бы увидеть, как субъективно переживаемое чувство виктимизации у жертв и свидетелей буллинга связано с частотой буллинга и характером его проявлений в классе и в школе. Эта методика могла бы помочь отделить случайные переменные, такие как психологические особенности школьников, когнитивные искажения и сложившиеся предубеждения.

Качественные методы также могли бы использоваться для ответа на вопрос о соотношении статистических и клинически значимых изменений. Качественные методы не используются пока при оценке антибуллинговых программ, хотя есть достаточно исследований феномена буллинга, сделанных на основе полуструктурированных и структурированных интервью, рисунков и фокус-групп [8]. Д. Паттон провел метаанализ качественных исследований буллинга и утверждает в своей работе, что качественные исследования могут дать информацию о личностном наполнении понятия «буллинг» и помочь в определении стратегии для антибуллинговых интервенций.

О необходимости разнообразить набор методик для исследования буллинга пишет Дж. Бовьярд в статье об измерениях уровня буллинга с помощью шкал и опросников [12]. Исследователь полагает, что необходимо соблюдать ряд правил, чтобы получить достоверные данные о снижении буллинга. Он считает принципиально важной триангуляцию, а именно использование двух и более источников информации, двух и более методов исследования и двух и более методов анализа данных. Дж. Бовьярд отмечает, что необходимо заботиться не только о самих методах, но и о ситуации проведения исследования, чтобы получить достоверные данные. Заполнение опросников и других методик в классе или в школе может быть опасно для участников исследования и приводить к искажению данных. Искажения данных, создаваемые неподходящими условиями для участия в исследовании могут давать более оптимистичные, социально желательные результаты или приводить к невнимательному заполнению.

Дж. Бовьярд пишет о необходимости операционализировать понятия и о необходимости внутренней согласованности между целями исследования, критериями успешности программы и конкретными методиками, которые используются в эксперименте. Выполнение этих условий может сделать более обоснованными результаты оценки эффективности антибуллинговой программы.

Таким образом, в настоящее время существует достаточное количество опросников, созданных для оценки уровня буллинга, для прояснения ролей в ситуации буллинга, а также для описания климата в классе. Часть методик созданы на основе теории буллинга и для оценки конкретной антибуллинговой программы. Часть методик оценивают уровень буллинга, но не привязаны к конкретным программам. Исследователи также широко используют методики, которые помогают оценить психологическое состояние и навыки школьников в ситуации буллинга. Значительно реже используются методики оценки сверстниками друг друга или оценки учителями/родителями. Также существуют единичные случаи использования наблюдения как одного из объективных методов оценки поведения.

Преимущественное использование опросников и самоотчетов школьников, разработанных для оценки эффективности антибуллинговых программ создает сложности соотнесения результатов отдельных программ, а также делает явными разницу в целях антибуллинговых программ и выявляет преимущественно субъективный способ оценки ситуации буллинга. Все это может влиять на уровень эффективности программы даже тогда, когда дизайн исследования — это рандомизированное контролируемое исследование, исследование с замерами до и после или квази-эксперимент с экспериментальной и контрольной группами.

Дж. Бовьярд предлагает ряд процедур, таких как триангуляция, организация заполнения опросников, внутренняя согласованность между целями, задачами и инструментами оценки. Эти процедуры призваны сделать оценку эффективности антибуллинговых программ более точной и дать ответ на вопрос, что на самом деле означает статистически значимое снижение уровня буллинга. Такие методы, как наблюдение, а также качественные методы, в первую очередь,

интервью, могут помочь соотнести изменения в результатах исследований и реальные изменения психологического климата в классе и в школе.

Выводы

В настоящее время накоплен большой объем исследований эффективности антибуллинговых программ, что позволяет проводить метаанализ, чтобы подтвердить эффективность программ для снижения уровня буллинга в школах.

