

DOI 10.31483/r-111196

Король Наталья Валерьевна

ДЕТЕРМИНАНТЫ ВЫБОРА МОДЕЛИ ПОВЕДЕНИЯ СВИДЕТЕЛЕЙ В СИТУАЦИИ ШКОЛЬНОЙ ТРАВЛИ

Аннотация: в главе рассмотрено понятие ролей в буллинге, на основании анализа литературных источников выделены основные роли: агрессор; жертва; свидетель, подкрепляющий поведение буллера; помощник буллера; пассивный наблюдатель; защитник жертвы. Автором описаны психологические детерминанты выбора модели поведения (роли) в ситуации школьной травли.

Ключевые слова: буллинг, агрессор, жертва, свидетель, подкрепляющий поведение буллера, помощник буллера, пассивный наблюдатель, защитник жертвы.

Abstract: the article examines the concept of roles in bullying, based on an analysis of literary sources, the main roles are identified: aggressor, victim, witness who reinforces the bully's behavior, bully's assistant, passive observer, defender of the victim. The psychological determinants of the choice of behavior model (role) in a situation of school bullying are described.

Keywords: bullying, bullying, aggressor, victim, witness, reinforcing the bully's behavior, bully's assistant, passive observer, defender of the victim.

Школьная травля определяется как повторяющиеся акты агрессии, направленные на учащихся, которые находятся в неблагоприятном положении или более слабые по сравнению с буллером или буллерами [19]. Буллинг принимает разные формы и часто подразделяется на четыре типа: физический буллинг, вербальный буллинг, социальная изоляция и вымогательство [38]. Под физическим буллингом подразумевается явная физическая агрессия, такая как пощечины, толчки, пинки и плевки. Вербальный буллинг относится к явной вербальной агрессии, включает в себя обзывания, поддразнивания, оскорбления и угрозы. Социальная изоляция означает нанесение ущерба отношениям жертвы со сверст-

никами или ее социальному положению; тактика может включать распространение слухов, игнорирование присутствия жертвы, угрозы другим школьникам, чтобы те не общались с жертвой. Вымогательство – это требование денег или имущества. Кроме того, выделяется кибербуллинг как особая форма школьной травли.

Травля – это социальный процесс, и в большинстве случаев буллинга в качестве свидетелей выступают другие школьники, не являющиеся непосредственно агрессорами или жертвами [14]. Одной из причин ограниченной эффективности традиционных мер профилактики буллинга может быть то, что большая часть подобных программ направлены на самих агрессоров (чтобы заставить их прекратить травлю) и/или на жертв (чтобы те научились защищать себя) [29], при этом исследования указывают на то, что эти меры в большинстве случаев не приводят к долгосрочным изменениям в поведении [31]. Важным фактором, влияющим на поведение агрессоров, является вмешательство свидетелей. Термин свидетель включает всех, кто является наблюдателем ситуации буллинга или знает о ней. Tsang S.K. и коллеги утверждают, что в большинстве случаев вмешательство свидетеля быстро и эффективно останавливает ситуацию травли [40]. Однако также известно, что вмешательство свидетеля в ситуацию травли происходит только в 25% всех случаев буллинга [23]. Свидетели – самая большая по численности группа, вовлеченная в ситуацию травли, и на её поведение легче повлиять, чем на поведение агрессоров [34]. Кроме того, даже несмотря на то, что свидетели не всегда осознают это, они все равно влияют на ситуацию, так как даже простое игнорирование ситуации посылает сигнал как обидчику, так и жертве [24]. Проще говоря, само существование свидетелей действительно влияет на ситуацию школьной травли. По этой причине кажется многообещающим сосредоточить меры по борьбе с буллингом именно на свидетелях, а не на буллерах, и попытаться побудить их вмешаться в борьбу с травлей.

В исследовании Frisén бывших жертв школьной травли спрашивали, что в их случае помогло прекратить буллинг. Очень немногие из них сообщили, что издевательства прекратились благодаря поддержке со стороны сверстников [16].