Метаанализ показывает, что антибуллинговые программы в целом эффективны и снижают уровень буллинга на 19—20%, а уровень виктимизации — на 15—16%. [20] Однако метаанализы поднимают вопросы гетерогенности снижения уровня буллинга и виктимизации, различий результатов эффективности программы в зависимости от страны, города или штата. Также актуален вопрос об эффективных компонентах программ. Исследования показывают, что нет одного компонента, который отвечал бы за эффективность программы, и речь всегда идет о сочетании компонентов.

Методики, используемые для оценки эффективности программ, также могут вносить свой вклад в представления об их эффективности. Есть ряд методик, разработанных для оценки конкретных программ, ряд методик, разработанных для оценки буллинга в целом. Исследователями также широко используются методики, оценивающие общее психологическое состояние детей или класса. Однако в исследованиях эффективности буллинга используются в основном опросники, которые редко дополнительно подтверждаются данными из других источников (например, отчетами родителей или учителей и наблюдением). Такой выбор инструментов может влиять на данные об эффективности, в частности может показывать парадоксальное повышение уровня виктимизации после проведения антибуллинговой программы.

Существует ряд предложений, которые могут повлиять на достоверность оценки эффективности антибуллинговых программ. В их числе: триангуляция источников, методов, способов анализа, контроль над согласованностью целей программы и инструментов измерения, организация участия в исследовании.

Литература

1. Бойкина Е.Э. Агрессия сквозь призму социального ostracism // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 3. С. 60—67. DOI:10.17759/jmfp.2019080307
2. Кузьмин А. Что такое программа или проект // Оценка программ: методология и практика / Под ред. А.И. Кузьмина, Р. О'Салливан, Н.А. Кошелевой. М.: Престо-РК, 2009. С. 10—19.
3. Опросник риска буллинга (ОРБ) / А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецова, Е.М. Бианки, П.В. Дмитриевский, М.А. Завалишина, Н.А. Капорская, К.Д. Хломова // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 146—157.
4. Оценка профилактического потенциала технологии «Умелый класс» в формировании социально значимых навыков у детей / Р.В. Чиркина, Е.Э. Бойкина, К.С. Койкова, Н.В. Бригадиренко, Е.В. Стратийчук, Ю.В. Тишкова, И.В. Чеботарев // Психология и право. 2020. Том 10. № 4. С. 93—110. DOI:10.17759/psylaw.2020100407
5. A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program / A. Kärnä, M. Voeten, T.D. Little, E. Poskiparta, A. Koljonen, C. Salmivalli // Child Development. 2011. Vol. 82. № 1. P. 311—330. DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x

6. A Meta-analytic Review of School-Based Anti-bullying Programs with a Parent Component / Y. Huang, D.L. Espelage, J.R. Polanin, J.S. Hong // *International Journal of Bullying Prevention*. 2019. Vol. 1. P. 32—44.
7. A randomized-control trial for the teachers' diploma programme on psychosocial care, support and protection in Zambian government primary schools / L. Kaljee, L. Zhang, L. Langhaug, K. Munjile, S. Tembo, A. Menon, B. Stanton, X. Li, J. Malungo // *Psychology, Health & Medicine*. 2017. Vol. 22. № 4. P. 381—392. DOI:10.1080/13548506.2016.1153682
8. A Systematic Review of Research Strategies Used in Qualitative Studies on School Bullying and Victimization / D. Patton, J. Hong, S. Patel, M. Kral // *Trauma, violence & abuse*. 2016. Vol. 18. № 1. DOI:10.1177/1524838015588502
9. Andreou E., Didaskalou E., Vlachou A. Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools // *Educational Psychology*. 2007. Vol. 27. № 5. P. 693—711. DOI:10.1080/01443410601159993
10. Ballard M., Argus T., Remley T.P. Bullying and School Violence: A Proposed Prevention Program // *NASSP Bulletin*. 1999. Vol. 83. № 607. P. 38—47.
11. Bauer N.S., Lozano P., Rivara F.P. The effectiveness of the Olweus bullying prevention program in public middle schools: A controlled trial // *Journal of Adolescent Health*. 2007. Vol. 40. № 3. P. 266—274. DOI:10.1016/j.jadohealth.2006.10.005
12. Boviard J.A. Scales and surveys: some problems with measuring bullying behavior // *Handbook of bullying in schools* / Eds. S.R. Jimerson, S.M. Swearer, D.L. Espelage. Oxford: Routledge, 2009. P. 277—292.
13. Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group / C. Salmivalli, K. Lagerspetz, K. Björkqvist, K. Österman, A. Kaukiainen // *Interpersonal Development* / Ed. R. Zukauskienė. London: Routledge, 2017. P. 233—247. DOI:10.4324/9781351153683-13
14. Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ) : Establishing a Reliable and Valid Measure / M.K. Demaray, K.H. Summers, L.N. Jenkins, B.L. Davidson // *Journal of School Violence*. 2016. Vol. 15. № 2. P. 158—188. DOI:10.1080/15388220.2014.964801
15. Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis / D.S. Yeager, C.J. Fong, H.Y. Lee, D.L. Espelage // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2015. Vol. 37. P. 36—51. DOI:10.1016/j.appdev.2014.11.005
16. DeRosier M.E., Marcus S.R. Building friendships and combating bullying: effectiveness of S.S.GRIN at one-year follow-up // *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 2005. Vol. 34. № 1. P. 140—150. DOI:10.1207/s15374424jccp3401_13
17. Ertesvag S.K., Vaaland G.S. Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the Respect program // *Educational Psychology*. 2007. Vol. 27. № 6. P. 713—736. DOI:10.1080/01443410701309258
18. Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of U.S. students in grades 3—11 / S. Limber, D. Olweus, W. Wang, M. Masiello, K. Breivik // *Journal of School Psychology*. 2018. Vol. 69. P. 56—72. DOI:10.1016/j.jsp.2018.04.004
19. Gaffney H., Farrington D.P., Ttofi M.M. Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: a Meta-analysis // *International Journal of Bullying Prevention*. 2019. Vol. 1. P. 14—31. DOI:10.1007/s42380-019-0007-4
20. Gaffney H., Ttofi M.M., Farrington D.P. Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review // *Aggression and Violent Behavior*. 2019. Vol. 45. P. 111—133. DOI:10.1016/j.avb.2018.07.001
21. Gaffney H., Ttofi M.M., Farrington D.P. What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components // *Journal of School Psychology*. 2021. Vol. 85. P. 37—56. DOI:10.1016/j.jsp.2020.12.002
22. How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research / K.W. Merrell, B.A. Guelder, S.W. Ross, D.M. Isava // *School Psychology Quarterly*. 2008. Vol. 23. № 1. P. 26—42. DOI:10.1037/1045-3830.23.1.26
23. Implementation of the Olweus Bullying Prevention programme in the Southeastern United States [Электронный ресурс] / S.P. Limber, M. Nation, A.J. Tracy, G.B. Melton, V. Flerx // *Bullying in schools: How successful can interventions be?* / Eds. P.K. Smith, D. Pepler, K. Rigby. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2004. P. 55—79. URL: <https://books.google.ru/books?id=Poaf08EaS2MC&source> (дата обращения: 11.01.2023).
24. Lee S., Kim C.-J., Kim D.H. A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs // *Journal of Child Health Care*. 2013. Vol. 19. № 2. P. 136—153. DOI:10.1177/1367493513503581
25. Liu J., Graves N. «Childhood Bullying: A Review of Constructs, Concepts, and Nursing Implications» // *Public Health Nursing*. 2011. Vol. 28. № 6. P. 556—568. DOI:10.1111/j.1525-1446.2011.00972.x
26. Olweus D. «The Olweus Bullying Prevention Program: implementation and evaluation over two decades» // *Handbook of bullying in schools* / Eds. S.R. Jimerson, S.M. Swearer, D.L. Espelage. New York: Routledge, 2009. P. 377—402.
27. Olweus D. The Olweus Bully/Victim Questionnaire [Электронный ресурс]. 1996. 12 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/247979482_The_Olweus_BullyVictim_Questionnaire (дата обращения: 11.01.2023).
28. Olweus D. «Understanding and researching bullying: some critical issues» // *Handbook of bullying in schools* / Eds. S.R. Jimerson, S.M. Swearer, D.L. Espelage. New York: Routledge, 2009. P. 9—33. DOI:10.4324/9780203864968