В то же время исследования показали, что буллинг чаще встречается в школьной среде, где свидетели демонстрируют поведение, которое усиливает травлю, и реже, когда свидетели более склонны защищать жертв [21]. Тем не менее, результаты исследований, выполненных с помощью метода наблюдения в естественной среде, показывают, что свидетели довольно редко поддерживают жертв [14; 25].

Согласно ролевому подходу к буллингу [33], учащиеся, наблюдающие за школьной травлей, могут выступать в различных ролях: помощники, которые присоединяются к буллерам и начинают издеваться над жертвой; свидетели, подкрепляющие поведение буллера, которые поддерживают агрессоров, подбадривая и смеясь; пассивные наблюдатели, которые остаются в стороне и не вовлеченными в травлю; и защитники, которые пытаются помочь или поддержать жертву. В последних исследованиях помощники и свидетели, подкрепляющие поведение буллера, объединяются в одну группу и измеряются совместно, как «свидетели, выступающие на стороне буллера» [9].

Одним из очень важных и малоисследованных вопросов является вопрос о детерминантах выбора свидетелем той или иной роли в ситуации травли. На сегодняшний день мало что известно о том, почему школьники выбирают разные модели поведения, будучи свидетелем буллинга, и о том, какие факторы на это влияют.

Исследования поведения свидетелей при школьной травле показали, что поведение защитников в той или иной степени связано с эмпатией, отношением к жертве, чувством социальной справедливости, низким уровнем отчуждения моральной ответственности, высоким чувством ответственности, высоким социальным статусом, а также самоэффективностью [9; 12; 27].

В целом исследования показывают, что мальчики чаще выбирают роли помощников агрессора и свидетелей, подкрепляющие поведение буллера, чем девочки, а девочки чаще выступают в роли защитников [27].

Исследование ролей участников травли и черт личности «большой пятёрки» [38] выявило, что пассивные наблюдатели обычно набирают более низкие баллы по экстраверсии, чем представители других групп, а защитники набирают более высокие баллы по экстраверсии и доброжелательности, чем другие школьники.

Некоторые исследования показывают, что большинство детей на самом деле имеют негативное отношение к травле, считают это неправильным и имеют намерение поддержать жертв [24], но лишь немногие действительно становятся защитниками [32].

Почему защитники активно поддерживают жертву в ситуации травли, в то время как другие решают игнорировать ситуацию? Andreou E, Vlachou A, Didaskalou E [3] выделяют три причины: 1) наблюдатели не знают, что делать, чтобы помочь жертвам; 2) наблюдатели боятся последствий, которые наступят в случае поддержки жертвы; 3) свидетели боятся усугубить ситуацию своим неподходящим поведением.

Две из этих возможных причин связаны с концепцией самооффективности, которая была впервые введена Бандурой и определяется как «вера в свои способности успешно организовывать и выполнять действия, необходимые для достижения заданных целей и желаемых результатов» [6]. Важность самооффективности в процессе прекращения травли была подчеркнута рядом исследователей, ведь «если люди не верят, что могут добиться желаемых результатов своими действиями, у них мало стимулов действовать» [40].

Помощь сверстнику, попавшему в беду, например, в ситуацию буллинга, является довольно рискованным проектом [16]. Без твердой веры человека в свою способность успешно вмешаться, такое поведение будет затруднено. Недавнее исследование буллинга показало, что самооффективность защитника положительно связана с его поведением [4]. В частности, исследования различий в самооффективности между защитниками и пассивными наблюдателями обнаружили, что последние получают значительно более низкую оценку по шкале са-

моэффективности, чем первые. Это говорит о том, что самоэффективность может быть важным фактором, отличающим не вмешивающихся учеников от защитников [18].

Школьники с высоким уровнем самоэффективности, скорее всего, попытаются помочь жертвам в ситуациях буллинга, тогда как школьники с низким уровнем самоэффективности более неохотно вмешиваются и помогают, независимо от уровня их эмпатии [36].

Кроме самоэффективности важным фактором, влияющим на поведение в буллинге, является позитивная идентичность.