29. Rahey L., Craig W.M. Evaluation of an ecological program to reduce bullying in schools [Электронный ресурс] // Canadian Journal of Counselling. 2002. Vol. 36. № 4. P. 281—295. URL: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/rcc/article/view/58699> (дата обращения: 11.01.2023).
30. Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the Steps to Respect program / K. Frey, M.K. Hirschstein, J.L. Snell, E.L. van Schoiack, E.P. MacKenzie, C.J. Broderick // Developmental Psychology. 2005. Vol. 41. № 3. P. 479—490. DOI:10.1037/0012-1649.41.3.479
31. School Bullying and Dating Violence in Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis / I. Zych, C. Viejo, E. Vila, D.P. Farrington // Trauma, Violence, & Abuse. 2021. Vol. 22. № 2. P. 397—412. DOI:10.1177/1524838019854460
32. School bullying, depression and offending behavior later in life: An updated systematic review of longitudinal studies [Электронный ресурс] / D.P. Farrington, F. Lösel, M.M. Tofì, N. Theodorakis. Stockholm: The Swedish National Council for Crime Prevention, 2012. URL: www.bra.se/download/18.1ff479c3135e8540b29800014815/2012_Bullying_perpetration_webb.pdf (дата обращения: 11.01.2023).
33. Sharon A., Stephen J. Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds // British journal of educational psychology. 1996. Vol. 66. № 4. P. 447—456. DOI:10.1111/j.2044-8279.1996.tb01211.x
34. Spotlight on Adolescent Health and Well-Being. Findings from the 2017/2018 HBSC survey in Europe and Canada. International report. Vol. 2. Key data [Электронный ресурс] / Eds. J. Inchley, D. Currie, S. Budisavljevic, T. Torsheim, A. Jåstad, A. Cosma, C. Kelly, Å.M. Arnarsson, O. Samdal. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2020. 137 p. URL: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/332104> (дата обращения: 11.01.2023).
35. The Cost-Effectiveness of the Kiva Antibullying Program: Results from a Decision-Analytic Model / M. Persson, L. Wennberg, L. Beckman, C. Salmivalli, M. Svensson // Prevention Science. 2018. Vol. 19. P. 728—737. DOI:10.1007/s11121-018-0893-6
36. The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review / C.J. Ferguson, C.S. Miguel, J.C. Kilburn, P. Sanchez // Criminal Justice Review. 2007. Vol. 32. № 4. P. 401—414. DOI:10.1177/0734016807311712
37. The effectiveness of wholeschool antibullying programs: A synthesis of evaluation research / J.D. Smith, B.H. Schneider, P.K. Smith, K. Ananiadou // School Psychology Review. 2004. Vol. 33. № 4. P. 547—560. DOI:10.1080/02796015.2004.12086267
38. The evaluation of school-based violence prevention programs: a meta-analysis / H.K. Park-Higgerson, S.E. Perumean-Chaney, A.A. Bartolucci, D.M. Grimley, K.P. Singh // Journal of School Health. 2008. Vol. 78. № 9. P. 465—479. DOI:10.1111/j.1746-1561.2008.00332.x
39. Transtheoretical-based bullying prevention effectiveness trials in middle schools and high schools / K.E. Evers, J.O. Prochaska, D.F. Van Marter, J.L. Johnson, J.M. Prochaska // Educational Research. 2007. Vol. 49. № 4. P. 397—414. DOI:10.1080/00131880701717271
40. Tofì M.M., Farrington D.P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review // Journal of Experimental Criminology. 2011. Vol. 7. P. 27—56.
41. Tofì M.M., Farrington D.P., Baldry A.C. Effectiveness of programmes to reduce school bullying: A systematic review [Электронный ресурс]. Stockholm: The Swedish National Council for Crime Prevention, 2008. 92 p. URL: https://bra.se/download/18.cba82f7130f475a2f1800023387/1371914733490/2008_programs_reduce_school_bullying.pdf (дата обращения: 11.01.2023).
42. Zych I., Ortega-Ruiz R., Del Rey R. Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention // Aggression and Violent Behavior. 2015. Vol. 23. P. 1—21. DOI:10.1016/j.avb.2015.10.001

References

1. Bojkina E.E. Agressiya skvoz' prizmu sotsial'nogo ostrakizma [Aggression through the prism of social ostracism]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 3, pp. 60—67. DOI:10.17759/jmfp.2019080307
2. Kuzmin A. Chto takoe programma ili proekt [What is a program or project]. In Kuzmin A.I., O'Sullivan R., Kosheleva N.A. (eds.), *Otsenka programm: metodologiya i praktika [Program Evaluation: Methodology and Practice]*. Moscow: Presto-RK, 2009, pp. 10—19.
3. Bochaver A.A., Kuznetsova V.B., Bianki E.M., Dmitrievskii P.V., Zavalishina M.A., Kaporskaya N.A., Khlomova K.D. Oprosnik riska bullinga (ORB) [Bullying Risk Questionnaire (ORB)]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2015, no. 5, pp. 146—157.
4. Chirkina R.V., Boykina E.E., Koykova K.S., Brigadirenko N.V., Stratiychuk E.V., Tishkova Y.V., Chebotarev I.V. Otsenka profilakticheskogo potentsiala tekhnologii «Umelyi klass» v formirovanii sotsial'no znachimykh navykov u detei [Evaluation of the Preventive Potential of the Technology for the Formation of Socially Significant Children Skills in the Skillful Class-method]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2020. Vol. 10, no. 4, pp. 93—110. DOI:10.17759/psylaw.2020100407
5. Kärnä A., Voeten M., Little T.D., Poskiparta E., Koljonen A., Salmivalli C. A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program. *Child Development*, 2011. Vol. 82, no. 1, pp. 311—330. DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x