Идентичность – это совокупность личностных характеристик и социальных стилей, посредством которых человек определяет себя и признается другими. Развитие ясной и позитивной самоидентичности опирается на повышение самооценки и четкое самоопределение [41].

Доказано, что высокая положительная самооценка свидетеля буллинга тесно коррелирует с просоциальным (помогающим) поведением в данной ситуации. В то время как некоторые исследования показывают, что учащиеся с низкой самооценкой могут пытаться получить социальный статус в школе, участвуя в травле других [40].

Самооценка является важной составляющей личности и включает в себя уважение к себе, принятие себя, чувство собственного достоинства и уверенности в себе [33]. Самооценка рассматривается как важный фактор в ситуации буллинга, но результаты исследований в этой области неоднородны.

Как правило, низкая самооценка связана с высоким уровнем агрессии. Поскольку травля, безусловно, является формой агрессии, неудивительно, что исследователи предполагают, что у буллеров будет низкая самооценка. Учащиеся с низкой самооценкой могут пытаться получить социальный статус в школе участвуя в травле других. Исследование О'Мoor М. и Kirkham С. поддерживает эту гипотезу [28]. Однако другие исследования [33; 37] не обнаружили каких-либо существенных различий в самооценке между буллерами и свидетелями. Slee P.T. и Rigby К. объясняют свои результаты тем, что агрессоры изначально

имеют более низкий уровень самоуважения, но травля других повышает их самооценку, поэтому никаких различий не обнаруживается [37].

Возможно, помощники буллера и свидетели, подкрепляющего поведение буллера, также повышают собственную самооценку в процессе травли. Salmivalli С. предполагает, что здоровая самооценка должна быть необходимым условием для того, чтобы человек вступился за жертву буллинга, поэтому защитники должны иметь высокий уровень самооценки [33].

Salmivalli С. С коллегами [34] установили, что наиболее высокий социальный статус имеют защитники жертвы, что позволяет предположить, что «социальное одобрение ребенка (позитивный статус) связано с соблюдением правил, дружелюбием и просоциальным взаимодействием». Высокий социальный статус защитников может быть достигнут за счет того, что другие люди высоко оценивают их мужественное поведение, направленное на защиту жертв. Поэтому для такого поведения необходима подлинная высокая самооценка, которая положительно коррелирует с просоциальными тенденциями, поскольку защита жертв подвергает свидетелей риску самих стать жертвами [41].

Третьим важным фактором, влияющим на выбор роли в процессе буллинга, является эмпатия. Буллеры обладают меньшим эмпатическим потенциалом, чем защитники. Almeida А. С коллегам описывают эмпатию как двумерную конструкцию, которая состоит из аффективной эмпатии и когнитивной эмпатии. Они предполагают, что агрессоры способны к когнитивной эмпатии, но значительно ниже по уровню аффективной эмпатии. Это значит, что они способны представить, что чувствуют другие люди, но не способны поделить чувствами или посочувствовать пострадавшим [2].

Gini G. обнаружил отрицательную корреляцию между эмпатией и буллингом и положительную корреляцию между вмешательством свидетеля и эмпатией [18].

Школьный буллинг вызывает состояние стресса не только у жертв, но и у свидетелей. Еще одним фактором выбора модели поведения в ситуациях травли может быть копинг-стратегия, которая используется школьником в ситуации

буллинга. Копинг-стратегии связаны с тем, как человек обычно справляется со стрессом. Исследования показали, что стресс влияет на психологическое благополучие, и что преодоление стресса играет важную роль в том, как люди воспринимают стрессовую ситуацию и реагируют на нее [19]. Чтобы справиться с ситуацией, можно использовать как когнитивные, так и поведенческие стратегии. Два наиболее распространенных стиля совладания – это проблемно-ориентированный копинг и копинг, ориентированный на эмоции. Проблемно-ориентированный копинг включает в себя когнитивные и поведенческие стратегии, направленные на решение самой проблемы или разрешение ситуации, вызывающей стресс. С другой стороны, эмоционально-ориентированный копинг включает в себя стратегии, которые справляются с эмоциями, которые вызывает ситуация, не решая проблему.

Carlo G. С соавторами указывают, что копинг-стратегии в значительной степени связаны с просоциальным и агрессивным поведением. По мнению этих авторов, проблемно-ориентированный копинг положительно коррелирует с просоциальным поведением, тогда как эмоционально-ориентированный копинг положительно коррелирует с агрессивным поведением [11].

Кроме того, западные исследователи выделяют такую детерминанту поведения свидетелей в ситуации буллинга как самоопределение. Самоопределение определяется Каталано и др. как способность думать самостоятельно и предпринимать действия, соответствующие этой мысли [13]. Это относится к компетентности в самостоятельном мышлении и автономии в принятии решений. Самоопределяющиеся люди способны делать выбор в соответствии со своим собственным мышлением и с меньшей вероятностью подчиняются внешнему давлению. Групповые нормы и школьная культура часто создают давление на выбор модели поведения. Позиция свидетелей в случае школьного буллинга во многом является результатом давления со стороны других школьников и желания быть принятыми сверстниками [40].

Школьники с большей вероятностью присоединятся к буллингу, если их социальное окружение делает тоже самое. Помимо групповых норм, школьная

культура также способствует социальному давлению на свидетелей. В среде, где выступление против несправедливости явно принимается и ценится, риск социального неприятия для активных наблюдателей снижается, тогда как в среде, где буллыеры обладают властью, где именно они определяют принятие или отвержение ребенка в группе, риски защиты жертвы выше [41].

Если у учащихся хорошо развита способность к самоопределению, они с меньшей вероятностью поддадутся негативному давлению со стороны сверстников и школьной культуры и с большей вероятностью смогут принять положительную сторону, когда станут свидетелями травли [13].

Кроме того, в контексте выбора модели поведения в буллинге, ученые рассматривают такой феномен как моральная чувствительность.

Согласно четырехкомпонентной модели морального функционирования [8], при нормальном моральном функционировании происходят четыре психологических процесса: моральная чувствительность, моральное суждение, моральная мотивация и моральный характер. Моральная чувствительность определяется Джорданом как способность распознавать моральные проблемы в сложных ситуациях [41]. Она включает в себя такие аспекты, как интерпретация реакций и чувств других, способность к сочувствию и принятию ролей, понимание того, как действия могут повлиять на благополучие свое и других, а также умение делать выводы из поведения других и адекватно реагировать на их реакции.

Базовая моральная чувствительность – готовность человека в морально простых ситуациях признавать моральные проступки и их вредные последствия по отношению к другим, чувствительность, связанная с появлением таких моральных эмоций, как сочувствие, стыд или вина. В отличие от морально сложной ситуации, в которой моральная двусмысленность создается из-за наличия моральных дилемм (т. е. конфликтов между различными моральными нормами), морально простая ситуация, – это ситуация, в которой моральное преступление однозначно из-за причиненного вреда лицу, находящемуся в более слабом или социально неблагоприятном положении по отношению к агрессору или агрессор-

рам. Запугивание, травля и дискриминация – все это прототипы морально простой ситуации: легко признать моральную неправоту одной из сторон. В то время как большинство детей и подростков воспринимают школьную травлю как нечто неправильное, ссылаясь на его вредные последствия, есть и те, кто не выражает этого восприятия [39], что указывает на индивидуальные различия в базовой моральной чувствительности. В соответствии с этим Каравита, Мираголи и Ди Блазио обнаружили, что буллеры и помощники буллеров в меньшей степени обладают базовой моральной чувствительностью [40].

Последним феноменом, который связывают с поведением свидетелей в ситуации буллинга, является отчуждение моральной ответственности. Согласно А. Бандуре отчуждение моральной ответственности представляет собой набор социально-когнитивных процессов, посредством которых люди могут отказаться от гуманных действий и вместо этого совершать бесчеловечные и причиняющие вред действия в отношении других людей [5; 7].