6. Huang Y., Espelage D.L., Polanin J.R., Hong J.S. A Meta-analytic Review of School-Based Anti-bullying Programs with a Parent Component. *International Journal of Bullying Prevention*, 2019. Vol. 1, pp. 32—44.
7. Kaljee L., Zhang L., Langhaug L., Munjile K., Tembo S., Menon A., Stanton B., Li X., Malungo J. A randomized-control trial for the teachers' diploma programme on psychosocial care, support and protection in Zambian government primary schools. *Psychology, Health & Medicine*, 2017. Vol. 22, no. 4, pp. 381—392. DOI:10.1080/13548506.2016.1153682
8. Patton D., Hong J., Patel S., Kral M. A Systematic Review of Research Strategies Used in Qualitative Studies on School Bullying and Victimization. *Trauma, violence & abuse*, 2016. Vol. 18, no. 1. DOI:10.1177/1524838015588502
9. Andreou E., Didaskalou E., Vlachou A. Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 2007. Vol. 27, no. 5, pp. 693—711. DOI:10.1080/01443410601159993
10. Ballard M., Argus T., Remley T.P. Bullying and School Violence: A Proposed Prevention Program. *NASSP Bulletin*, 1999. Vol. 83, no. 607, pp. 38—47.
11. Bauer N.S., Lozano P., Rivara F.P. The effectiveness of the Olweus bullying prevention program in public middle schools: A controlled trial. *Journal of Adolescent Health*, 2007. Vol. 40, no. 3, pp. 266—274. DOI:10.1016/j.jadohealth.2006.10.005
12. Boviard J.A. Scales and surveys: some problems with measuring bullying behavior. In Jimerson S.R., Swearer S.M., Espelage D.L. (eds.), *Handbook of bullying in schools*. Oxford: Routledge, 2009, pp. 277—292.
13. Salmivalli C., Lagerspetz K., Björkqvist K., Österman K., Kaukiainen A. Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. In Zukauskienė R. (ed.), *Interpersonal Development*. London: Routledge, 2017, pp. 233—247. DOI:10.4324/9781351153683-13
14. Demaray M.K., Summers K.H., Jenkins L.N., Davidson B.L. Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ) : Establishing a Reliable and Valid Measure. *Journal of School Violence*, 2016. Vol. 15, no. 2, pp. 158—188. DOI:10.1080/15388220.2014.964801
15. Yeager D.S., Fong C.J., Lee H.Y., Espelage D.L. Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2015. Vol. 37, pp. 36—51. DOI:10.1016/j.appdev.2014.11.005
16. DeRosier M.E., Marcus S.R. Building friendships and combating bullying: effectiveness of S.S.GRIN at one-year follow-up. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2005. Vol. 34, no. 1, pp. 140—150. DOI:10.1207/s15374424jccp3401_13
17. Ertesvag S.K., Vaaland G.S. Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the Respect program. *Educational Psychology*, 2007. Vol. 27, no. 6, pp. 713—736. DOI:10.1080/01443410701309258
18. Limber S., Olweus D., Wang W., Masiello M., Breivik K. Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of U.S. students in grades 3—11. *Journal of School Psychology*, 2018. Vol. 69, pp. 56—72. DOI:10.1016/j.jsp.2018.04.004
19. Gaffney H., Farrington D.P., Ttofi M.M. Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: a Meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 2019. Vol. 1, pp. 14—31. DOI:10.1007/s42380-019-0007-4
20. Gaffney H., Ttofi M.M., Farrington D.P. Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 2019. Vol. 45, pp. 111—133. DOI:10.1016/j.avb.2018.07.001
21. Gaffney H., Ttofi M.M., Farrington D.P. What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 2021. Vol. 85, pp. 37—56. DOI:10.1016/j.jsp.2020.12.002
22. Merrell K.W., Guelder B.A., Ross S.W., Isava D.M. How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 2008. Vol. 23, no. 1, pp. 26—42. DOI:10.1037/1045-3830.23.1.26
23. Limber S.P., Nation M., Tracy A.J., Melton G.B., Flerx V. Implementation of the Olweus Bullying Prevention programme in the Southeastern United States [Elektronnyi resurs]. In Smith P.K., Pepler D., Rigby K. (eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, England: Cambridge University Press, 2004, pp. 55—79. URL: <https://books.google.ru/books?id=Poaf08EaS2MC&source> (Accessed 11.01.2023).
24. Lee S., Kim C.-J., Kim D.H. A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. *Journal of Child Health Care*, 2013. Vol. 19, no. 2, pp. 136—153. DOI:10.1177/1367493513503581
25. Liu J., Graves N. "Childhood Bullying: A Review of Constructs, Concepts, and Nursing Implications". *Public Health Nursing*, 2011. Vol. 28, no. 6, pp. 556—568. DOI:10.1111/j.1525-1446.2011.00972.x
26. Olweus D. «The Olweus Bullying Prevention Program: implementation and evaluation over two decades». In Jimerson S.R., Swearer S.M., Espelage D.L. (eds.), *Handbook of bullying in schools*. New York: Routledge, 2009, pp. 377—402.
27. Olweus D. The Olweus Bully/Victim Questionnaire [Elektronnyi resurs]. 1996. 12 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/247979482_The_Olweus_BullyVictim_Questionnaire (Accessed 11.01.2023).
28. Olweus D. "Understanding and researching bullying: some critical issues". In Jimerson S.R., Swearer S.M., Espelage D.L. (eds.), *Handbook of bullying in schools*. New York: Routledge, 2009, pp. 9—33. DOI:10.4324/9780203864968