Бандура обнаружил, что механизм отчуждения моральной ответственности не только облегчает людям участие в аморальной деятельности, но также может помочь им воздержаться от помощи или защиты нуждающегося человека. Люди действуют так, чтобы обрести чувство удовлетворения и поддержать самооценку, чтобы предотвратить или свести к минимуму самоосуждение. Они склонны избегать поведения, которое противоречит их моральным стандартам или вызывает когнитивный диссонанс [7]. Однако, когда люди обнаруживают, что их действия противоречат их моральным принципам, они могут активировать механизмы «отстранения», чтобы избежать дискомфорта, вызванного негативными самосанкциями. Эти механизмы служат для когнитивного дистанцирования человека от аморального поведения и помогают ему избежать негативных чувств, таких как вина и стыд.

В частности, Бандура предложил восемь механизмов отчуждения моральной ответственности, сгруппированных в четыре широких процесса.

Первый, когнитивная реструктуризация, относится к переосмыслению самого поведения, чтобы оно не рассматривалось как аморальное в результате (а)

использования достойных или моральных целей для оправдания аморальных средств (моральное оправдание), (б) использование специальным образом подобранных выражений, чтобы негативное или причиняющее вред действие звучало менее негативным или более респектабельным (эвфимистический ярлык), или (в) придание аморальному действию статус «менее плохого» путем сравнения его с худшим или ещё более негативным действием (выгодное сравнение).

Минимизация своей роли является вторым основным процессом и относится к отстранению или сокрытию себя от личной ответственности за акт причинения вреда (смещение или диффузия ответственности).

Третий набор механизмов морального отстранения действует путем игнорирования или искажения последствий (минимизация, игнорирование или неправильное толкование негативных или вредных последствий от осуществленных действий).

Наконец, посредством дегуманизации (dehumanization), пострадавший мысленно или вербально приравнивается к представителю более низкой ступени эволюции, животному или даже насекомому, лишённому эмоций и собственных смыслов, возможности переживать боль и т. п.; нанеся урон, актер едва ли не совершает благое дело или думает, что жертва заслуживает вреда или страданий, причиненных ей (обвинение жертвы, атрибуция вины). При атрибуции вины (attribution of blame), совершающий жестокий поступок человек описывает себя как «жертву» настоящей жертвы, указывая на «провокацию». Например: «Она сама попросила об этом», «Он меня сам заставил так поступить» [1].

Отчуждение моральной ответственности положительно связано с агрессией [5; 7], включая агрессивное поведение [18; 25], и негативно связано с просоциальным поведением [7]. Джини обнаружил, что студенты, которых одноклассники указывали в качестве буллеров или помощников буллеров, демонстрировали более высокий уровень отчуждения моральной ответственности, чем защитники [8].

Позитивную связь между отчуждением моральной ответственности и поведением, способствующим школьной травле (т. е. действиями в качестве помощников буллеров или свидетелей, подкрепляющих поведение буллера в ситуации травли), также обнаружили Pozzoli T. и Gini G [31]. Согласно исследованию Almeida A [2], студенты с высоким уровнем отчуждения моральной ответственности имели более негативное отношение к роли защитника.

Однако между защитниками и пассивными наблюдателями не обнаруживается различий в отчуждении моральной ответственности, обе модели поведения свидетеля обычно связаны со сравнительно низким уровнем отчуждения моральной ответственности [18]. Оберманн [25] обнаружил, однако, что равнодушные пассивные наблюдатели демонстрируют более высокий уровень отчуждения моральной ответственности по сравнению с пассивными наблюдателями, которые чувствуют себя виноватыми (т. е. теми, кто остается пассивным, но думает, что они должны помочь жертве) и защитниками.

Таким образом, мы рассмотрели влияние следующих факторов на поведения свидетелей в ситуации буллинга – самооффективность, позитивная идентичность, эмпатия, копинг-стратегии, самоопределение, моральная чувствительность и уровень отчуждения моральной ответственности. Развитие самооффективности, эмпатии, моральной чувствительности, независимого мышления, позитивной идентичности поможет школьникам отказаться от роли пассивного наблюдателя и принять на себя роль защитника в ситуации травли.

Поэтому необходимо разработка соответствующих тренингов и обучающих программ, которые бы позволили улучшить атмосферу в школе и создать безопасную среду для учащихся.

Список литературы

1. Ледовая Я.А. Отчуждение моральной ответственности: психологический конструкт и методы его измерения / Я.А. Ледовая, Р.В. Тихонов, О.Н. Боголюбова [и др.] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2016. – №4. – С. 23–39. DOI 10.21638/11701/spbu16.2016.402. EDN YFMSBJ

2. Almeida A., Correia I., Marinho S. Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying // *Journal of School Violence*. – 2010. Vol. 9. P. 23–36.
3. Andreou E., Vlachou A., Didaskalou E. The roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents: implications for intervention policy-practices // *School Psychology International*. 2005. Vol. 26 (5). P. 545–562. DOI 10.1177/0143034305060789. EDN JPWFKN
4. Barchia K., Bussey K. Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors // *International Journal of Behavioral Development*. 2011. Vol. 35. №4. P. 289–297.
5. Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V. Pastorelli C. Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996. Vol. 71. P. 364–374. EDN HITIDT
6. Bandura A., Caprara G.V., Barbaranelli C., Pastorelli C. Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. Vol. 80. P. 125–135. EDN GXUCNP
7. Bandura A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities // *Personality and Social Psychology Review*. 1999. Vol. 3. P. 193–209. DOI 10.1207/s15327957pspr0303_3. EDN JPBNLP
8. Bebeau M.J., Rest J.R., Narvaez D. Beyond the promise: A perspective on research in moral education // *Educational Researcher*. 1999. Vol. 28. P. 18–26. DOI 10.3102/0013189X028004018. EDN JRPAKX
9. Bellmore A., Ma T-L., You J., Hughes M. A two-method investigation of early adolescents' responses upon witnessing peer victimization in school // *Journal of Adolescence*. 2012. Vol. 35. P. 1265–1276.
10. Camodeca M., Coppola G. Participant roles in preschool bullying: The impact of emotion regulation, social preference, and quality of the teacher-child relationship // *Social Development*. 2019. Vol. 28 (1). P. 3–21.

11. Carlo G., Mestre M.V., McGinley M.M., Samper P., Tur A., Sandman D. The interplay of emotional instability, empathy and coping on prosocial and aggressive behaviors // *Personality and Individual Differences*. 2012. Vol. 53. P. 675–680.
12. Cappadocia M.C., Pepler D., Cummings J.G., Craig W. Individual motivations and characteristics with bystander intervention during bullying episodes among children and youth // *Canadian Journal of School Psychology*. 2012. Vol. 27. P. 201–216.
13. Catalano R.F., Berglund M.L., Ryan J., Lonczak H.S., Hawkis J.D. Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs // *Prevention & Treatment*. 2002. Vol. 5.
14. Craig W.M. The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children // *Personality and individual differences*. 1998. Vol. 24 (1). P. 123–130.
15. Craig W.M., Pepler D., Atlas R. Observations of bullying in the playground and in the classroom // *School Psychology International*. 2000. Vol. 21. P. 22–36. DOI 10.1177/0143034300211002. EDN JPWCSN
16. Dovidio J.F., Piliavin J.A., Schroeder D.A., Penner L.A. *The social psychology of prosocial behavior*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.
17. Frisé A. Holmqvist K. Adolescents' own suggestions for bullying interventions at age 13 and 16 // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2010. Vol. 51. P. 123–131.
18. Gini G., Albiero P., Benelli B., Alto G. Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying // *Journal of Adolescence*. 2008. Vol. 31. P. 93–105.
19. Grennan S. Woodhams J. The impact of bullying and coping strategies on the psychological distress of young offenders // *Psychology, Crime & Law*. 2007. Vol. 13 (5). P. 487–504.
20. Jimerson S.R., Swearer S.M., Espelage D.L. *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. – New York, NY: Routledge, 2010.