29. Rahey L., Craig W.M. Evaluation of an ecological program to reduce bullying in schools [Elektronnyi resurs]. *Canadian Journal of Counselling*, 2002. Vol. 36, no. 4, pp. 281—295. URL: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/rcc/article/view/58699> (Accessed 11.01.2023).
30. Frey K., Hirschstein M.K., Snell J.L., van Schoiack E.L., MacKenzie E.P., Broderick C.J. Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the Steps to Respect program. *Developmental Psychology*, 2005. Vol. 41, no. 3, pp. 479—490. DOI:10.1037/0012-1649.41.3.479
31. Zych I., Viejo C., Vila E., Farrington D.P. School Bullying and Dating Violence in Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 2021. Vol. 22, no. 2, pp. 397—412. DOI:10.1177/1524838019854460
32. Farrington D.P., Lösel F., Ttofi M.M., Theodorakis N. School bullying, depression and offending behavior later in life: An updated systematic review of longitudinal studies [Elektronnyi resurs]. Stockholm: The Swedish National Council for Crime Prevention, 2012. URL: www.bra.se/download/18.1ff479c3135e8540b29800014815/2012_Bullying_perpetration_webb.pdf (Accessed 11.01.2023).
33. Sharon A., Stephen J. Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British journal of educational psychology*, 1996. Vol. 66, no. 4, pp. 447—456. DOI:10.1111/j.2044-8279.1996.tb01211.x
34. Inchley J., Currie D., Budisavljevic S., Torsheim T., Jstad A., Cosma A., Kelly C., Arnarsson Á.M., Samdal O. (eds.) Spotlight on Adolescent Health and Well-Being. Findings from the 2017/2018 HBSC survey in Europe and Canada. International report. Vol. 2. Key data [Elektronnyi resurs]. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2020. 137 p. URL: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/332104> (Accessed 11.01.2023).
35. Persson M., Wennberg L., Beckman L., Salmivalli C., Svensson M. The Cost-Effectiveness of the Kiva Antibullying Program: Results from a Decision-Analytic Model. *Prevention Science*, 2018. Vol. 19, pp. 728—737. DOI:10.1007/s11121-018-0893-6
36. Ferguson C.J., Miguel C.S., Kilburn J.C., Sanchez P. The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 2007. Vol. 32, no. 4, pp. 401—414. DOI:10.1177/0734016807311712
37. Smith J.D., Schneider B.H., Smith P.K., Ananiadou K. The effectiveness of wholeschool antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 2004. Vol. 33, no. 4, pp. 547—560. DOI:10.1080/02796015.2004.12086267
38. Park-Higgerson H.K., Perumean-Chaney S.E., Bartolucci A.A., Grimley D.M., Singh K.P. The evaluation of school-based violence prevention programs: a meta-analysis. *Journal of School Health*, 2008. Vol. 78, no. 9, pp. 465—479. DOI:10.1111/j.1746-1561.2008.00332.x
39. Evers K.E., Prochaska J.O., Van Marter D.F., Johnson J.L., Prochaska J.M. Transtheoretical-based bullying prevention effectiveness trials in middle schools and high schools. *Educational Research*, 2007. Vol. 49, no. 4, pp. 397—414. DOI:10.1080/00131880701717271
40. Ttofi M.M., Farrington D.P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 2011. Vol. 7, pp. 27—56.
41. Ttofi M.M., Farrington D.P., Baldry A.C. Effectiveness of programmes to reduce school bullying: A systematic review [Elektronnyi resurs]. Stockholm: The Swedish National Council for Crime Prevention, 2008. 92 p. URL: https://bra.se/download/18.cba82f7130f475a2f1800023387/1371914733490/2008_programs_reduce_school_bullying.pdf (Accessed 11.01.2023).
42. Zych I., Ortega-Ruiz R., Del Rey R. Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 2015. Vol. 23, pp. 1—21. DOI:10.1016/j.avb.2015.10.001

Информация об авторах

Стратийчук Евгения Васильевна, аспирантка кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-0314>, e-mail: chugeka@yahoo.com

Information about the authors

Evgeniya V. Stratiychuk, PhD Student in Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-0314>, e-mail: chugeka@yahoo.com

Получена 26.11.2022

Received 26.11.2022

Принята в печать 31.12.2022

Accepted 31.12.2022