21. Jordan J. Taking the first step toward a moral action: A review of moral sensitivity measurement across domains // *The Journal of Genetic Psychology*. 2007. Vol. 168. P. 323–359.

22. Kärnä A., Voeten M., Poskiparta E., Salmivalli C. Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2010. Vol. 56 (3). P. 261–282.

23. Nickerson A.B., Mele D., Princiotta D. Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions // *Journal of School Psychology*. 2008. Vol. 46 (6). P. 687–703.

24. Obermann M. Moral disengagement among bystanders to school bullying // *Journal of School Violence*. 2011. Vol. 10. P. 239–257.

25. Obermann M.L. Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying // *Aggressive Behavior*. 2011. Vol. 37. P. 133–144.

26. O'Connell P., Pepler D., Craig W. Peer involvement in bullying; insights and challenges for intervention // *Journal of Adolescence*. 1999. Vol. 22 (4). P. 437–452. EDN GRGPF

27. Oh I., Hazler R.J. Contributions of personal and situational factors to bystanders' reactions to school bullying // *School Psychology International*. 2009. Vol. 30. P. 291–310.

28. O'Moor M., Kirkham C. Self-esteem and its relationship to bullying behavior // *Aggressive Behavior*. 2001. Vol. 27. P. 269–283.

29. Olweus D. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Cambridge, 1993. – 140 pp.

30. Porter J.R., Smith-Adcock S. Children who help victims of bullying: Implications for practice // *International Journal for the Advancement of Counselling*. 2011. Vol. 33. P. 196–205. DOI 10.1007/s10447-011-9121-9. EDN SVPIDZ

31. Pozzoli T., Gini G., Vieno A. Individual and class moral disengagement in bullying among elementary school children // *Aggressive Behavior*. (2012a). Vol. 38. P. 378–388.

32. Salmivalli C., Kaukiainen A., Voeten M. Anti-bullying intervention: Implementation and outcome // *British Journal of Educational Psychology*. 2005. Vol. 75. P. 465–487.

33. Salmivalli C., Kaukiainen A., Kaistaniemi L., Lagerspetz K. Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1999. Vol. 25 (10). P. 1268–1278.

34. 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 // *Aggressive behavior*. 1996. Vol. 22 (1). P. 1–15.

35. Salmivalli C., Voeten M., Poskiparta E. Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms // *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2011. Vol. 40 (5). P. 668–676.

36. Schwarzer R., Dunkel-Schetter C., Weiner B., Woo G. Expectancies as mediators between recipient characteristics and social support intentions. In: Schwarzer R, editor. *Self-Efficacy: Thought Control of Action*. Washington: Hemisphere Publishing, 1992. – P. 65–90.

37. Slee P.T., Rigby K. The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian schoolboys // *Personality and Individual differences*. 1993. Vol. 14 (2). P. 371–373.

38. Tani F., Greenman P., Schneider B., Fregoso M. Bullying and the Big Five: A Study of Childhood Personality and Participant Roles in Bullying Incidents // *School Psychology International*. 2013. Vol. 24 (2). P. 131–146.

39. Thornberg R. Schoolchildren's social representations on bullying causes // *Psychology in the schools*. 2010. Vol. 47 (4). P. 311–327.

40. Tsang S.K.M., Hui E.K.P., Law B.C.M. Bystander position taking in school bullying: The role of positive identity, self-efficacy and self-determination // *The Scientific World Journal*. 2011. Vol. 11. P. 2278–2286.

41. Tsang S.K.M., Yip F.Y.Y. Positive identity as a positive youth development construct: conceptual bases and implications for curriculum development. In: Shek

DTL, Ma HK, Merrick J, editors. Positive Youth Development: Development of a Pioneering Program in a Chinese Context. London: Freund Publishing House, 2007. P. 227–235.

Король Наталья Валерьевна – магистр, старший преподаватель УО «Белорусский государственный университет» г. Минск, Республика Беларусь.
